

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA

EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SETE QUEDAS/MS: PERCEPÇÕES,
PRÁTICAS E DESAFIOS

DOURADOS - MS

2026

ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA

**EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SETE QUEDAS/MS: PERCEPÇÕES,
PRÁTICAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Educação, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Cristina Furlan
Discente: Rosimeire Ribeiro Rosa

**DOURADOS - MS
2026**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SETE QUEDAS/MS: PERCEPÇÕES,
PRÁTICAS E DESAFIOS**

Autora: Rosimeire Ribeiro Rosa

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Cássia Cristina Furlan/UFGD (Presidente - Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez/UFGD (Membro Titular Interno)

Prof.^a Dr.^a Constantina Xavier Filha/UFMS (Membro Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão (Membro Suplente Interno)

Prof.^a Dr.^a Josiane Peres Gonçalves (Membro Suplente Externo)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cássia Cristina Furlan
Orientadora e Membro Titular Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez
Membro Titular Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Constantina Xavier Filha
Membro Titular Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)



Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Coordenadoria de Pós-Graduação



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO".

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SETE QUEDAS/MS: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS"**, apresentada pela pessoa mestranda Rosimeire Ribeiro Rosa, do Programa de Pós-graduação em Educação, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.^a. Dr.^a Cassia Cristina Furlan/UFGD (presidente/orientadora), Prof.^a. Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez/UFGD (membro titular interno), Prof.^a. Dr.^a Constantina Xavier Filha/UFMS (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à pessoa candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a pessoa candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo a pessoa candidata obtido APROVAÇÃO. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 28 de abril de 2026.

Prof.^a. Dr.^a Cassia Cristina Furlan
Presidente/orientadora

Documento assinado digitalmente
MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ
Data: 04/05/2026 13:09:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
CONSTANTINA XAVIER FILHA
Data: 04/05/2026 00:38:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a Constantina Xavier Filha
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R789e Rosa, Rosimeire Ribeiro
Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios [recurso eletrônico] / Rosimeire Ribeiro Rosa. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Cássia Cristina Furlan.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidades. 4. Formação de professores. I. Furlan, Cássia Cristina.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante, quero agradecer a Deus, que sempre me sustentou e não permitiu que eu desistisse nos momentos difíceis.

Agradeço a minha família, minha base, especialmente meus filhos Victor e Ricardo, que aguentaram minha ausência, falta de tempo e de paciência.

Aos meus pais, Plínio e Maria (*“In Memoriam”*), que me deram a vida e que se fazem presentes por meio de seus ensinamentos, minha eterna gratidão.

Agradeço também ao meu esposo, Jair Rossetto, pela compreensão e apoio durante o período de estudo; seu apoio foi fundamental para que eu pudesse passar por esse processo.

Às minhas irmãs, pelo carinho que demonstram por mim e por estarem sempre prontas a me socorrer quando preciso de ajuda, meu sincero agradecimento.

Agradeço ao corpo docente da pós-graduação, Reinaldo, Aline, Andréia, Marta, que, cada um a seu modo, contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e para a elaboração e o refinamento deste projeto.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, agradeço pela compreensão diante das ausências e afastamentos que se fizeram necessários, mesmo assim, vocês me incentivaram e torceram por mim.

Agradeço aos(as) professores(as) das escolas municipal e estadual, que gentilmente aceitaram responder à entrevista, colaborando para o bom andamento da pesquisa,

Também agradeço aos diretores/as e coordenadores/as das escolas, que me receberam com cordialidade e oportunizaram a realização da pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer ao grupo de amigas pelo conforto e apoio em diversos momentos: Silvana, Cássia, Myrella, Luana e outras que passaram pelas disciplinas. Ao grupo de estudo, pelas risadas e pelas discussões enriquecedoras dos textos lidos, meu sincero agradecimento.

Agradeço à minha querida professora e orientadora, Cássia Cristina Furlan, que acreditou em mim em 2023, demonstrando, ao longo do percurso, compreensão, companheirismo, amizade e dedicação.

Agradecimentos ao secretário Municipal de Educação de Sete Quedas e ao secretário Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, por concederem a autorização para a realização da pesquisa.

Gratidão à Universidade Federal da Grande Dourados e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que me oportunizaram vivência dessa jornada acadêmica.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades (bell hooks, 2013, p. 273).

ROSA, Rosimeire Ribeiro. Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios. 236 f. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada *Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios*, vinculada à linha de pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, investigou as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, com ênfase nas escolas públicas de cidade de Sete Quedas/MS. Para tanto, buscou-se: (a) mapear as produções científicas sobre a inclusão da educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente escolar; (b) identificar quais são as percepções de educadoras/es acerca da educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas; (c) investigar a existência de práticas educativas para abordagem do tema, ancoradas nas narrativas docentes; (d) explorar os principais desafios enfrentados para abordar os temas sobre educação em (para as) sexualidade(s) nas escolas; e (e) compreender quais são as lacunas apresentadas no processo formativo e quais são as necessidades formativas dos/as docentes. Fundamentada nos Estudos Feministas e Decoloniais, a investigação desenvolveu-se por meio de pesquisa narrativa, articulando análise de produções científicas e pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de duas escolas públicas de Sete Quedas/MS, atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A análise dos dados foi organizada em eixos temáticos. Os resultados evidenciam que gênero e sexualidade não estão ausentes da escola, mas são marcados por silenciamentos. Além disso, constatou-se que muitos/as docentes apresentam dificuldades conceituais sobre o tema, recorrendo a compreensões biologizantes e essencialistas, o que revela fragilidades na formação. Observou-se, ainda, que a abordagem dessas questões ocorre de modo pontual e reativo, sobretudo diante de situações de *bullying* e preconceito. O estudo também identificou que insegurança institucional, ausência de respaldo pedagógico, escassez de materiais e superficialidade documental contribuem para a manutenção desse silenciamento. Apesar disso, os dados apontam possibilidades de transformação, especialmente por meio da formação continuada e da construção de práticas escolares mais inclusivas e acolhedoras.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sexualidades. Formação de professores.

ABSTRACT

The present research, entitled Education for Gender and Sexuality Diversities in Public Schools of Sete Quedas/MS: Perceptions, Practices, and Challenges, linked to the research line Education, Teacher Training, and Educational Practices of the Graduate Program in Education, investigated the perceptions, practices, and challenges related to the inclusion of gender diversity and sexuality education in the Brazilian educational environment, with emphasis on public schools in the city of Sete Quedas/MS. To this end, the study sought to: (a) map scientific productions on the inclusion of sexuality education in the school environment; (b) identify educators' perceptions regarding sexuality education and gender relations in schools; (c) investigate the existence of educational practices for addressing the topic, grounded in teachers' narratives; (d) explore the main challenges faced in addressing issues related to sexuality education in schools; and (e) understand the gaps present in the training process and the training needs of teachers. Grounded in Feminist and Decolonial Studies, the investigation was developed through narrative research, combining analysis of scientific productions and field research with semi-structured interviews conducted with teachers from two public schools in Sete Quedas/MS, working in the early and final years of Elementary Education and in High School. Data analysis was organized into thematic axes. The results show that gender and sexuality are not absent from schools, but are marked by silencing. Furthermore, it was found that many teachers present conceptual difficulties regarding the topic, resorting to biologizing and essentialist understandings, which reveals weaknesses in their training. It was also observed that these issues are addressed in a sporadic and reactive manner, especially in situations involving bullying and prejudice. The study also identified that institutional insecurity, lack of pedagogical support, scarcity of materials, and documentary superficiality contribute to maintaining this silence. Despite this, the data point to possibilities for transformation, especially through continuing education and the construction of more inclusive and welcoming school practices.

Keywords: Education. Gender. Sexualities. Teacher education.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente.
CRE – 8	Coordenadoria Regional de Educação de Naviraí
CMS	Conselho Municipal de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EUA	Estados Unidos da América
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LASEB	Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Especialização e Formação de Educadores para a Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais (+) outras variações
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
ONGs	Organizações não governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/MS	Plano Estadual de educação de Mato Grosso do Sul

PIC	Projeto Integrado de Colonização
PICs	Projetos Integrados de Colonização
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SE	Sergipe
SIMTED	Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Critérios de busca e filtros aplicados na BDTD – Banco de Teses de Dissertações	38
Figura 2 - Critérios de busca e filtros aplicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	38
Figura 3 - Início da colonização do Projeto Sete Quedas (futuro núcleo urbano).....	54
Figura 4 - Primeira visita do INCRA ao PIC Sete Quedas.....	55
Figura 5 - Aldeia Sombreiro: um local de resistência e retomada do território indígena no município	55
Figura 6 - Vista aérea do município de Sete Quedas	56
Figura 7 - O salto das 7 Quedas antes de seu recobrimento pelo lago da Itaipu	58
Figura 8 - Fronteira Brasil/Paraguai - Sete Quedas e Pindoty Porã	60
Figura 9 - Ciclo do silenciamento pedagógico	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desenvolvimento de atividades acerca de gênero e sexualidade.....	136
Gráfico 2 - Uso de materiais didáticos e recursos pedagógicos	138
Gráfico 3 - Participação docente em formações específicas	152
Gráfico 4 - Importância de capacitação sobre de gênero e sexualidade.....	155
Gráfico 5 - Realização de campanhas ou projetos sobre diversidade nas escolas.....	160
Gráfico 6 - Interesse em formações.....	182
Gráfico 7 - Disponibilidade para participar das formações.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos selecionados do Banco de dados da BDTD e CAPES	39
Quadro 2 - Distribuição dos estudos selecionados por ano, local e região	41
Quadro 3 - Dados das escolas participantes	84
Quadro 4 - Perfil pessoal dos/as professores/as entrevistados/as	86
Quadro 5 - Resumo do perfil profissional dos/as professores/as entrevistados/as	87
Quadro 6 - Categorias de Análise baseadas nos eixos temáticos	90
Quadro 7 - Compreensão dos/as professores/as sobre os conceitos de gênero e sexualidade.....	91
Quadro 8 - Subcategoria de conceituação docente sobre gênero e sexualidade.....	94
Quadro 9 - Eixo 1: Questões de gênero e sexualidade no cotidiano da escola.....	99
Quadro 10 - Discussões recorrentes nas unidades de registro apresentadas nos quadros 9	109
Quadro 11 - Categorias Teóricas por etapa de ensino	117
Quadro 12 - Eixo 2: Currículo, prática docente e materiais didáticos.....	124
Quadro 13 - Eixo 3: Alunos e comunidade escolar.....	141
Quadro 14 - Eixo 4: Formação e Apoio Institucional	148
Quadro 15 - Eixo 5: Atuação da Escola	157
Quadro 16 - Comparativo de percepção de preparo da gestão escolar e da escola	161
Quadro 17 - Eixo 6: Desafios e propostas	164
Quadro 18 - Propostas de ação para a melhoria da abordagem das diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas.....	177
Quadro 19 - Práticas formativas e problemáticas urgentes a serem abordadas	179
Quadro 20 - Eixo 7: Soluções e propostas pedagógicas.....	185

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	27
2.1 Estado do conhecimento das produções sobre educação em (para as) sexualidade(s) e gênero(s)	36
2.2 A história colonial de Sete Quedas/MS e os atravessamentos com a pesquisa.....	51
2.2.1 A origem do nome do município de Sete Quedas	56
3 EDUCAÇÃO EM (PARA AS) SEXUALIDADE(S) E GÊNERO(S) NAS ESCOLAS: INTERLOCUÇÕES COM A DOCÊNCIA	62
3.1 “O perigo de uma história única”: o feminismo hegemônico e os feminismos outros	63
3.1.1 Teorias Feministas e Decolonialidade: algumas interlocuções	65
3.2 Educação e relações de gênero e sexualidade: conceitos, histórias e currículos (de)coloniais ...	69
3.2.1 Compreendendo os conceitos e atravessamentos históricos: sexos, gêneros e sexualidades em debate	70
3.2.2 O contexto da educação para as sexualidades e diversidades de gênero nos currículos das escolas públicas brasileiras.....	76
4 PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS/ES: UMA NARRATIVA DAS PRÁTICAS DOCENTES	83
4.1 Compreensão dos/das educadores/as sobre gênero e sexualidade	91
4.2 Da infância "assexuada" à puberdade biologizada: as concepções docentes ao longo das etapas da Educação Básica.....	117
4.2.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	117
4.2.2 Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).....	119
4.2.3 Ensino Médio	120
4.2.4 Pontos de convergência.....	122
4.3 Currículo, prática docente e materiais didáticos	123
4.4 Alunos/as e comunidade escolar: do acolhimento e curiosidade discente à hostilidade	141
4.5 Da formação ao silenciamento institucional	148
4.6 Atuação da escola: entre a boa intenção e a capacidade técnica	156
4.7 Desafios e propostas para uma educação inclusiva em diversidades de gênero e sexualidades	164
4.7.1 Horizontes decoloniais: tecendo práticas educativas para uma educação decolonial frente às diversidades de gênero e sexualidades no município de Sete Quedas	187
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	209

1 INTRODUÇÃO

Quero¹ iniciar a escrita dessa dissertação compartilhando um pouco da minha história pessoal, profissional e acadêmica. Nasci em 1977, sou a terceira filha do casal, de pais agricultores, pretos, com poucos recursos financeiros, pessoas analfabetas que não sabiam escrever o próprio nome. Meus pais não tiveram acesso à educação, mas sempre me incentivaram a estudar, porque para eles a educação poderia nos proporcionar uma melhor qualidade de vida, pois ambos possuíam a crença de que a educação atuaria como uma ferramenta de transformação social para suas filhas. Quanto ao percurso escolar, ele teve início na década de 1980. Naquela época não havia a etapa da Educação Infantil na rede pública da cidade de Sete Quedas², então não tive condições de frequentar porque a única escola existente era particular. Dessa forma, o primeiro ano e todo o restante da minha trajetória na educação (Ensino Fundamental e Médio) foram percorridos em escola pública.

Já a minha vida acadêmica foi iniciada no curso de 2º grau em magistério no ano de 1992, que fiz sem muitas perspectivas de seguir carreira. No entanto, durante o período de estágio que fiz no último ano (regência de classe) me vi pela primeira vez como professora. Digo isso porque, *a priori*, meu maior sonho era seguir carreira médica, no caso, médica pediatra. No entanto, as dificuldades da época não me permitiram concretizar esse desejo. Ao concluir meu estágio no magistério, no ano de 1995, vivenciei uma experiência marcante: percebi que me identificava com o ambiente escolar e que gostava, especialmente, do contato que foi estabelecido com os/as alunos/as. O compartilhamento do conhecimento e a convivência, nesse sentido, se tornaram extremamente gratificantes para mim.

Assumir uma postura de mediadora do conhecimento na educação é desafiador, pois o ambiente escolar é composto por um público diverso e heterogêneo, o que exige do/a profissional habilidades de flexibilização e dedicação. Interagimos com alunos/as afetuosos/as e comprometidos/as, mas também com aqueles/as que necessitam de maior atenção e cuidado, alunos/as desafiadores/as que exigem um pouco mais de nós. Foi a partir dessa experiência que vislumbrei, no magistério, a possibilidade de “plantar sementes”, ajudar a transformar algumas realidades, valores, comportamentos, posicionamentos e perspectivas de vida. Mais que

¹ Neste trabalho, utilizam-se tanto a primeira pessoa do singular quanto a do plural. A alternância ocorre de forma intencional, considerando diferentes momentos da escrita e da construção argumentativa.

² Localizada no sul do Mato Grosso do Sul, Sete Quedas é uma cidade fronteira que une o território brasileiro ao Paraguai.

“ensinar conteúdos”, a prática docente nos oferece uma oportunidade de transformação: permite contribuir positivamente com pessoas que estão em desenvolvimento, construindo suas identidades e que poderão ser cidadãos/ãs melhores.

Ademais, foi gratificante acompanhar a evolução e a superação das dificuldades de aprendizado dos/as alunos/as. Por isso, posso afirmar com certeza que não escolhi a educação, a educação me escolheu.

Embora seja uma profissão rigorosa, ser professora me proporciona uma satisfação pessoal e me faz ter certeza de que estou contribuindo para o crescimento intelectual, emocional, pessoal e social dos/as alunos/as, e que possivelmente deixarei marcas para sempre em suas vidas e trajetórias, assim como também eles deixarão na minha.

Em 1998, dando continuidade à minha formação inicial, frequentei o curso de licenciatura em Pedagogia. Alguns anos mais tarde, concluí uma especialização pela Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon, na área de Psicopedagogia, e apresentei como pesquisa de conclusão de curso um TCC sobre a Democratização da Escola Pública.

Em relação à minha trajetória profissional, ela foi iniciada no magistério em 1996 como professora em escola pública municipal e estadual, e minha área de atuação sempre foi voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2002 passei em um concurso público no município de Sete Quedas/MS para atuar como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2010 fui convidada para atuar como tutora do curso de Pedagogia em uma Faculdade particular que possuía um polo semipresencial no Município de Sete Quedas.

No ano de 2011 houve outra mudança na minha trajetória profissional, pois fui convidada para fazer parte da diretoria do sindicato dos/as professores/as, o SIMTED, iniciando um mandato classista. Assim iniciou-se uma nova fase com diversas oportunidades e desafios. Já em atuação dentro do sindicato tive a oportunidade de participar de diversos conselhos municipais. Aqui, cito dois que sou bastante atuante, o Conselho Municipal de Saúde e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente. *A priori* os Conselhos de Saúde (CMS) e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente (CMDCA) eram os que mais exigiam a participação para o debate de determinadas pautas e, por diversas vezes, os assuntos discutidos nas reuniões estavam imbricados com demandas escolares.

O olhar como conselheira ampliou a minha percepção sobre a função social da educação e os desafios frente a temas sensíveis e caros, principalmente quando relacionados a gênero e sexualidade nas instituições educacionais. Foi justamente em umas dessas reuniões do CMS que me deparei com uma questão que naquele momento me causou estranheza e preocupação:

o elevado número de adolescentes grávidas no município. Ao questionar quais ações preventivas/educativas estavam sendo realizadas nas escolas, a resposta que obtive da coordenadora de atenção básica em saúde revelou um cenário preocupante. Em resposta, foi verbalizado que a área da saúde pouco podia fazer, que o acesso às escolas era restrito e que qualquer trabalho ou abordagem sobre sexualidade dependia da autorização dos responsáveis legais e que essa autorização raramente era concedida. Se apenas uma família se opusesse, o trabalho seria inviabilizado para os demais.

Outros fatores também foram citados como impedimentos para terem acesso aos/as alunos/as, para além da recusa das famílias, como a ausência da autorização por parte da Coordenadoria Regional de Educação. Com isso, minhas sugestões de ações integradas entre saúde e educação não avançaram e foram desconsideradas diante daquele cenário. Frente ao exposto, pude perceber a fragilidade das ações e das políticas públicas voltadas às questões de gênero e sexualidade, tendo em vista que ficou evidente que esses temas estão envoltos em silêncios e tabus persistentes, porque falar de sexo, gênero e sexualidades nas escolas são ainda assuntos proibidos. A dúvida em relação ao trabalho desenvolvido permanecia. Se os profissionais da saúde não conseguiam abordar esses assuntos nas escolas, será que a escola e os/as professores/as estavam conseguindo abordar esses assuntos em seus currículos?

Nesse sentido, essas inquietações permaneceram constantes na minha atuação como sindicalista e professora. Com essas questões em evidência, em 2024, após um longo período afastada da vida acadêmica, a pós-graduação entrou na minha vida, quando iniciei o Mestrado em Educação. Para mim a experiência foi impactante, pois para além do tempo de distanciamento da vida acadêmica, também pude, através do contato com a Universidade Federal da Grande Dourados, experienciar um leque de possibilidades até então ignoradas por mim. A chama do desejo por conhecimento foi reacendida transformando o meu posicionamento e a forma como enxergo o mundo.

Com meu ingresso na universidade, a inquietude em relação a esse cenário me motivou a investigar com mais profundidade como a educação para as diversidades de gênero e sexualidades vem sendo tratada no ambiente escolar. Nesse sentido indaga-se: Qual é o objetivo do silenciamento ou da omissão dessas temáticas? Como a gestão e os/as educadores/as abordam essas questões? Qual a percepção em relação à educação para os gêneros e sexualidades nas escolas? Há formação para as/os profissionais trabalharem com essas temáticas? Quais as dificuldades encontradas para abordar essa temática? Questões religiosas

ou tradições influenciam nessa questão? Quais os fatores que limitam e/ou impedem o trabalho com esses conteúdos nas escolas?

A educação, de certa forma, sempre foi o fio condutor da minha vida. Dediquei grande parte de minha vida profissional ao exercício do magistério, comprometida com uma educação pública de qualidade, laica, centrada nos valores democráticos, inclusivos e comprometida com os direitos humanos.

Agora como acadêmica e pesquisadora, desenvolvo essa pesquisa para aprofundar os conhecimentos sobre esse campo de estudo, não apenas para compreender o contexto local, mas para contribuir e pensar novos caminhos sobre o tipo de educação que almejamos e quais cidadãos/ãs queremos formar. Será que a escola tem sido um espaço onde todas as pessoas conseguem se reconhecer, aprender e construir sentidos sobre si mesmos e sobre os outros? Trilhando leituras de textos de autoras como Lélia Gonzalez, bell hooks, Guacira Lopes Louro, Djamila Ribeiro e tantas outras autoras do campo feminista e decolonial³, percebo como a trajetória da mulher sempre foi marcada por obstáculos, desafios e desigualdades estruturais e que isso teve forte influência na forma como foram construídas as relações sociais. Sabemos que para que eu ocupasse um lugar acadêmico ou profissional, muitas mulheres de diferentes gerações vieram antes de mim e travaram lutas históricas, num contexto socioeconômico desfavorável, com dificuldades e desafios ao longo da jornada, que as tornaram mais fortes e persistentes ao longo da caminhada. Posso então dizer que a educação me transformou. Foi ela que me trouxe até aqui, porque a educação não é neutra e pode transformar vidas.

Nesse sentido, refletir sobre a Educação, as práticas educativas e as questões de gênero e sexualidade é o foco dessa pesquisa. O silenciamento a essas temáticas nas práticas e discursos no âmbito da educação representa um processo de colonialidade dos corpos, dos pertencimentos e das vidas que não se enquadram no padrão normativo imposto pelas dinâmicas socioculturais que subalternizam e excluem experiências, conhecimentos e saberes que contrariam a reprodução de opressões, exclusões e desigualdades.

A Colonialidade, fruto do processo de colonização dos povos, culturas e sociedades é um dos elementos que impõe marcas cotidianas nas populações. O domínio e a colonização do

³ Decolonial (ou decolonialidade): movimento que teve origem com o Giro Decolonial e representa uma das correntes teóricas mais importantes das ciências humanas e da crítica contemporânea. Essa categoria teórica e política pressupõe a superação e a quebra da colonialidade, compreendida na persistência de estruturas de dominação, opressão e subalternização que se mantêm vivas mesmo após o fim do colonialismo jurídico e político (Lugones, 2008; Mignolo, 2003).

Brasil e dos povos latino-americanos não se restringiu apenas ao território e à economia. Essa dominação se estendeu e permanece bem viva atualmente por meio do que Aníbal Quijano (2005) denominou de colonialidade do poder. Mesmo após o fim formal do colonialismo, esse padrão de poder enraizado em nossa cultura sustenta um sistema de dominação que naturaliza hierarquias raciais, epistêmicas, sexuais e de gênero. O processo de colonialidade deixou uma marca de inferiorização nas pessoas, ao submeter os dominados/colonizados a uma situação de inferioridade. Esse processo nos submeteu a uma padronização, propagando a ideia de que somos homogêneos e instaurando a negação da diferença. Essa lógica se manifesta também no campo da educação, através da imposição de um currículo eurocêntrico, na normatização de um modelo único de corpo, de desejo, de existência e de padronização de identidades.

A educação brasileira foi constituída historicamente, com base em uma matriz colonial que normatiza e disciplina os corpos, homogeneizando conhecimentos e silenciando subjetividades e saberes. Essa lógica eurocêntrica e patriarcal busca um modelo de pensamento hegemônico, que marginaliza e silencia as experiências de outras culturas e identidades dissidentes, especialmente nas questões relacionadas às diversidades de gênero e sexualidades. Sob a lógica colonial, identidades dissidentes de gênero são vistas como anormalidades, ausências ou desvios que necessitam ser corrigidos. Nesse contexto, os estudos decoloniais surgem como uma ferramenta crítica e potente para problematizar os modos como a escola pública se constitui como um espaço de reprodução (ou resistência) dessas normatividades.

As instituições escolares, como produtoras de conhecimentos e difusoras do saber, desempenham um papel extremamente importante na manutenção dessa matriz colonial. Nas escolas, gênero e sexualidade são permeados por discussões que vão além das concepções ideológicas, morais ou sociais, mas estão relacionadas com a estruturação do poder e do saber. Isso pode ser percebido pelas resistências a determinados saberes, corpos e experiências nos espaços educacionais, tais como a exclusão às pessoas LGBTQIA+⁴, as maneiras como tentam disciplinar seus corpos, o silenciamento a debates sobre o exercício livre da sexualidade para mulheres, assim como para homens fora da lógica puritanista, ou mesmo quando os currículos escolares silenciam quaisquer debates sobre gêneros e sexualidades.

É nesse sentido que conhecer o conceito de sistema moderno/colonial de gênero de Lugones (2008) é fundamental para entendermos como o sistema binário de gênero e a

⁴ LGBTQIA+: sigla que designa o movimento e a comunidade de pessoas Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/travestis, *queer*, intersexo, assexuais, sendo o símbolo (+) utilizado para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais.

heteronormatividade atuam como mecanismos coloniais que controlam a vida social conforme normas preestabelecidas, excluindo aqueles/as que não se enquadram. Através desse mecanismo de subalternização, os indivíduos são objetificados e desumanizados.

Ainda que vivamos em uma sociedade que preconiza direitos e liberdades, discorrer sobre os assuntos relacionados a diversidades de gênero e sexualidades na educação nos impõe diversas barreiras. Esses empecilhos fazem parte de um projeto de poder maior da cultura ocidental, chamado por Lugones de colonialidade de gênero que, em suas bases dualistas, patriarcais e heterossexuais visa controlar o acesso ao sexo, seus produtos e recursos. Para Lugones (2008), o colonialismo não influencia apenas a dominação econômica e racial, mas impõe uma nova forma de compreender os corpos, os espaços e as relações por meio do gênero. Dessa maneira, o acesso a debates e discussões sobre gênero e educação para as sexualidades com crianças e adolescentes na educação seria fundamental, pois a informação alimenta o conhecimento dos/as estudantes e os/as qualifica para promover mudanças necessárias.

Ainda que a educação para a diversidades de gênero, diferença e sexualidades sejam garantidas em alguns documentos legais e seja um direito da criança e do/a adolescente, será que na prática esse conteúdo é efetivado nas escolas brasileiras? Deixar de discutir ou promover o apagamento desses assuntos do cotidiano escolar poderá, inclusive, contrariar documentos decisivos na garantia de direitos. A própria Constituição Federal de 1988, reforça em pelo menos três de seus artigos a garantia de direitos relacionados a gêneros e sexualidades. No artigo 3º, inciso IV indica a necessidade de promover o bem de todos/as, sem preconceito de origem, raça, sexo cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Em seu artigo 5º, inciso I, há a afirmação de que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição e ainda, no artigo 206, inciso I, que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

A invisibilização desses assuntos, os discursos conservadores sobre moralidade e a manutenção de uma lógica colonial são alguns dos elementos que colaboram para intensificar as desigualdades. Essa dinâmica traduz a colonialidade do gênero discutida por Lugones (2008), porque a autora discorre sobre a imposição de hierarquização dos corpos a partir de um binarismo heteronormativo e eurocêntrico.

Ambientes educacionais não inclusivos podem configurar-se como espaços de reprodução dessas violências para pessoas que não se ajustam a padrões de gênero e sexualidade impostos historicamente, ocasionando problemas psicológicos, comportamentais e de bem-

estar social, originados e potencializados pela exclusão, discriminação e o *Bullying* homofóbico⁵.

Segundo Berenice Bento (2011), o ingresso e a permanência de pessoas trans ou homossexuais nas escolas se dá de maneira muito difícil. Isso porque a escola se constitui como uma instituição ineficiente ao lidar com a diferença e a pluralidade. Essa instituição se revela conservadora, defensora de normas de gênero e guardiã da heterossexualidade.

No relatório da Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil (2016), observa-se uma possível correlação entre a evasão escolar e a homofobia. De acordo com esse documento, estudantes LGBTQIA+ têm duas vezes mais probabilidade de deixarem o ambiente escolar do que alunos/as heterossexuais. A violência física e verbal (*bullying* homofóbico) dentro das escolas é apontada como os principais motivos para esse abandono. De certa forma, essa evasão pode ser vista como uma vontade de excluir pessoas que não são desejadas no ambiente escolar, eliminando desse espaço o que se considera “impuro” ou que “contamina” o ambiente escolar. Na verdade, esses/as alunos/as não se evadem, mas são obrigados a sair. Possivelmente, por não suportarem um ambiente desfavorável, acabam deixando de estudar. A escola, por ser uma instituição de convívio social, deveria promover o respeito à diversidade, possibilitar um ambiente livre de discriminação e assegurar o acolhimento a todas as pessoas independentemente de como se identifiquem. Os ambientes escolares apresentam e favorecem diferentes vivências e interações sociais educativas, desse modo, as atividades desenvolvidas podem inspirar os seus modos de ser e agir.

Considerando que essa pesquisa está ancorada nos estudos feministas e decoloniais, a compreensão e a escolha desse vocabulário que inspira modos de ser e agir configuram-se como fatores rigorosos e de extrema importância, pois cada palavra carrega uma densa bagagem teórica e política. Minha proposta, nesse sentido, é destrinchar alguns desses conceitos para que possamos compreender a quais dinâmicas de repressão e silenciamento o texto se refere no decorrer de sua construção. Dessa forma, serão apresentadas a seguir as definições de orientação sexual e de educação sexual, tomando como base as postulações de Constantina Xavier Filha (2017).

⁵ *Bullying* homofóbico: conceito utilizado para definir um conjunto de práticas de preconceito, discriminação e violência com motivação homofóbica, que ocorrem no ambiente escolar, ocasionando profundos impactos para a população LGBTQIA+. Diferente do *bullying* comum, essa prática tem como diferencial a motivação baseada na orientação sexual ou identidade de gênero (real ou presumida) da vítima que não corresponde aos padrões de heteronormatividade, envolvendo agressões intencionais e repetidas (Santos, 2025).

De acordo com a teórica, orientação sexual é uma característica intrínseca do indivíduo, ligada à sua identidade e atração, referindo-se à direção do desejo afetivo e sexual de uma pessoa (seja ela heterossexual, homossexual, bissexual, entre outras). No cenário brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 adotaram a nomenclatura “Orientação Sexual” como um tema transversal a ser abordado nas escolas. Contudo, historicamente, essa expressão foi utilizada erroneamente como sinônimo de “educação sexual”, o que desencadeou discussões na esfera educativa e acadêmica. Essa disputa conceitual culminou no desuso pedagógico do termo “orientação” para designar a prática de ensino, decorrente do entendimento de que a escola não possui a função de “educar”, moldar ou direcionar a sexualidade de forma alguma, mas sim a de orientar sobre ela. Dessa feita, cunhou-se, na esfera educativa, uma distinção terminológica, partindo da premissa de que a orientação sexual pertence ao campo das identidades sexuais e subjetivas, e não ao sentido de “orientação sexual” enquanto ação escolar. Esta, por sua vez, caracteriza-se como uma orientação ou educação voltada para a sexualidade, pautada no acesso à informação e no respeito à diversidade.

O termo educação sexual, por outro lado, corresponde ao termo mais tradicional, geralmente atribuído à abordagem escolar clássica focada na biologia, na anatomia dos corpos, na reprodução e na prevenção de gravidez e ISTs. Para o referencial pós-estruturalista e feminista, esse termo é limitante, pois remete ao modelo higienista e médico, ao passo que, tradicionalmente, costuma ignorar o afeto, a cultura, o machismo e a construção política dos corpos, priorizando apenas o funcionamento e o perigo de contrair doenças. Frente a essa virada conceitual, impulsionado por dúvidas e questionamentos sobre como somos constituídos e pelas relações de saber-poder, buscou-se um termo que abrangesse também a reflexão sobre discursos naturalizados culturalmente, colocando-os em vigilância. Nessa perspectiva, o termo “Educação para (as) sexualidade(s)” foi considerado o mais adequado, pois as palavras “educação” e “sexualidade” conseguem traduzir a transitoriedade e abarcar a formação voltada para a vivência de sexualidades. Sendo assim, entre seus múltiplos propósitos, a educação para a(s) sexualidade(s) consolida-se como um compromisso ético e político que se propõe a desestabilizar o que está posto, na esperança de ampliar horizontes em outras direções e possibilidades.

A partir desse alinhamento conceitual e nessa perspectiva, torna-se ainda mais urgente que as diversidades de gênero, sexualidades e diferenças sejam abordadas, na medida em que é notada a importância de desvelar essa complexa realidade que se apresenta como um território de luta e tensões diante do currículo escolar e do processo formativo da educação básica. As

discussões sobre essas temáticas na escola também se relacionam com questões políticas, culturais, econômicas e sociais. Dessa forma, questionar a efetivação das discussões dessas temáticas, que ainda se encontram em aberto na educação, exige que a escola repense suas práticas para melhor visualizar o problema, considerando-se como essas questões atravessam a educação.

Considerando-se como essas questões atravessam a educação, as práticas educativas e a própria formação docente, esta investigação se propôs a responder a seguinte pergunta: Quais os desafios associados à educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas públicas do município de Sete Quedas?

Sendo assim, a presente pesquisa justificou-se pela necessidade de compreender como as diversidades de gênero e sexualidades são percebidas, tratadas e vivenciadas nas escolas públicas de Sete Quedas/MS. Nessa direção, este estudo teve como objetivo geral investigar as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, com ênfase para as escolas públicas de cidade de Sete Quedas/MS. Como objetivos específicos, propomos: (a) mapear as produções científicas sobre a inclusão da educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente escolar; (b) identificar quais são as percepções de educadoras/es acerca da educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas; (c) investigar a existência de práticas educativas para abordagem do tema ancoradas nas narrativas docentes; (d) explorar os principais desafios enfrentados para abordar os temas sobre educação em (para as) sexualidade(s) nas escolas; e (e) compreender quais são as lacunas apresentadas no processo formativo e quais são as necessidades formativas dos/as docentes.

A partir das discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, pretende-se estabelecer diálogos com a decolonialidade, considerando que o “Giro Decolonial” busca romper com as estruturas de pensamento convencionais sustentadas por um projeto moderno-colonial. Nesse sentido, desafiam-se normas historicamente impostas no campo cultural, ao mesmo tempo em que se propõem outras formas de compreender e vivenciar o gênero e a sexualidade, reivindicando o reconhecimento de múltiplas expressões e modos de existência. Sob essa perspectiva, a educação pode constituir-se como um espaço de transformação, resistência e reconhecimento da diversidade. Desse modo, uma educação decolonial poderá auxiliar na transformação das práticas pedagógicas educacionais, proporcionando a quebra de padrões tradicionais que perpetuam normativas sobre gênero e sexualidade.

A presente dissertação, além desta introdução como primeira seção, está estruturada em outras quatro seções: a segunda apresenta os percursos metodológicos da investigação e pressupostos de análise. Ademais, examina o Estado do conhecimento das produções científicas sobre a inclusão da educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente escolar e nas práticas educativas, visando identificar práticas docentes para abordagem do tema, oferecer subsídios para refletir sobre a docência, a inserção desses debates na educação e as lacunas e desafios presentes segundo as pesquisas investigadas. Além disso, seguimos apresentando o contexto regional de Sete Quedas/MS evidenciando os atravessamentos da história colonial da cidade e as conexões desta realidade com a pesquisa.

A terceira seção potencializa debates epistemológicos acerca dos subsídios teóricos que ancoram esta pesquisa, quais sejam: os estudos feministas e a decolonialidade. A fundamentação teórica e analítica está ancorada na interlocução entre estudos decoloniais, balizadas em autoras/es como Catherine Walsh (2009), Walter D. Mignolo (2003), Anibal Quijano (2005), articulados com as contribuições de Maria Lugones (2008), sobre a colonialidade de gênero. Também foram contemplados autores/as que dialogam com a vertente dos estudos feministas, tais como: Berenice Bento (2011, 2019), Judith Butler (2018, 2024) Guacira Lopes Louro (2003, 2008), Michel Foucault (1984), Jimena Furlani (2011), e autoras feministas decoloniais, como Ochy Curiel (2020), Yuderkys Miñoso (2020), Oyèrónké Oyěwùmí (2020), Françoise Vergès (2020), Lélia Gonzalez (2020) e outras, cujas obras ajudam a compreender as relações de poder que atravessam os corpos e os saberes no ambiente escolar. Nessa esteira, explora teoricamente conceitos como gênero, sexualidade e diversidade sexual evidenciando os desafios e resistências históricas ao debate no contexto educacional brasileiro.

A quarta seção, de caráter analítico do campo pesquisado, apresenta as percepções de educadoras/es acerca da educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas no município de Sete Quedas, explorando os principais desafios enfrentados para abordar os temas nas escolas e refletindo sobre as lacunas e as necessidades formativas dos/as docentes. Reflete também sobre o vislumbre de práticas educativas inclusivas e equânimes. Além disso, discute percepções quanto às ações formativas potencializadas pela relação estabelecida ao longo da pesquisa e, para tanto, explora alguns caminhos possíveis frente à realidade de Sete Quedas/MS. Por fim, essa pesquisa apresenta algumas considerações provisórias diante da magnitude do debate proposto.

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Essa pesquisa está fundamentada nas perspectivas dos estudos decoloniais e das teorias feministas. Podemos definir metodologias decoloniais como “ferramentas” que visam romper ou desconstruir o pensamento colonial. Elas propõem uma desconstrução das estruturas hierárquicas de poder e do conhecimento que foram trazidas pelos colonizadores e que se estabeleceram durante o processo colonizador atravessando os séculos seguintes. As metodologias decoloniais reforçam a necessidade de minimizar as marcas deixadas pelo colonialismo na formação e na produção do conhecimento, buscando novos olhares e novas formas de compreender o mundo e a realidade a qual estamos inseridos (Dulci; Malheiros, 2021).

É importante destacar, contudo, que não existe um método único ou universal para a pesquisa decolonial. O que se propõe são possibilidades epistemológicas que podem ser incorporadas às metodologias escolhidas por cada pesquisador/a. Por ser um campo em desenvolvimento, a metodologia decolonial está em constante construção. Pesquisas com esse enfoque não devem se pautar em pretensões de universalidade ou de neutralidade, pois o conhecimento não é neutro, ele reflete posicionamentos políticos e referenciais teóricos que atravessam quem pesquisa. A perspectiva decolonial surge, portanto, como um modo de produzir conhecimento sensível às demandas locais e regionais. Mais que buscar respostas para problemas específicos, propõe metodologias alinhadas às realidades e necessidades desses contextos.

Nesse sentido, Dulci e Malheiros (2021, p. 177) asseveram: “para a pesquisa que se propõe ser decolonial, também é preciso pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também os métodos em que as mesmas pretendem se elaborar”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que uma pesquisa decolonial não se limita apenas à adoção de referenciais teóricos críticos, mas exige também uma reflexão sobre os caminhos metodológicos utilizados na produção do conhecimento.

Em busca de investigar os questionamentos levantados e os sentidos atribuídos às diversidades de gênero e sexualidade no contexto das escolas públicas de Sete Quedas/MS, essa pesquisa ancorou-se na abordagem narrativa. A escolha pela pesquisa narrativa justifica-se pelo interesse em pesquisar as percepções, experiências e práticas vivenciadas pelos/as professores/as no cotidiano escolar. Essa metodologia valoriza a interação e o engajamento dos/as participantes, com o objetivo de promover uma transformação coletiva em viabilizar um processo de rememoração das trajetórias, experiências, percepções e crenças que constituem as pessoas participantes da pesquisa. Conforme pontuam Clandinin

e Connelly (2011), a experiência é uma palavra-chave, visto que a narrativa é a melhor forma de entender a experiência. Logo, pesquisa narrativa é sinônimo de uma forma de experiência narrativa.

Durante a realização do trabalho buscamos estabelecer uma relação dialógica horizontalizada entre a pesquisadora e as pessoas envolvidas na investigação. Sendo assim, essa metodologia estimula os/as participantes a se envolverem ativamente nos assuntos da pesquisa e a refletirem sobre suas práticas, promovendo a consciência social das pessoas para o bem coletivo. A metodologia adotada nesta pesquisa alinha-se à perspectiva decolonial, que questiona o modelo de pesquisa neutra, eurocentrada, cartesiana e universalizante. Como nos lembra Dulce e Malheiros (2021, p. 184), “os métodos decoloniais não podem existir somente para responder os objetivos do(a) pesquisador(a), mas, principalmente do(a) pesquisado(a)”. Como sugerem Mignolo (2003), Foucault (1979) e Donna Haraway (1995), todo conhecimento é atravessado por relações de poder, pela posição geográfica e pelas experiências históricas de quem pesquisa e de quem é pesquisado.

Nesse contexto, ao propor uma pesquisa narrativa, não iremos adentrar ao campo somente para investigar, mas para compreender quais são as principais necessidades formativas dos/das docentes e identificar quais lacunas são narradas no processo formativo.

Considerando-se os pressupostos metodológicos apresentados, foram seguidas quatro etapas para a realização da pesquisa: 1) Revisão da literatura; 2) Análise das produções científicas encontradas; 3) Pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas; e 4) Análises dos dados produzidos.

A primeira etapa buscou realizar uma revisão na literatura produzida nos últimos 10 anos. A busca foi realizada em duas bases de dados fazendo o levantamento dos trabalhos acadêmicos relevantes, estudados e defendidos nas instituições de ensino e pesquisa e nos programas de mestrado e doutorado, buscando as contribuições de pesquisadores/as que construíram conhecimentos sobre os fenômenos aqui estudados. De acordo com o que Lakatos e Marconi (2003) esclarecem:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Visando compreender a produção do conhecimento dentro do recorte temporal estabelecido, a procura foi realizada na Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma de acesso público da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES de forma online. O recorte temporal compreendeu os anos de 2014 a 2024, utilizando-se como critérios de inclusão os trabalhos que articularam as reflexões atuais envolvendo a temática da Educação em (para as) sexualidade(s) nas escolas. Essas seleções apresentaram pesquisas produzidas em diversos lugares do Brasil, demonstrando o que estava sendo debatido e estudado pelos/as pesquisadores/as sobre a temática. Para coleta de dados, foram utilizados os seguintes descritores: Educação Sexual AND Escola; Educação em sexualidade AND escola; Sexualidade AND escola. No segundo momento foi realizada a catalogação e análise das produções científicas encontradas e que trazem informações relevantes para enriquecer a pesquisa.

Na terceira etapa deu-se início à construção dos dados, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com educadoras/es das escolas selecionadas. Esse procedimento está associado ao processo de investigação para ajudar a gerar as informações. De acordo com Lakatos; Marconi (2003) esse método: “Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica [...]. A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 196). Sendo assim, a entrevista semiestruturada consiste em uma técnica em que o/a pesquisador/a elabora um roteiro estruturado, com perguntas pré-estabelecidas antecipadamente. Nessa dinâmica, para dialogar com os/as participantes da pesquisa, o roteiro da entrevista foi elaborado previamente com base em nossos objetivos, buscando identificar quais são as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, sobretudo na cidade de Sete Quedas/MS.

A produção de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada previamente elaborada, dividida em duas partes: Parte I (Dados Pessoais e Profissionais) e Parte II (Entrevista Temática), destinadas a obtenção de informações relevantes sobre o objeto investigado. A produção de dados foi realizada junto ao público-alvo definido na pesquisa, durante o período de 20 dias. Os professores participantes responderam ao instrumento voluntariamente, mediante esclarecimento prévio acerca dos objetivos do

estudo, sendo-lhes garantidos o anonimato, a confidencialidade e o uso ético das informações produzidas.

Para a organização e análise dos dados, a entrevista foi estruturada em torno de uma questão orientadora, que buscou compreender as percepções docentes acerca da abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, além de seis eixos temáticos contendo 27 questões objetivas e subjetivas. Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora também disponibilizou aos participantes o roteiro contendo as perguntas, para que pudessem ter uma prévia. Entretanto, os participantes só tiveram acesso integral às questões no momento da gravação, com o intuito de obter respostas mais naturais. As questões objetivas possibilitaram a quantificação de dados, enquanto as subjetivas deram condições para que uma análise qualitativa fosse realizada nas percepções e experiências dos participantes.

O primeiro eixo, intitulado de “Compreensão de Gênero e Sexualidade”, teve como objetivo identificar o entendimento dos professores acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, assim como a relevância que atribuíam ao tema no contexto escolar. O segundo eixo, “Currículo, Prática Docente e Materiais”, investigou de que forma as questões de gênero e sexualidade são abordadas no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos utilizados pelos professores.

O terceiro eixo, denominado de “Alunos e Comunidade Escolar”, buscou compreender as percepções dos docentes sobre a relação dos estudantes, famílias e comunidade escolar com as discussões acerca de gênero e sexualidade, abrangendo possíveis situações de conflito, preconceito ou resistência. No quarto eixo, “Formação e Apoio Institucional”, foi feita uma avaliação dos professores a fim de verificar se possuem formação específica para trabalhar a temática e se recebem apoio da instituição escolar para desenvolver atividades relacionadas aos temas.

O quinto eixo, intitulado “Atuação da Escola”, focou na pesquisa das ações promovidas pelas instituições escolares no que tange à diversidade, a inclusão e o enfrentamento de práticas discriminatórias. O sexto e último eixo, sob o título “Desafios e propostas”, teve como finalidade identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes ao abordar gênero e sexualidade nas unidades escolares, bem como levantar sugestões e propostas que possam contribuir para a consolidação dessas discussões no ambiente escolar.

Após a finalização da entrevista, os dados foram organizados e sistematizados. Para preservar o conteúdo original das respostas gravadas, os registros dos participantes foram transcritos integralmente, preservando as peculiaridades linguísticas. Todo o processo foi

realizado com rigor e atenção, visando a conservação do sentido atribuído pelo participante da pesquisa. Foram inseridas, no conteúdo transcrito, indicações de pausas, ênfases e outras expressões que se fizeram necessárias para que o discurso fosse melhor compreendido.

Posteriormente a essa etapa, os textos transcritos foram cuidadosamente revisados, assegurando sua qualidade e adequação para as análises posteriores. Com a realização desses procedimentos, os dados produzidos foram organizados conforme os eixos temáticos estabelecidos. As categorias de análise foram construídas dialogando com a entrevista, com os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e as narrativas recorrentes dos docentes, acerca das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

A pesquisadora, durante o desenvolvimento das entrevistas, procurou seguir o mesmo roteiro para todos/as os/as participantes selecionados/as para responder à pesquisa, mantendo a mesma ordem e estrutura das questões. No entanto, sendo uma entrevista semiestruturada, a mesma permite inserções e diálogos mais espontâneos, visando aprofundar as percepções, desafios e potencialidades do tema. Como há a utilização de um roteiro objetivando a ampliação dos debates dentro de um mesmo tema, as respostas poderão ser comparadas dentro de um grupo de perguntas da mesma categoria.

Adotamos a entrevista semiestruturada porque através dela o/a pesquisador/a é capaz de direcionar o assunto para responder às perguntas da pesquisa, agir de forma consciente fazendo intervenções ou novas perguntas que se julguem necessárias para enriquecer a pesquisa. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores”. A partir dessa compreensão, a entrevista semiestruturada mostra-se um instrumento metodológico relevante para a pesquisa, por possibilitar uma análise mais aprofundada das experiências e dos contextos sociais investigados.

Através da oralidade e da escuta de professores/as, esse trabalho buscou analisar como a educação para as diversidades de gênero e sexualidades é compreendida, abordada e vivenciada nas escolas. O estudo foi realizado em duas escolas públicas da cidade, das redes estadual e municipal de educação. A escola municipal oferece as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e localiza-se na entrada do município. Já a escola estadual encontra-se localizada em uma região mais periférica e oferece as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. As escolas foram selecionadas dessa forma com vistas a garantir a diversidade na amostra.

Participaram da pesquisa docentes das escolas selecionadas, que lecionam nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio. O município é pequeno e apresenta características sociais e culturais marcadas pela ruralidade, pois suas principais fontes de renda são a agricultura e a pecuária. Também podemos citar as influências religiosas, do patriarcado e das diversidades étnico-raciais que contribuem para que seja um território marcado por tensionamentos e resistências em torno de questões que envolvem diversidades de gênero e sexualidades.

No decorrer da pesquisa, os/as docentes tiveram a oportunidade de sugerir atividades que ajudarão a melhorar o tratamento dado às questões de diversidades de gênero e sexualidade nas escolas. As perguntas elaboradas para a entrevista buscaram indagar através de eixos temáticos as concepções, práticas e desafios para com o trabalho sobre a temática, tanto para os/as profissionais da educação, quanto para a instituição escolar. Com a análise de dados foi possível identificar quais os sentidos atribuídos à diversidade de gênero e sexualidades nas relações do ambiente escolar, a resistência diante das inclusões, bem como possíveis estratégias de enfrentamento.

Para elaborar e problematizar a análise, utilizamos a perspectiva decolonial e as teorias críticas feministas como ferramenta que nos deram suporte para compreender os discursos hegemônicos que normatizam a prática docente, regulam as vozes, corpos e subjetividades de crianças e adolescentes nas escolas. A utilização da perspectiva decolonial propõe também a valorização de conhecimentos que foram deslegitimados historicamente. A decolonialidade enquanto movimento político e epistemológico tensiona o rompimento das estruturas coloniais que tiveram e ainda hoje têm forte influência na cultura, na organização dos currículos escolares e das práticas pedagógicas em diversos países Latino Americanos.

Ainda, durante a execução da terceira etapa, foram adotados os seguintes percursos: aos/as professores/as que se dispuseram a participar da pesquisa receberam os TCLE que foi lido e assinado por ambas as partes. O TCLE trata-se de um documento obrigatório em pesquisas envolvendo seres humanos, de caráter explicativo, por meio do qual o participante é convidado a integrar uma pesquisa científica, assegurando-lhe uma decisão voluntária, consciente e esclarecida acerca de sua participação. Foi explicitado o compromisso com a garantia de sigilo, confidencialidade e anonimato, e os participantes também receberam informações a respeito da forma que seria conduzida a pesquisa. Aos/Às participantes coube a liberdade de decidir se participariam ou não, e foram informados/as sobre os riscos, benefícios e objetivos da pesquisa.

Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão para selecionar os/as docentes participantes. Como critérios de inclusão optamos por selecionar professores/as de escola pública com atuação de pelo menos cinco anos. Assim, foram incluídos dez professores/as efetivos/as e contratados/as que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), dez professores/as que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e dez professores/as que atuam do 1º ao 3º ano do ensino médio. Essa seleção procurou também incluir professores/as que atuam no ensino de diferentes disciplinas. A diversidade de disciplinas se justifica pelo fato de possibilitar uma maior abrangência em captar diversas perspectivas sobre como o tema da sexualidade e da diversidade de gênero estava sendo abordado nas escolas. A seleção dos/as participantes foi feita por meio de amostragem intencional, buscando grupos específicos de professores/as que pudessem fornecer informações relevantes para a pesquisa. A escolha não se deu de maneira aleatória, porque foi voltada para aqueles/as professores/as que têm maior envolvimento, tempo de experiência na docência e que se sentiram à vontade para falar sobre os temas da pesquisa.

A pesquisa seguiu rigorosamente todos os princípios éticos, incluindo o consentimento informado e a garantia de sigilo e confidencialidade dos dados. A identidade dos/as participantes foi preservada e os dados produzidos foram armazenados e mantidos de forma segura. Cada participante recebeu uma cópia escrita do TCLE onde solicitava o seu consentimento e após lido e assinado de forma voluntária, as pessoas participantes tiveram liberdade para escolher sua participação, sem qualquer tipo de manipulação, e receberam a informação de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

Como critérios de exclusão, optou-se por retirar da pesquisa pessoas que possuíam menos de cinco anos de experiência profissional, que apresentarem alguma situação de vulnerabilidade psicológica evidenciada, que se recusaram a assinar o TCLE ou responderam parcialmente às perguntas feitas durante a entrevista.

A pesquisa contou com a participação voluntária dos/as professores/as que tiveram a plena autonomia de decidir se desejavam ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de intimidação. Contudo, salientamos que a participação dos mesmos seria muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. A garantia de confidencialidade e a privacidade das informações prestadas foram reafirmadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, a pessoa participante poderia solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a

pesquisa, através dos meios de contato explicitados no termo. A pesquisa foi realizada no local de trabalho de cada docente, em cronograma e horário pré-estabelecido com antecedência, e não acarretou nenhum gasto pois não foi necessário que os docentes se deslocassem em nenhuma etapa para participar da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos/as participantes que responderam aos questionamentos feitos sobre a prática pedagógica relacionada ao assunto pesquisado. Para registrar as respostas e assegurar que nenhum dado fosse perdido, foi feita uma gravação no gravador de áudio de um *smartphone*. O conteúdo das entrevistas foi posteriormente transcrito para análise.

Durante a realização da pesquisa, foram tomadas precauções para criar um ambiente seguro, ético e inclusivo para todas as pessoas participantes, respeitando suas diversidades e direitos. Todavia, desconfortos poderiam surgir, já que é uma pesquisa envolvendo seres humanos em seu ambiente de trabalho e por tratar especificamente sobre educação, diversidade de gênero e sexualidades nas escolas. Para tanto, foi essencial adotarmos medidas preventivas e protetivas para garantir integralmente o bem-estar e a segurança dos/as participantes. Durante a coleta de dados foram tomadas as seguintes precauções para mitigar os riscos: a) explicar claramente os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, garantindo que os participantes compreendessem suas funções e direitos; b) em relação aos dados pessoais, os dados foram preservados e suas identidades e respostas foram tratadas de forma anônima e confidencial; c) a produção de dados foi feita de maneira que garantisse o anonimato (como identificação através de códigos de identificação, ao invés dos nomes), e as informações não foram divulgadas sem a permissão dos participantes; d) as informações foram armazenadas, comprovadas e destruídas após a pesquisa; e e) por lidar com questões delicadas, a abordagem aos/as participantes foi feita de forma respeitosa e empática.

Faz-se válido ressaltar que a pesquisa foi iniciada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)⁶ sob o parecer nº. 7.439.485 e aprovação do CAAE 86690525.1.0000.5160. A investigação

⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar responsável pela avaliação e acompanhamento de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, assegurando a proteção, os direitos e a dignidade dos participantes. O parecer de aprovação do projeto e o Termo Livre Esclarecido serão colocados ao final dessa dissertação, nos anexos.

foi rigorosamente executada, e os resultados foram expostos de forma clara e honesta; sabendo-se que os dados produzidos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Para iniciarmos os trabalhos em campo, fizemos uma conversa introdutória com a direção das escolas onde foram desenvolvidas as pesquisas. Apresentei a pesquisa, informando o conteúdo a ser estudado, e também sobre a produção de dados com os/as professores/as, que seria feita por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual buscaríamos respostas para algumas indagações, tais como: a) O que os/as professores/as sabem sobre o assunto? b) Quais as suas percepções? c) Como os temas entram ou não entram na escola? e d) Quais as dificuldades encontradas para abordar esses temas? Além das entrevistas, durante as visitas às escolas, foram feitas observações registradas em diário de campo. Esse instrumento buscou captar tanto nos momentos implícitos ou explícitos, os silenciamentos e/ou resistências.

Na quarta etapa foi realizada a análise dos dados produzidos ancorados em técnicas da Análise do Discurso com lentes decoloniais e de autores/as que dialogam com a vertente dos estudos feministas decoloniais, tais como: Guacira Lopes Louro, Maria Lugones, Michel Foucault, Jimena Furlani, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Judith Butler, Berenice Bento e outras teorias pertinentes. Segundo Orlandi (2020), o discurso materializa o vínculo entre a estrutura linguística e a ideologia, revelando os mecanismos pelos quais a linguagem gera significados constituintes dos sujeitos. Essa concepção proposta pela autora, sustenta a importância de unir os pressupostos feministas e decoloniais com a Análise do Discurso, visto que permite desvelar como as estruturas de dominação de gênero, raça e classe são reproduzidas, naturalizadas ou tensionadas na materialidade textual. Assim, a linguagem passa a ser investigada não apenas como um sistema de signos, mas como um campo de batalha político onde se perpetuam ou se contestam os legados coloniais.

2.1 Estado do conhecimento das produções sobre educação em (para as) sexualidade(s) e gênero(s)

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessária uma revisão bibliográfica inicial, buscando identificar as produções acadêmicas, artigos, teses e dissertações relativos à temática das diversidades de gênero e educação para as sexualidades nas escolas. Mapeou-se a produção acadêmica de mestrado e doutorado relevante para o tema, identificando as principais

contribuições teóricas dos/as pesquisadores/as da área, porque o levantamento da produção bibliográfica existente sobre o tema estudado é de extrema importância para qualquer pesquisa. Para Neto (2002), esse método de pesquisa, além de investigar, permite a articulação e a sistematização de conceitos oriundos das produções de um determinado campo de estudo. Dessa maneira, possibilita a incorporação de novos saberes àqueles que já existem ou a superação dos que foram produzidos anteriormente. Nas palavras do autor, “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (Neto, 2002, p. 53). Ou seja, esse tipo de pesquisa promove uma interação e um alinhamento entre pesquisador e autor.

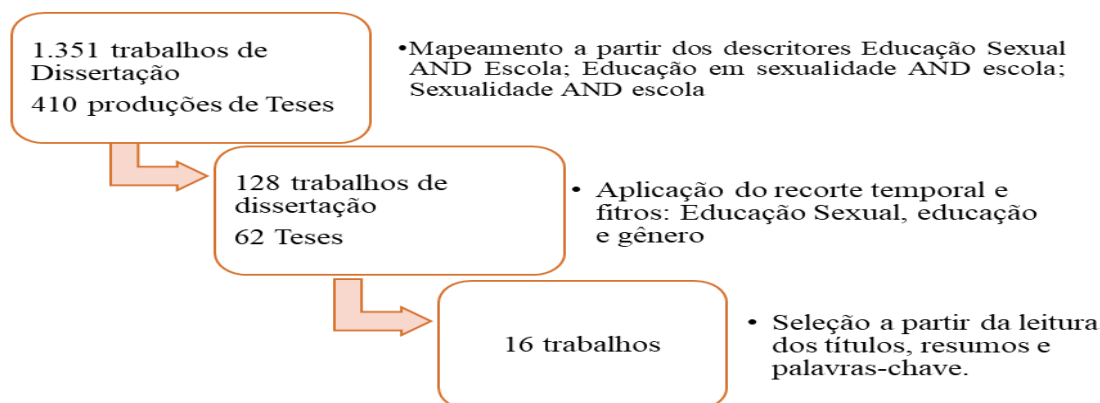
Para coleta de dados, foi acessado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: Educação Sexual AND Escola; Educação em sexualidade AND escola; Sexualidade AND escola, tendo como chave de busca principal o comando: Educação Sexual nas Escolas. O recorte temporal aplicado compreendeu os anos de 2014 a 2024, abarcando assim os estudos dos últimos dez anos que melhor se articularam com as reflexões atuais envolvendo a temática da educação para as sexualidades nas escolas.

Essas seleções apresentam pesquisas produzidas em diversos lugares do Brasil demonstrando o que está em debate pelos/as pesquisadores/as sobre a temática. O balanço da produção científica na área de educação evidencia as lacunas e necessidades de mais pesquisas sobre as questões que ainda não foram aprofundadas de forma abrangente ou que ainda não foram contempladas nos estudos realizados anteriormente. Nesse sentido, Nóvoa (2015, p. 270) ressalta que: “Precisamos trabalhar nas fronteiras de vários conhecimentos, juntar perspectivas diferentes na compreensão dos fenômenos educativos.”. Assim, o autor propõe a superação de barreiras disciplinares rígidas, sugerindo que a complexidade dos cenários educativos exige um olhar plural e integrado entre diferentes campos do saber.

A seguir consta a figura 1, que apresenta os passos para seleção das teses e dissertações. Conforme poderá ser observado nela, os dados apresentados referem-se a teses e dissertações publicadas na BDTD. A partir da busca com o uso dos descritores já mencionados, foram localizadas 1.351 Dissertações e 410 Teses, totalizando 1.761 produções. Observa-se que a grande maioria são dissertações. Após aplicação do recorte temporal, o número foi reduzido para 128 trabalhos. Foram aplicados os critérios de exclusão por meio da leitura dos títulos, palavras-chaves, resumos e por assuntos que estão diretamente ligados ao estudo da temática. Por meio de refinamento, utilizei como critério a exclusão de trabalhos referente a temática,

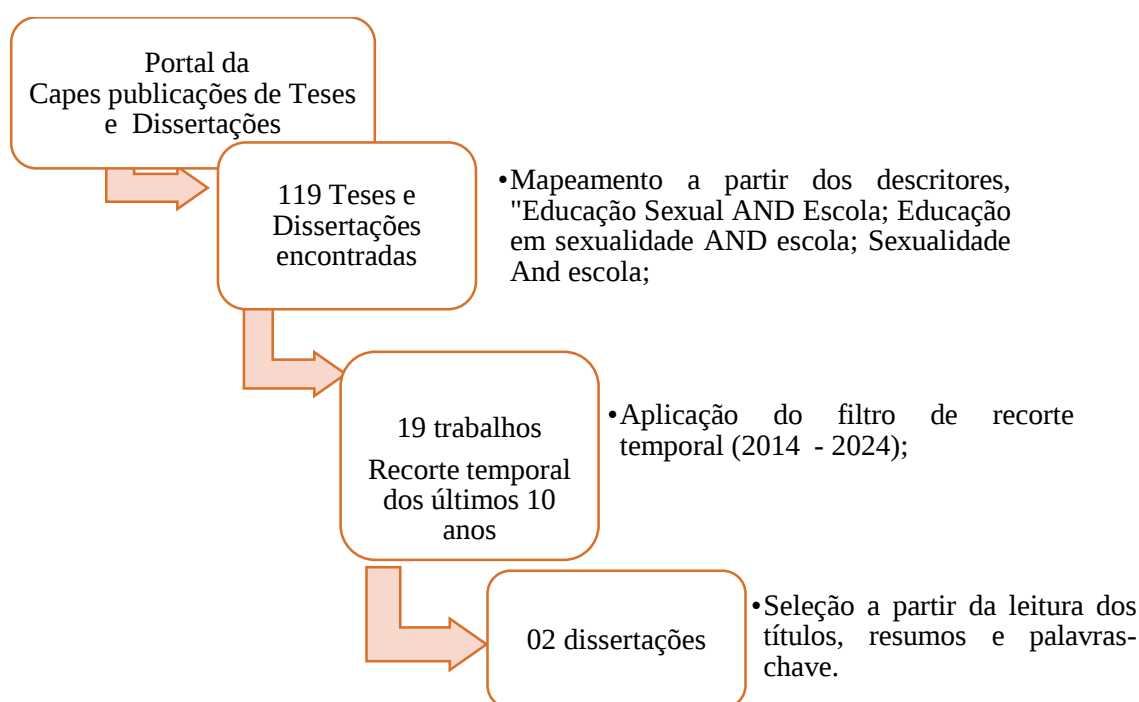
que se relacionam a outros campos e que não dialogam com a educação, restando apenas 16 produções. Dessa forma, foram selecionados 16 trabalhos que estão diretamente ligados com a educação e a temática Educação para as Sexualidades e que trazem considerações importantes para a pesquisa.

Figura 1 - Critérios de busca e filtros aplicados na BDTD – Banco de Teses de Dissertações



Fonte: dados da pesquisadora (2025).

Figura 2 - Critérios de busca e filtros aplicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A figura 2 apresenta as produções que foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O mapeamento foi realizado utilizando os mesmos descritores, "Educação Sexual AND Escola"; "Educação em sexualidade AND escola"; "Sexualidade AND

escola”. Nessa busca foram localizadas 119 Teses e Dissertações. Aplicando o filtro de recorte temporal (2014 - 2024), restaram apenas 19 trabalhos que foram produzidos ao longo desses 10 anos. A partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumo das produções, foram aplicados os critérios de exclusão de trabalhos que não dialogavam com a pesquisa, restando assim apenas duas dissertações para análise. Dessa forma, com a seleção dos trabalhos que foram buscados nas duas plataformas, foram selecionados 18 trabalhos que estão diretamente ligados à educação e à temática Educação para as Sexualidades, e que trazem contribuições importantes para a pesquisa. Seguem apresentados no quadro 1 os 18 trabalhos selecionados para estudo e análise.

Quadro 1 - Estudos selecionados do Banco de dados da BDTD e CAPES

Título da Publicação	Autoria	Orientação	Universidade	Local / Ano
Sentidos e significados da educação sexual e da sexualidade para estudantes e professores/as de escolas públicas	MENDES, Daniel da Silva.	Orientador: Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Goiânia - GO	Goiânia - GO, 2023
Percepção dos professores a respeito das práticas pedagógicas em educação sexual no espaço escolar	NUNES, Renata Barbosa.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Lilia Aparecida Kanan	Universidade do Planalto Catarinense Lages - SC	Lages - SC, 2023
O enunciado “educação sexual” em escolas estaduais de Naviraí - MS (1998-2021): história e discursos	FERNANDES, Filipe Golzer.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Dourados - MS	Dourados - MS, 2023
Olhares sobre a sexualidade e o atendimento educacional especializado nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS	DUARTE, Julia Maria Marques.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Denise Regina Quaresma da Silva	Universidade La Salle - UNILASALLE, Canoas- RS	Canoas - RS, 2022
Supervisor escolar e professores que ensinam ciências: um estudo bibliográfico e documental como subsídio a uma formação crítica em educação sexual	SILVA, Ediane da.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Yalin Brizola Yared	Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina Tubarão - SC	Tubarão - SC, 2019

A formação do/a Pedagogo/a para a educação sexual escolar	MALAGI, Aline.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Iône Inês Pinsson Slongo	Universidade Federal da Fronteira Sul Chapecó - SC	Chapecó - SC, 2020
Educação sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais	NETTO, Aristóteles Mesquita de Lima.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Teresa Cristina Barbo Siqueira	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO	Goiânia - GO, 2016
Escola de princesas: um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças	PACHECO, Raquel da Veiga.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Sonia Maria Martins de Melo	Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC	Florianópolis - SC, 2014
A educação para sexualidades no ensino médio nas escolas públicas estaduais do Ceará – uma análise do componente curricular: núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais	MARTINS, Luana Vanessa Barbosa.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Raquel Crosara Maia Leite	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE	Fortaleza - CE, 2020
Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP	FIORINI, Jessica Sampaio.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP	Marília - SP, 2016
Sexualidade e Educação: Debates sobre o discurso pedagógico e a emergência do diálogo em ambiente escolar	SOARES, Guilherme.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Margareth Diniz	Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana - MG, 2022
As concepções de educação sexual das professoras das Escolas do Campo do Município de Francisco Beltrão/PR	THOMÉ, Jaqueline Sockenski.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Giseli Monteiro Gagliotto	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Francisco Beltrão - PR, 2024
Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de Educação Básica	INÁCIO, Clesiomar Antônio dos Santos.	Orientador: Prof. ^a Dr. ^a Fátima Elisabeth Denari	Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara	Araraquara - SP, 2018
Educação Sexual na escola Concepções e perspectivas dos professores de uma escola municipal de Sanclerlândia-GO	MARTINS, Rone Rosa.	Orientador: Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira	Universidade Federal de Goiás	Goiânia - GO, 2021

Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná	ROZA, Rosângela da.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Benedita de Almeida	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE,	Francisco Beltrão - PR, 2017
Gênero e sexualidade no chão escolar: percepções de professoras egressas do LASEB acerca de sua prática docente na rede municipal de Belo Horizonte	OLIVEIRA, Wesley Frank da Silva.	Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Belo Horizonte - MG, 2022
A percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da estadual na cidade de Campo Grande/MS	MARQUES, Amanda de Siqueira.	Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande - MS, 2023
A (não) abordagem de gênero na base nacional comum curricular brasileira e os reflexos nos direitos humanos	MELO, Thayna Medeiros.	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza	Universidade Tiradentes	Aracaju - SE, 2023

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Para a realização desta pesquisa bibliográfica foram selecionadas dezoito dissertações. Não foi encontrada nenhuma tese que se relacionasse mais diretamente com a temática. Os trabalhos selecionados estão distribuídos geograficamente conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Distribuição dos estudos selecionados por ano, local e região

Ano	Quantidade de Pesquisas	Cidade / Estado	Região
2014	1	Florianópolis / SC	Sul
2016	2	Goiânia / GO; Marília / SP	Centro-Oeste; Sudeste
2017	1	Francisco Beltrão / PR	Sul
2018	1	Araraquara / SP	Sudeste
2019	1	Tubarão / SC	Sul
2020	2	Chapecó / SC; Fortaleza / CE	Sul; Nordeste
2021	1	Goiânia / GO	Centro-Oeste
2022	3	Mariana / MG; Canoas / RS; Belo Horizonte / MG	Sudeste; Sul
2023	5	Goiânia / GO; Lages / SC; Dourados / MS; Campo Grande/MS; Aracaju/SE	Centro-Oeste; Sul; Nordeste
2024	1	Francisco Beltrão / PR	Sul

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Podemos observar no quadro 2, uma maior concentração de pesquisas nos anos de 2022 e 2023, com 3 estudos em 2022 e 5 estudos nos anos de 2023. Nos demais anos há uma distribuição regular, com 1 ou 2 estudos. Destaca-se, assim, uma maior concentração de estudos na região Sul com o maior número de dissertações (7), representando assim 38,89% dos estudos, seguida pela região Centro-Oeste com 27,78% (5 estudos) e Sudeste com 22,22% (4 estudos). O Nordeste aparece com 11,11% (2 estudos). Não foram encontrados trabalhos realizados na região Norte. Todas as pesquisas selecionadas são identificadas como pesquisas de abordagem qualitativa, como uma pesquisa mista qualitativa/quantitativa.

Analisando os quadros 1 e 2, é possível verificar que desde o ano de 2014 até o ano de 2024 (período de 10 anos), houve um aumento expressivo do número de pesquisas relacionadas ao tema gênero e Educação para as Sexualidades nas Escolas, porém, ainda se verificam poucos estudos sobre a temática. Essa distribuição indica que a região onde estão concentrados mais acadêmicos/as que se propõem a pesquisar essa temática é no Sul do país, seguida do Centro-Oeste e Sudeste, destacando poucas produções no Nordeste e a ausência de pesquisas na região Norte. Isso pode estar relacionado a possíveis lacunas ou desinteresse dos/as pesquisadores/as pelo estudo dessa temática.

Mesmo com as profundas mudanças ocorridas na sociedade no último século, percebe-se que o contexto geográfico e político das regiões (onde aparece pouca ou nenhuma pesquisa desenvolvida), pode influenciar nas abordagens das pesquisas, configurando um retrato do lugar onde a pesquisa é produzida. No caso da educação para as sexualidades, essa mudança não se deu de maneira uniforme em todo o país, de modo que influencia diretamente a forma como os temas são abordados e pode gerar compreensão da temática sob diferentes aspectos e em realidades distintas.

Dessa forma, a localização geográfica e o contexto político local (políticas educacionais, cultura, leis) têm impacto direto sobre o tipo de pesquisa que se faz, ou não se faz, quais os temas são evitados ou priorizados e como a sexualidade é entendida e tratada nas escolas. Em regiões mais conservadoras, os temas podem ser silenciados ou tratados de forma limitada. Já em regiões com políticas mais progressistas, pode haver uma abertura maior e incentivo à pesquisa.

As pesquisas examinadas foram feitas, em grande parte, por mestrandos/as dos Programas de Pós-Graduação em Educação, permitindo a percepção de que todos os trabalhos se relacionam entre si e mais ainda, que os programas mencionados têm um enfoque na

educação para as sexualidades, adotando predominantemente uma abordagem qualitativa nas pesquisas, utilizando entrevistas, análise documental, pesquisas exploratórias e análises de discursos como subsídios à produção dos dados e análise.

Esses trabalhos supracitados abordam uma variedade de estudos relacionados à educação sexual e a sexualidade no contexto escolar. Dentre as temáticas detectadas, incluem-se: formação continuada, sentidos e significados da educação sexual e sexualidade para estudantes e professores/as de escolas públicas.

Na pesquisa realizada por Mendes (2023), por exemplo, o autor abordou a importância do tema na formação educacional e os sentidos e significados da educação sexual e da sexualidade para estudantes e professores/as do ensino médio em escolas públicas de período integral na região leste da cidade de Goiânia/Goiás. Em sua pesquisa, o acadêmico analisa os conflitos, negociações e enfrentamentos políticos entre as gerações (adultas e jovens) em relação a abordagens de gênero e sexualidade nas escolas. Ademais, identificou a demanda dos jovens por ensinamentos mais profundos sobre gênero e sexualidade, relacionados dentro e fora do ambiente escolar. Com isso, Mendes, de modo geral, verificou uma postura mais conservadora por parte dos/as adultos/as que são responsáveis pela condução dos trabalhos em contraste com a visão progressista dos/as jovens em relação aos temas de gênero e sexualidade.

Os/as professores/as revelaram que não se sentem constrangidos com o ensino da educação sexual junto aos seus/suas alunos/as, mas acrescentam que pela falta de capacitação (descrita por todos), é gerado sentimento de insegurança e incertezas ao trabalhar a temática. Sua pesquisa demonstra que as falas de professores/as e dos/as jovens estudantes expuseram resultados semelhantes, mas também contraditórios e complementares, já que seu estudo cita a existência de leis que validam o trabalho de educação sexual por parte dos/as professores/as, porém as escolas não conseguem desenvolver as ações de trabalho na prática.

A pesquisa de Nunes (2023) teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de educação sexual direcionadas a pré-adolescentes no espaço escolar sob a perspectiva dos/as professores/as, por meio da transdisciplinaridade. Através das entrevistas, a pesquisadora observou que os/as professores/as demonstram uma preocupação em falar sobre o assunto. As principais barreiras apontadas são a falta de conhecimento sobre o tema, medo do assunto sair fora dos muros da escola, despreparo para lidar com os temas, principalmente, quando envolvem questões emocionais e sentimentais. A recusa de apoio dos/as gestores/as relacionados à discussão da educação sexual, assuntos considerados tabus, também foi mencionada. Nunes ainda relata que os/as professores/as acreditam que para abordar esse

assunto seriam necessários conhecimentos biológicos e anatômicos, tendenciando uma abordagem mais biologista e higienista, focada em conceitos de prevenção de ISTS e métodos contraceptivos, o que vai na contramão de uma educação sexual mais abrangente e inclusiva. As oportunidades oferecidas para debater o assunto são poucas e ineficazes, pois nas poucas vezes em que se aborda o assunto, isso foi feito por pessoas externas através de palestras sobre assuntos específicos.

Fernandes (2023) utilizou as teorias de Michel Foucault para problematizar a História e os discursos que evidenciam o enunciado “Educação Sexual” em escolas estaduais de Naviraí - MS, que circularam no período de 1998 a 2021. Também examinou documentos a fim de verificar como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Planos de educação municipal, estadual e nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratam ou negligenciam a educação sexual. Em sua dissertação concluiu que assuntos relacionados à sexualidade são pouco discutidos nas escolas e que faltam documentos para nortear as ações das instituições escolares sobre a sexualidade. A falta de preparo dos/as professores/as em relação à temática e a carência de formações oferecidas por parte do governo aparecem como obstáculos para o efetivo trabalho sobre o assunto. O trabalho ainda salienta que os/as estudantes desejam falar sobre sexualidade porque esse assunto está presente na escola. No entanto, persistem atos de proibição e interdição ao se discutir a temática.

As contribuições da dissertação de Duarte (2022) expõem o tratamento dado às questões relativas à sexualidade de estudantes da Educação Especial, dos anos finais do ensino fundamental, atendidos nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM). A pesquisa mapeou os manejos e as manifestações relativos à sexualidade no Atendimento Educacional Especializado, bem como os impasses e as intervenções realizadas pelos/as professores/as. Os resultados apontam que nas práticas pedagógicas das professoras existe uma abordagem sobre as temáticas, só que realizada sob o ponto de vista higienista e superficial. Algumas professoras relataram desconforto ao trabalhar com a temática da sexualidade alicerçada em seus planos de aula, deixando o trabalho para ser realizado por outras pessoas. Ficou evidente que as professoras da AEE se sentem inseguras e necessitam da “permissão” das famílias para trabalhar a sexualidade. A intervenção das famílias nessas questões pode ser explicada pela falta de iniciativa das professoras ou por autorização da escola.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2019) procurou compreender como os/as supervisores/as escolares potencializam a prática didático-pedagógica dos/as professores/as que ensinam ciências ao desenvolver intencionalmente a temática da sexualidade nas escolas. Após

a análise de alguns documentos, a autora constatou que a educação para as sexualidades pode ser trabalhada nas escolas pelos/as docentes, inclusive de maneira emancipatória baseada em documentos orientadores, oferecendo aos/às estudantes o direito a uma educação democrática. A supervisão escolar, nesse sentido, pode auxiliar na promoção de ações pedagógicas que visem o desenvolvimento emancipatório e crítico das pessoas envolvidas nesse processo educacional. A pesquisadora registrou ainda, como resultado, a emergência de qualificação dos/as próprios/as supervisores/as escolares, para que possam, futuramente, oferecer suporte e capacitação para os/as demais professores/as.

A formação do/a pedagogo/a para a Educação Sexual Escolar foi pesquisada pela mestranda Aline Malagi (2020). Seu objetivo foi analisar o modo como os cursos de Licenciatura em Pedagogia orientam a formação docente em relação à abordagem da sexualidade nos espaços escolares. Malagi (2020) fez busca pelas principais normativas que embasam a formação do/a pedagogo/a bem como outros documentos que regulamentam a política de formação docente. A pesquisa analisou 118 cursos de pedagogia e desses, 64 cursos oferecem em suas grades curriculares a educação sobre a temática da sexualidade, enquanto os outros 54 cursos não possuem essa oferta em seus currículos formativos. Conclui-se, a partir desse estudo, que houve avanços significativos na inclusão do estudo da sexualidade e da educação para as sexualidades na formação inicial dos licenciados em pedagogia no cenário nacional. Esse avanço configura-se como algo muito importante para que futuros/as profissionais da educação possam conhecer a teoria, e que na sua prática realize um trabalho sem preconceitos, considerando as diversidades existentes.

A dissertação de Netto (2016) analisou os documentos que orientam a educação sexual no Brasil e também em Portugal constatando que os estudos se concentraram nas legislações oficiais, estatutos e diretrizes. Netto reitera a importância do estudo dessa temática para a promoção de discussões sobre educação sexual, dado que os profissionais da educação enfrentam limitações e cometem equívocos dentro das instituições escolares. A pesquisa conclui que, embora a legislação de Portugal esteja um pouco mais avançada que no Brasil, ambos os países apresentam equívocos e contradições em suas legislações, principalmente em relação à concepção de uma educação sexual biologizante e higienista. Os espaços escolares atuais são permeados de avanços e retrocesso na formação sexual dos/as estudantes.

Embora não tenha como objetivo uma comparação entre os dois países, a pesquisa identificou avanços e desafios distintos em cada contexto, considerando fatores culturais, históricos e políticos. As conclusões ressaltam a importância de fortalecer políticas públicas,

investir na formação docente e incluir temas emergentes para garantir uma abordagem integral da sexualidade no ambiente escolar, promovendo o bem-estar e a saúde dos/das estudantes dos dois países.

Na dissertação de mestrado intitulada “Escola de princesas: um estudo da compreensão de professoras sobre a influência do filme da boneca *Barbie* na educação sexual de crianças”, Pacheco (2014) investigou como os filmes da *Barbie* influenciam a construção da sexualidade infantil no ambiente escolar. O estudo identificou que essas produções midiáticas transmitem valores e estereótipos sobre gênero e sexualidade através de suas diferentes linguagens, o que pode impactar na formação e na construção da identidade sexual das crianças.

A pesquisadora enfatiza a necessidade de formação continuada para os/as professores/as, a fim de desenvolver uma prática pedagógica mais crítica e consciente, capaz de refletir sobre as próprias influências e experiências pessoais, e promover uma abordagem emancipatória da educação sexual. A pesquisa aponta ainda para a importância de superar modelos normativos de gênero, propondo uma educação inclusiva e crítica desde a infância.

Martins (2023) retrata em sua pesquisa a negação e a dessexualização que os espaços escolares vivenciam e que, ainda assim, a sexualidade está presente em todos os espaços sociais de convivência e em nossas vidas. Alguns projetos e programas, entretanto, conseguem romper essa barreira e ir na contramão da negação. Um desses projetos faz parte da educação oferecida nas escolas públicas do Ceará. Partindo desse pressuposto, Martins investigou como a educação para as sexualidades está presente no ensino médio das escolas estaduais do Ceará através do componente curricular denominado: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). A autora frisa que o estado do Ceará está buscando estratégias para discutir a educação para as sexualidades de forma global.

A pesquisa aponta que os NTPPS se configuraram como espaços pertinentes para trabalhar as sexualidades, tanto nos seus vieses biológicos, quanto sociais, utilizando-se de uma metodologia que une toda a comunidade escolar. Dentro desse componente curricular, os jovens são instruídos a viverem suas sexualidades de forma saudável, segura, de forma natural e sem preconceitos. Em relação aos componentes curriculares a pesquisadora frisa a importância de uma investigação mais aprofundada que explora os desafios, contribuições e propósitos, identificando as competências socioemocionais promovidas pelos componentes.

Segundo Fiorini (2016), a abordagem da educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental ainda enfrenta diversos conflitos relacionados ao cotidiano dos/as professores/as. Os desafios que permeiam o ambiente educacional estão voltados para a resistência institucional

e a falta de formação adequada. Tais conflitos se apresentam como verdadeiras angústias para os/as professores/as, que, em grande maioria, tiveram suas concepções sobre sexualidade construídas em circunstâncias repressivas e, desse modo, continuam a perpetuar essas práticas. Os/as professores/as reconhecem manifestações da sexualidade entre os/as alunos/as, mas esses desafios dificultam a implementação de práticas de educação sexual alinhadas a uma perspectiva emancipadora. A pesquisa indica que, apesar da temática estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade ainda é tratada de forma limitada ao ambiente escolar, muitas vezes reduzidas as questões higienistas, biológicas e de prevenção de doenças (Fiorini, 2016).

A pesquisa de Soares (2022), relata que a sexualidade é um campo de disputa na educação, onde o discurso pedagógico tenta manter e reforçar a cisheteronormatividade, enquanto os/as alunos/as acolhem ou questionam essa visão. O estudo revelou que a sexualidade ainda é frequentemente tratada do ponto de vista biológico e médico, sem considerar os aspectos sociais e culturais. Assim, há uma impregnação de discursos que interditam e reduzem a sexualidade, limitando e reforçando normas tradicionais de sexualidade. Apesar dessas barreiras, a pesquisa aponta que há espaço para diálogos emergentes, onde estudantes e professores/as começam a questionar e ampliar as discussões sobre a diversidade sexual (Soares, 2022).

No trabalho de Thomé (2024) foram evidenciadas poucas pesquisas sobre o tema no Brasil, o que torna o estudo relevante. Além disso, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná, embora tragam objetivos de aprendizagem que podem ser usados nesses contextos, não apresentam uma concepção clara de educação sexual. Com as análises do conteúdo do questionário foi possível identificar que as concepções das professoras sobre educação sexual são superficiais, focando principalmente no corpo, mas ora incluem questões relacionadas aos aspectos emocionais e sociais.

A pesquisa qualitativa e quantitativa de Thomé (2024), incluiu revisão bibliográfica e aplicação de questionários. Nessa etapa verificou-se que há uma carência na formação continuada para os docentes, o que influencia diretamente na abordagem da educação sexual no ambiente escolar. Para se aprofundar nas compreensões das interfaces entre educação sexual e práticas pedagógicas, a acadêmica utilizou um referencial teórico baseado na Psicanálise e no materialismo histórico-dialético, utilizando autores como Freud, Gagliotto, Ribeiro e Frigotto.

A produção de Inácio (2018) salienta que a escola de educação básica é um espaço fundamental para compreender como a sexualidade influencia a cultura e o comportamento

dos/as alunos/as. A pesquisa concluiu que ainda predominam concepções tradicionais sobre sexualidade, muitas vezes baseadas em desconhecimentos, insegurança e preconceitos, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas e uma abordagem mais sistemática e inclusiva no ambiente escolar, voltadas para a educação para as sexualidades. A dissertação também destaca que a mídia exerce um papel importante na disseminação de informações sobre sexualidade, ressaltando também que a educação para as sexualidades na escola ainda é insuficiente e enfrenta muitas barreiras para ser implementada de forma eficaz. Além disso, reforça a necessidade de envolver não somente os/as alunos/as, mas também as suas famílias e de que a sexualidade deve ser iniciada desde a educação infantil, indo além da prevenção de doenças e gravidez precoce (Inácio, 2018).

A pesquisa de Martins (2021) reconheceu que a educação sexual para muitos/as professores/as é um tema complexo, cercado por silenciamentos e tabus no ambiente escolar. Grande parte dos/as educadores/as se sentem desconfortáveis para abordar a sexualidade em sala de aula, devido às imposições colocadas nos currículos escolares e pelo senso comum. O estudo reforça que a maioria dos/as professores/as não recebeu a formação adequada para lidar com a educação sexual, de forma interdisciplinar e transversal, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Martins, 2021).

Para Martins (2021), a sexualidade não deve ser definida apenas no campo da reprodução ou da Biologia, mas sim como um mecanismo que influencia a construção do conhecimento e a formação social dos sujeitos. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço ideal para romper preconceitos e promover uma abordagem mais ampla da Educação para as sexualidades.

A pesquisa de Roza (2017) identificou que a diversidade sexual no espaço escolar é uma temática emergente, haja vista que a escola é apontada como sendo o terceiro espaço mais discriminatório contra homossexuais, ficando atrás somente do contexto familiar e social.

Os resultados da pesquisa indicaram desconhecimento e confusão dos adolescentes sobre diversidade sexual e a presença de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Em relação à abordagem dos conteúdos pelos/as professores/as, foi reconhecido que os/as docentes abordam a sexualidade de forma acrítica, normativa e moralista, com ênfase na biologia, saúde e reprodução, sem se aprofundarem nas questões culturais e sociais. A pesquisa ainda destaca a necessidade urgente de formação docente e um espaço escolar mais aberto ao diálogo sobre diversidade sexual, promovendo uma educação crítica e emancipadora (Roza, 2017).

Oliveira (2022) abordou em sua pesquisa os desafios e as dificuldades que os/as docentes enfrentam tanto dentro quanto fora de sala de aula, nas suas tentativas de abordar as questões de gênero e sexualidade para os/as alunos/as de diversas faixas etárias. Diante do exposto, buscou analisar suas falas para melhor compreender o enredo que os atravessa na atualidade em que discursos e posicionamentos contrários às políticas de gênero tentam controlar a docência, as práticas educativas e silenciar professores e professoras.

Desse modo, a formação continuada de professores/as desempenha um papel essencial na abordagem de gênero e sexualidade no ambiente escolar. As professoras que participaram da formação no Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Especialização e Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB) demonstraram uma maior segurança ao abordar gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas. Outra questão abordada foi a carência de livros, projetos pedagógicos e recursos educacionais que auxiliam os/as professores/as na abordagem da diversidade de gênero e sexualidade. Sendo assim, conclui-se que, apesar dos avanços, ainda há muita resistência institucional e social para tratar desses temas na escola, especialmente devido a influências de movimentos conservadores e o avanço de uma política antigênero sofrida nos últimos anos (Oliveira, 2022).

Melo (2023) aponta que a retirada da abordagem de gênero da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve impactos negativos nos Direitos Humanos das Mulheres, contribuindo para o aumento da violência de gênero. A censura ao debate de gênero nas escolas viola o princípio democrático da dignidade humana e dificulta a construção de uma sociedade mais igualitária, o que pode contribuir para o aumento de feminicídio e violência doméstica. A ascensão de governos de direita no Brasil também influenciou a retirada da palavra gênero do currículo escolar. Houve também uma proliferação de projetos de lei que buscavam censurar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas (Melo, 2023).

A dissertação de Marques (2023) investigou a percepção dos/as profissionais de educação sobre as temáticas de gênero e sexualidade no ensino em uma escola de Campo Grande/MS, destacando desafios e possibilidades para a inclusão desses temas na escola. Sua pesquisa aponta que discursos coloniais ainda influenciam a construção de representações de gênero e sexualidade, reforçando estereótipos, superioridade, desigualdades de poder e dominação.

De acordo com Marques (2023), ainda há obstáculos significativos na abordagem de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, sendo necessário refletir sobre o impacto de discursos históricos e sociais na formação dessas representações. Ademais, foi destacada a necessidade de garantir aos/as alunos/as o acesso a informações e conhecimentos sobre gênero

e educação para as sexualidades de forma que os ajudem a compreender suas sexualidades e a respeitar as dos outros. Isso pode ser conseguido através da implementação de políticas educacionais mais abrangentes, que priorizem o gênero e sexualidade como componente integrante do processo educativo nos currículos escolares.

Ao analisarmos essas dissertações, podemos, portanto, concluir que as escolas brasileiras estão enfrentando as mesmas dificuldades no que se refere ao trabalho com as temáticas sobre diversidades de gênero e educação para a sexualidade. Mesmo assim, a escola é citada de maneira recorrente como sendo um espaço fundamental para se compreender as vivências sobre sexualidade. Em quase todos os trabalhos apareceram a urgência e a necessidade da formação docente adequada, capacitação de professores/as e equipe escolar. A capacitação é vista como essencial para abordar a educação para sexualidades de maneira adequada, sensível e informada, garantindo que as informações transmitidas sejam precisas e atualizadas.

De modo geral, constatou-se ainda a ausência de documentos que forneçam diretrizes claras e abrangentes para a abordagem da sexualidade nas escolas. A falta de uma base sólida sobre a sexualidade e de orientações específicas nos documentos como BNCC, PCNs e Referencial Curricular dificulta a efetividade das ações relacionadas à educação para as sexualidades. Nesse sentido, os/as professores/as se sentem despreparados/as e desconfortáveis para lidar com o tema em sala de aula. O enfoque dado ao tema nos currículos e em sala acaba sendo limitado, muitas vezes se concentrando apenas em métodos contraceptivos, cuidados, higiene e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Isso sugere uma abordagem restrita, higienista e biologistica da sexualidade, sem considerar sua complexidade e diversidade. Muitas escolas escolhem silenciar a abordagem do assunto. Por fim, a resistência que as escolas, alunos/as, pais e profissionais têm em se trabalhar com a temática, também é um desafio a ser superado, uma vez que em alguns espaços educativos o assunto é tratado como tabu.

Algumas pesquisas alertam ainda que, apesar da temática ser emergente no espaço escolar, a escola permanece como uma das principais instituições reprodutoras de discriminação de populações LGBTQIA+. A instituição não é vista como um espaço aberto e acolhedor e a abordagem se dá de maneira ineficiente por parte dos/as professores/as. Quanto aos/às jovens, eles/as relatam que desejam saber mais sobre diversidades de gênero e sexualidades, porém alegam desconhecimento e confusão.

Nesse sentido, os autores Mendes (2023), Duarte (2022), Inácio (2018), Roza (2017), (Soares, 2022) e Oliveira (2022) evidenciaram conclusões semelhantes acerca da falta de

formação docente para o trato com as temáticas, assim como a preocupação com a percepção e resistência das famílias e instituições acerca do debate. Também elucidamos que, conforme as pesquisas de Tomé (2024), Martins (2021), Melo (2022), Nunes (2023) Fernandes (2023), Fiorini (2016), Oliveira (2022), Silva (2019), Malagi (2020), Netto (2016) e Pacheco (2014), há uma percepção de que discentes têm levantado a necessidade desses debates, mas as instituições educacionais se furtam dessa responsabilidade, premissas associadas sobretudo à ascensão de governos de direita e a políticas antigêneros, que impactam negativamente os Direitos Humanos. A retirada da abordagem de gênero na BNCC e dos conteúdos escolares gera censura, impede o debate sobre as temáticas, violando os direitos fundamentais. Embora os documentos orientadores como a BNCC e os Referenciais Curriculares tragam objetivos de trabalho que podem ser utilizados nesses contextos, eles não apresentam uma concepção clara de gênero e na educação para as sexualidades, abordando o conteúdo de forma superficial.

Finalizando, podemos destacar que as contribuições e os conhecimentos presentes nas pesquisas são de grande relevância para as instituições escolares. Essas contribuições alcançadas através das pesquisas devem ser apropriadas pelas escolas em busca de uma educação democrática e cidadã, enfatizando a educação para as sexualidades como um direito dos/as estudantes e componente essencial da formação integral, visando promover o respeito à diversidade, a igualdade de gênero e o exercício da sexualidade de forma saudável e responsável. A escola é considerada um espaço privilegiado e indicado para a efetivação dessa educação. Logo, deve abarcar em sua estrutura organizacional os princípios democráticos permitindo o diálogo, a reflexão e a troca de experiências entre alunos/as, professores e familiares, com valores voltados para uma educação para as sexualidades inclusiva e respeitosa com e para todas as pessoas.

Assim, esses resultados subsidiam reforçar a necessidade da pesquisa no âmbito da cidade de Sete Quedas, já que, por ser um município localizado em uma zona fronteira e conservadora, requer a verificação de como essas questões têm sido trabalhadas e quais os desafios, além de propor processos formativos visando aprofundar-se nas temáticas apresentadas por diferentes pesquisas como lacunas formativas.

2.2 A história colonial de Sete Quedas/MS e os atravessamentos com a pesquisa

Parte desta seção dedico a contar como se deu o surgimento do município de Sete Quedas e como o processo de colonização atravessou a história e as existências de outros grupos

que aqui já se encontravam, fato que ocasionou a diminuição de populações indígenas Guarani neste território, bem como o entrelaçamento da história desse município com a construção da usina hidrelétrica de Itaipu. Vale ressaltar que a intenção é contextualizar como a interferência humana, através de um projeto de modernidade/colonialidade, modificou as relações que os povos originários já haviam estabelecido com essas terras antes da chegada dos colonizadores. Acredito ser importante entendermos como a colonização desse território promoveu o apagamento e a ausência de comunidades que foram destituídas de suas terras originais no passado.

As comunidades colonizadas tiveram seus direitos negados e as influências colonizadoras deixaram marcas que ainda se fazem presentes nas interações humanas até os dias de hoje. Deixo claro que o município mantém poucos registros de fontes históricas para pesquisa e que as informações aqui apresentadas são frutos de busca em *sites*, trabalhos científicos defendidos, matérias veiculadas em diversas fontes e redes sociais. A modalidade mais comum de documento reconhecido e utilizado como fonte documental para pesquisa é forma escrita, disponibilizada em bases de dados, todavia, outras fontes divulgadas eletronicamente nos mais variados formatos já são consideradas desde que comprovem a veracidade dos fatos (Gil, 2010). Não pretendo promover uma profunda investigação histórica, mas apenas narrar alguns fatos importantes para contextualizarmos a história do município.

O território que hoje se denomina Sete Quedas está localizado no sul do estado de Mato Grosso do Sul, e foi fruto dos Projetos Integrados de Colonização (PICs) desenvolvidos através do Incra e implantados nos anos 1970. Nessa década, o governo militar brasileiro desenvolveu os chamados Projetos Integrados de colonização em todo o país. No Mato Grosso do Sul, que na época ainda se chamava Mato Grosso (a separação dos dois estados ocorreu somente em 1977), esses projetos foram implantados em territórios que historicamente pertenciam a comunidades indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Esse cenário, porém, agravou a situação indígena que na época já vinha sofrendo com a perda de posse de suas terras e com diversos problemas tais como violência, dificuldades em manter a subsistência física e cultural, doenças, alcoolismo e a desnutrição que assolavam as comunidades (Cavalcante, 2015). Segundo Cavalcante (2015), os PICs foram utilizados em nível nacional pelo governo militar como meio de colonizar as terras fronteiriças consideradas “espaços vazios”, ou ainda, como recurso para atenuar conflitos fundiários da região Centro-Oeste e Sul do Brasil.

Brand (1993) destaca que, após o fim da guerra da Tríplice Aliança (Brasil, Uruguai e Argentina) contra o Paraguai (1864-1870), houve uma grande ocupação da região por pessoas

não indígenas. Acredita-se que o fato de a Companhia Mate Laranjeira ter se instalado na região Sul do Mato Grosso do Sul para explorar os ervais possa ter contribuído para isso. Durante os anos de 1882 a 1943, Tomás Laranjeira explorou os ervais dessas terras. Laranjeira, que mantinha fortes relações com políticos locais e capital estrangeiro, construiu um império local, sendo considerado o maior arrendatário de terras públicas do Brasil durante o período republicano.

Segundo as colocações de Brand (1993), as atividades da companhia foram desenvolvidas de modo predominante nos territórios de ocupação tradicionalmente indígena, o que de certa forma retardou a ocupação dessas terras por outras pessoas não indígenas, porém, grande número de indígenas foram submetidos a um regime de trabalho análogo a escravidão. Segundo estudos históricos, no decorrer do século XX, as áreas tradicionais de ocupação Guarani e Kaiowá foram usurpadas e devastadas por colonizadores. Isso pode ter favorecido a saída compulsória dos indígenas das suas terras tradicionais. Desse modo, suas terras ficaram livres para serem colonizadas. Várias famílias das etnias Guarani e Kaiowá foram expulsas de suas terras entre os anos de 1940 a 1990. Os indígenas buscaram abrigo em reservas ou acampamentos. A vegetação natural local que anteriormente era encontrada nas terras indígenas tinha sido praticamente toda destruída, sendo substituídas nesses lugares pelo cultivo de pastagens e lavouras de monocultura, especialmente soja e milho.

Entre os anos de 1960 e 1970 os movimentos indígenas da região começaram a se mobilizar para recuperar parte de suas terras. No entanto, a meta do governo seguiu e ainda no início de 1970, instalou os PICs de Sete Quedas e Iguatemi. O governo brasileiro buscava promover a ocupação territorial para assegurar a manutenção da fronteira. Embora essa área já fosse habitada por indígenas e demais imigrantes, essa região era considerada pouco habitada, num processo de invisibilização e apagamento das populações que tradicionalmente ocupavam aqueles territórios. Esse contexto pode ter contribuído para que, na atualidade, os povos indígenas organizassem movimentos de retomada de suas terras. Nesse sentido, deu-se início ao processo de colonização e os PICs surgiram como uma perfeita solução para os problemas, porque além da distribuição de propriedades rurais, também previam a formação de futuros núcleos urbanos.

Os PICs estavam envoltos em diversas polêmicas, de um lado, eram exaltados o movimento, a modernidade e o progresso que começava a chegar nessa região entre os anos 1970 e 1980. Por outro lado, tornavam-se evidentes os conflitos com colonos e indígenas. Populares acusam funcionários do Incra de receberem propinas para facilitar a aquisição de

terras por antigos proprietários que eram influentes na região, poucas famílias de colonos que foram trazidos de outras localidades foram assentadas. Em meio a essa disputa, deputados estiveram presentes na região para averiguar as queixas das anormalidades, chegando até a algumas matérias jornalísticas da época publicarem que os indígenas também seriam contemplados com o recebimento de terras, fato que não ocorreu.

Figura 3 - Início da colonização do Projeto Sete Quedas (futuro núcleo urbano)



Fonte: <https://www.facebook.com/share/p/1CKJVDfd7n/>.

De acordo com Cavalcante (2015), o correspondente Cicero Faria, do jornal “O Progresso” de Dourados, também denunciou em uma de suas matérias que havia mais de 1000 famílias sem-terra entre os municípios da região Sul, na fronteira do estado, e que essas famílias poderiam ter tido prioridade para serem assentadas pelo projeto. De acordo com a publicação, apenas 287 famílias foram assentadas no PIC de Sete Quedas. Cerca de 300 famílias brasileiras migraram para o Paraguai e outras 200 famílias foram levadas para agrovilas na Bahia pelo INCRA.

Diante desses fatos, o PIC de Sete Quedas foi considerado um grande fracasso, grande parte das terras foram distribuídas a fazendeiros que já estavam na região e outros que vieram do Paraná, além de pessoas da sociedade local que usaram sua influência para conseguir terras.

A concessão das terras indígenas aos colonos ainda hoje produz conflitos em torno da legitimação das propriedades, fomentando uma disputa pela posse de terras locais. O objetivo principal do assentamento do PIC Sete Quedas seria a colocação de camponeses desabrigados oriundos das barragens e algumas famílias que já residiam na região e que tiveram a desapropriação de suas terras pelo governo. Todos receberam grandes porções de terra que historicamente pertenciam a comunidades indígenas.

Figura 4 - Primeira visita do INCRA ao PIC Sete Quedas



Fonte: Silva (2023).

No início dos anos de 1990, relações de conflito foram estabelecidas entre colonos e indígenas, tanto indígenas quanto colonos se sentiam ameaçados pelo impasse que se estabeleceu, pois ambos buscavam defender seus territórios. Os produtores rurais se mobilizaram para defender a sua condição de proprietários, enquanto os indígenas permaneciam confinados em reservas. Recentemente, já em período democrático do País, indígenas de diversas etnias buscaram a demarcação de suas terras. Ao longo dos anos que se seguiram obtiveram alguns avanços, o reconhecimento de territórios indígenas e a devolução da posse para os povos originários.

Figura 5 - Aldeia Sombreiro: um local de resistência e retomada do território indígena no município



Fonte: <https://funaipontapora.wordpress.com/2013/04/08/liderancas-indigenas-se-reuniram-na-aldeia-de-sombreiro/> / Foto: Amanda Cury (2013).

Em Sete Quedas a área reivindicada chama-se Sombreiro, cerca de 100 indígenas residem nesse local e aguardam a regularização da posse pela justiça. Antes da ocupação essa

área era fazenda de agropecuaristas. Para Cavalcante (2015), o estado brasileiro causou muitos prejuízos, cometeu muitos equívocos e possui responsabilidades sobre essas questões históricas e que se houvesse vontade política o governo poderia solucionar a questão que se arrasta há décadas.

2.2.1 A origem do nome do município de Sete Quedas

Sete Quedas é um município brasileiro, localizado na região Centro-Oeste, estado de Mato Grosso do Sul, e está a 470 km da capital, Campo Grande, fazendo fronteira com o Paraguai. Sua fundação ocorreu em 13 de maio de 1980 através da Lei nº 73, de 12 de maio de 1980. A cidade possui uma extensão territorial de 839,117 km² e atualmente conta com uma estimativa populacional de 10.994 habitantes (IBGE, 2022). Sete Quedas é considerado um município pequeno e interiorano, e sua área está dividida entre as zonas urbanas e rurais. Segundo Silva (2023), como uma cidade fronteiriça, sua história está ligada à fronteira por ter como vizinho, ao Sul de seu território, a cidade de Pindoty Porã que está localizada em terras Paraguaia e que influenciou em fatores históricos, geográficos e econômicos dessa região. Possui limites com os municípios vizinhos Tacuru e Paranhos, além de confrontar-se pela Avenida Internacional, com o município de Japorã.

Figura 6 - Vista aérea do município de Sete Quedas



Fonte: <https://www.facebook.com/share/p/1CKJVDfd7n/>.

Sete Quedas tem sua história entrelaçada com a do Mato Grosso desde 1977, quando se deu a divisão do estado em dois, surgindo assim o estado de Mato Grosso do Sul. Essa divisão foi fruto do governo militar, porém a execução do novo estado só foi oficializada no ano de

1979 por Ernesto Geisel, presidente na época (IBGE, 2017). A criação do município estava diretamente ligada à colonização planejada pelo governo federal.

A explicação para a origem do nome do município de Sete Quedas possui duas versões. Uma versa sobre a possibilidade de seu nome ser uma homenagem sugerida pelos proprietários ribeirinhos do rio Paraná, ao extinto Parque Nacional das Sete Quedas, local que nutriam profunda admiração. Esses ribeirinhos sofreram com a desapropriação de suas terras para dar lugar à construção da barragem da Hidrelétrica de Itaipu, localizada em Guaíra no Paraná, sendo assentados nesta região. Outra versão apontada por Silva (2023) seria que:

Às vésperas da chegada da equipe do INCRA para implantação do Projeto de Colonização desta região, fizeram uma escala na cidade de Guaíra – PR onde visitaram as famosas Sete Quedas do Rio Paraná e ficaram maravilhados com a exuberante beleza do complexo turístico que existia, não hesitaram em denominar o projeto de assentamento, como Projeto de Colonização de Sete Quedas (Silva, 2023, p. 43, *apud* Pereira; Vanderlinde, 2012, p. 35).

Tendo como ponto de partida a narrativa acima e sua interconexão tanto com a criação, quanto com a origem do nome do município, considere importante conhecermos e refletirmos sobre a história da construção da segunda maior hidrelétrica do mundo, a Usina de Itaipu. Destaca-se que a história real é diferente da que é tida como oficial, uma vez que ela é contada sob o ponto de vista colonizador universal e excludente. Esse contexto histórico se deu com o avanço da modernidade e do capitalismo desenfreado sobre territórios que eram considerados “vazios”, mas que já eram ocupados por outros povos.

No ano de 1966, os governos do Brasil e do Paraguai começaram os estudos com o objetivo de aproveitar o potencial do Rio Paraná para a produção de energia elétrica. Ainda durante o período de ditadura que se fazia presente nos dois países um tratado foi assinado. As decisões sobre o tratado não foram democráticas e não incluíram a participação pública. Diversos ambientalistas criticaram a decisão, pois afetaria áreas naturais, inclusive a região onde estariam as diversas cachoeiras que formavam as Sete Quedas, a fauna e flora da região. Mesmo diante de pressões de populares contrários à construção e que ganharam apoio de ambientalistas, cientistas, movimentos sociais e até artistas, a usina teve a sua construção iniciada em 1975. Muitas comunidades foram retiradas daquela localidade para dar lugar à construção.

O Salto de Sete Quedas era um patrimônio natural deslumbrante, as 19 cachoeiras se agrupavam em sete blocos de quedas e faziam parte do Parque Nacional das Sete Quedas, criado pelo então presidente João Goulart, em 1961. Era considerada a maior cachoeira do mundo em volume de água, atraindo turistas de diversos lugares do Brasil e do mundo. Seu

desaparecimento se deu no ano de 1982 com a inundação do Salto de Sete Quedas e a formação do lago da Usina de Hidrelétrica de Itaipu. A inundação p  s fim a essa majestosa maravilha natural e houve uma grande perda da biodiversidade local. Esse episódio chamou a atenção até do poeta Carlos Drummond de Andrade que se opunha ao alagamento e queria evitar o impacto socioambiental que esse lugar sofreria. Esse fato foi considerado um divisor de águas e ficou marcado na história ambiental do país.

Figura 7 - O salto das 7 Quedas antes de seu recobrimento pelo lago da Itaipu



Fontes: <https://jornalggn.com.br/wp-content/uploads/2023/07/7-quedas1.jpg>
<https://jornalggn.com.br/meio-ambiente/7-quedas>.

Após a construção da barragem de 196 metros de altura, um lago se formou para dar in  cio a um projeto ambicioso, a Itaipu Binacional. A construção da nova Usina Hidrelétrica sempre esteve envolta em muitas divergências políticas e contestações territoriais. Segundo algumas fontes, o controle do território da região do Salto das Sete Quedas era considerado estratégico. Registros históricos dão conta que, durante a invasão dos europeus, um cacique que se chamava Canindey   mantinha o controle de homens e suprimentos que necessitavam passar por trilhas que se localizavam nos saltos.

Além do marcante e triste episódio da inundação, essa região também foi palco de outros eventos que se desenvolveram nesse espaço. No século XVII houve uma marcha de indígenas que fugiram de ataques de bandeirantes sanguin  rios. Durante os anos de 1631 e 1632, os bandeirantes paulistas também destruíram a Cidade Real do Guairá que tinha sido abandonada pela coroa espanhola.

A construção da imensa usina hidrelétrica que foi iniciada em 1975 demorou 10 anos para ser concluída, mas nenhum estudo sobre os possíveis efeitos e impactos sociais e ambientais foi feito. Como consequência do alagamento, o município de Guaíra, no Paraná, onde as cachoeiras estavam localizadas, deixou de ser um atrativo turístico, perdendo o símbolo que era orgulho para a cidade. Impactos na identidade local, na paisagem e na vida dos

moradores da região foram relatados. Aproximadamente 42.444 pessoas que faziam parte da população local perderam suas casas, os/as desabrigados/as eram em sua maioria trabalhadores/as rurais de ambos os países (Brasil e Paraguai), que foram reassentados em outros lugares.

O fim das Sete Quedas provocou um forte impacto cultural, emocional e econômico. Alguns ribeirinhos e agricultores que perderam suas terras disseram que não tiveram opção de negociação, já que as compensações financeiras foram injustas, pois receberam valores abaixo do mercado ou foram pagas com atrasos. Povos indígenas que estavam estabelecidos naquele território tiveram os seus direitos violados, porque documentos falsos abaixavam a quantidade de indígenas pertencentes a região. Apenas uma comunidade foi reconhecida como comunidade indígena, a comunidade Ocoy. As demais comunidades não foram reconhecidas e acabaram sendo expulsas de suas terras sem qualquer tipo de indenização. Como não possuíam documentos que comprovavam a propriedade da terra, elas foram consideradas posseiras e invasoras e perderam suas terras tradicionais. Para os/as indígenas Guaranis que habitavam aquela região, a terra era considerada sagrada. Na época dos acontecimentos, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) tinha como representante um general do exército, o que não era bom para os indígenas.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o INCRA, o município de Sete Quedas surgiu em 1973, através da implantação do Projeto Integrado de Colonização (PIC) oficializado pela portaria 1.478, de 04 de outubro de 1973. *A priori*, o projeto foi criado pelo Incra para abrigar os ribeirinhos que habitavam as margens do Rio Paraná, os moradores foram retirados de suas terras por conta do alagamento que formaria o lago do reservatório da hidrelétrica da Itaipu binacional, fonte de energia que seria importante para o Brasil naquele momento, para atender à crescente demanda por eletricidade.

Com a intenção de também efetivar a colonização da fronteira, faixa de terra importante para a região, cerca de 370 famílias foram alojadas através do PIC. Vale ressaltar que o solo dessa região possui grande potencialidade produtiva, o que levaria a promoção do seu desenvolvimento socioeconômico. Para dar andamento a um projeto de núcleo urbano o INCRA também passou a distribuir lotes a outros interessados.

O município surgiu inicialmente como um pequeno povoado, diretamente relacionado à expansão das frentes agrícolas e à ocupação de terras na fronteira. A economia de Sete Quedas é tradicionalmente baseada na agricultura e na pecuária, atividades que se intensificaram com

o passar do tempo, atraindo colonos e trabalhadores para a região. A produção de grãos como soja e milho é uma das principais fontes de renda, além da criação de gado de corte.

A presença de imigrantes paraguaios também marcou a cultura local, criando uma convivência e troca cultural que se manifesta na gastronomia, nos costumes e no comércio, especialmente por estar localizada próxima à fronteira entre os dois países. Esse fator fez da cidade um ponto estratégico de intercâmbio entre os dois países, influenciando não só a economia local, mas também a cultura e as dinâmicas sociais (Silva, 2023, p.52).

Frente a esse contexto histórico, econômico e sociocultural, compreende-se que a cidade de Sete Quedas é um espaço territorial influenciado por dinâmicas fronteiriças, que interferem diretamente sobre as práticas sociais, culturais e educativas. O entrelaçamento entre a ruralidade, a mobilidade populacional e o intercâmbio cultural contribuem para a construção de identidades plurais, mas, ao mesmo tempo, assinalam tensões e desafios no campo educacional.

Frente ao que já foi citado, analisar as percepções docentes sobre gênero e sexualidade em Sete Quedas implica considerar as especificidades locais, admitindo que as práticas pedagógicas são atravessadas por valores, experiências e contextos socioculturais que influenciam diretamente na maneira como essas temáticas são compreendidas e abordadas nas escolas.

Figura 8 - Fronteira Brasil/Paraguai - Sete Quedas e Pindoty Porã



Fonte: <https://www.facebook.com/share/p/1CKJVDfd7n/>.

Essa contextualização visou esclarecer como a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza esteve presente na constituição desse território e como esse processo foi violento

para todos/as da comunidade, indígenas e não indígenas, principalmente mulheres e crianças, que historicamente foram destituídas de suas humanidades.

Projetos pensados e elaborados em nome da modernidade e do progresso econômico atingiram esse território, que originalmente era habitado por comunidades indígenas. Comunidades inteiras foram desalojadas, muitas delas, até hoje, não se reconstituíram e buscaram outras frentes territoriais, mas não se sentiram pertencentes a esses territórios, ou estruturas, que eram constituídos por uma organização social diferente.

Toda essa ação interferiu diretamente na dinâmica das comunidades indígenas. Os impactos sofridos foram diversos: perda de lares, comprometimento do sustento e impacto nas infâncias. O deslocamento das populações indígenas provocou um colapso nas estruturas sociais e familiares, que mantinham seu sustento através dessa estrutura até então. Famílias foram acometidas por empobrecimento e vulnerabilidade alimentar, pois já não conseguiam ter acesso a recursos necessários para a manutenção da vida.

Além disso, muitos/as trabalhadores/as perderam a vida durante a construção da mega hidrelétrica. Isso impactou diretamente no exercício da maternidade de mulheres e crianças que acompanhavam seus parceiros na obra. Mulheres jovens foram expostas a situações de exploração sexual e muitas delas tiveram que criar seus filhos sozinhas. Tanto as mulheres quanto as crianças foram reduzidas a seres invisíveis, vítimas de um sistema excludente e opressor que se manifestou de diversas formas. A não representação ou a representação equivocada de mulheres e crianças nas narrativas tradicionais negam as suas presenças e existências históricas, que geralmente atribuíram aos homens os momentos históricos marcantes.

Concluimos que tanto a implantação do PIC Sete Quedas, quanto a mega construção é fruto da visão ocidental e revela as marcas das relações desiguais de poder, que priorizam o desenvolvimento baseado num discurso de “progresso” que ignora a ligação econômica e cultural que diferentes grupos estabeleceram com esses territórios locais e com formas típicas e sustentáveis de exploração da natureza.

As ações predatórias dos colonizadores construíram símbolos de desenvolvimento e engenharia, mas que carregam marcas profundas da colonialidade, onde grupos dominantes impuseram à força suas decisões sobre os demais, desconsiderando saberes locais, marginalizando populações e silenciando sujeitos e culturas de grupos originários.

Diante da análise da constituição histórica do município, ficou evidente que o processo de colonização não se limitou ao processo de ocupação e expansão territorial, porque a

permanência da colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza se mantém como estrutura reguladora das relações sociais, econômicas e culturais. As diversas formas de colonialidade entalhadas nos corpos e nas práticas cotidianas não se extinguiram com o decorrer do tempo, mas se mantiveram reatualizadas nas instituições e relações sociais atuais, entre as quais a escola ocupa uma posição de destaque. A escola, enquanto espaço de circulação e produção de conhecimento, configura-se também como um campo de disputas simbólicas onde se reproduzem ou tensionam as lógicas coloniais que, historicamente, determinam quem deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento (quem pode falar, existir, o que deve ser dito e o que deve ser silenciado).

A intenção ao problematizar a constituição histórica da cidade de Sete Quedas é compreender como tais feitos impactaram profundamente a formação docente e as práticas pedagógicas que se propagam nas escolas. Os silenciamentos no que dizem respeito às desigualdades de gênero e às sexualidades, assim como a normatização dos corpos, retratam a persistência dos mesmos conceitos que, no passado, negaram humanidades a povos e grupos inteiros. Sendo assim, a seção posterior, apresentará a discussão sobre a educação para as sexualidades e gêneros, buscando estabelecer as interlocuções com a docência a partir das lentes do feminismo decolonial, que problematiza os resquícios da colonialidade e suas implicações nos espaços escolares, nas práticas pedagógicas, bem como na formação dos estudantes.

3 EDUCAÇÃO EM (PARA AS) SEXUALIDADE(S) E GÊNERO(S) NAS ESCOLAS: INTERLOCUÇÕES COM A DOCÊNCIA

Nesta seção, tratarei das contribuições do feminismo para as reestruturações sociais e a abolição de opressões impostas às mulheres. Esse movimento social, político e cultural buscou a defesa da igualdade de gênero e o reconhecimento dos direitos das mulheres, modificando para sempre as relações entre homens e mulheres.

A pauta de luta feminina abrange um conjunto de questões relacionadas ao bem-estar humano e aos direitos humanos em todas as esferas da vida. As mulheres feministas protagonizaram movimentos de luta contra a discriminação, a violência de gênero, a desigualdade salarial, além de reivindicarem direitos sexuais e reprodutivos, bem como representatividade política. Suas lutas servem de inspiração para que as escolas se oponham ao modelo instituído de uma educação idealista e imutável. Nessa perspectiva, com objetivo de contextualizar brevemente os feminismos e refletir sobre a lente analítica dessa dissertação,

abordaremos sobre o perigo de uma história única e a potencialidade de ampliação dos focos de luta a partir dos feminismos decoloniais.

3.1 “O perigo de uma história única”: o feminismo hegemônico e os feminismos outros

Dou início à seção referenciando uma fala potente vinculada ao *TED Talk* em 2009 e posteriormente adaptada para livro de Chimamanda Ngozi Adichie. A autora finaliza sua fala na ocasião dizendo: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2009, p. 7). Nesse sentido, é importante compreender como a história única narrada pelas primeiras ondas do movimento feminista invisibilizou e silenciou mulheres negras, indígenas, LGBTQIA+ e outras que não se enquadravam na branquitude e condição social daquelas que primeiro anunciaram o feminismo como movimento político e intelectual. Nosso objetivo, com isso, não é desconsiderar a luta histórica das feministas do ocidente, mas evidenciar, de fato, o perigo de uma história única e a necessidade de revisitar essas histórias, recuperando-as. Nesse sentido, traçarei brevemente uma linha de reflexões sobre as mudanças históricas dos feminismos, potencializando pensar feminismos outros, tais como os feminismos decoloniais. Historicamente, o feminismo ocidental estruturou-se em “ondas” que, embora fundamentais para a conquista de direitos civis e políticos, consolidaram uma narrativa baseada nas experiências de mulheres brancas e de classe média.

Da luta pelo sufrágio na primeira onda (Louro, 2003; Alves; Pitanguy, 1982) às discussões sobre gênero e subjetividade na segunda e terceira, o movimento buscou desconstruir a submissão feminina ao patriarcado. A autora bell hooks corrobora dessa premissa e afirma que: “Ao fim da década de 1970, os Estudos de Mulheres estavam no caminho, para se tornar uma disciplina acadêmica aceita” (hooks, 2024, p.28). Ou seja, para hooks, a crítica feminista logo alcançaria espaço nas universidades.

Joan Scott (1998; 2021) é também um expoente no debate em relação às mulheres. Ela argumentou que seria necessária uma desconstrução do pensamento dicotômico e das oposições binárias (masculino-feminino). Em seus estudos ela ressalta que, ao propor essa divisão entre homens e mulheres, masculino e feminino, colocando-os como seres opostos, recorre-se a uma lógica hierárquica excludente que valoriza o masculino, colocando-o como superior. Segundo ela, tais pares são construções sociais e simbólicas que organizam hierarquicamente as relações

de poder e naturalizam as diferenças entre homens e mulheres, marginalizando, sobretudo, o feminino (Scott, 2021). A autora ainda insiste que seria necessário desconstruir essas oposições binárias, pois dessa forma abriria espaço para outras experiências de identidade e subjetividades que não cabem no binarismo (como identidades trans, não binárias, *queer*, etc.).

Entretanto, ao focar em uma suposta "mulher universal", parte dos feminismos, considerados hegemônicos, acabaram por reproduzir exclusões, silenciando as vivências de mulheres negras, indígenas e de outras periferias globais, cujas opressões não se limitavam apenas à barreira do sexo, mas eram atravessadas por hierarquias de raça e classe.

Nesse sentido, Kilomba (2019) argumenta que mulheres negras têm sido incluídas em discursos que não interpretam a realidade delas, pois, de um lado, há o debate sobre o racismo sofrido pelo homem negro e de outro, as questões de gênero relacionadas a mulheres brancas, ocasionando um debate restrito às questões de classe, deixando a "raça" ficar sem lugar. Mirza (1997) destaca que as mulheres negras habitam o chamado "terceiro espaço" e esse espaço seria lugar vazio, porque se sobrepõe às margens da "raça" e do "gênero". As mulheres negras não se encaixavam na categoria de mulher universal, suas necessidades eram totalmente diferentes das mulheres brancas, pois havia um distanciamento entre as realidades vividas. Djamila Ribeiro (2016) argumenta que, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e acesso ao mercado de trabalho, mulheres negras lutavam para serem reconhecidas como pessoas. Lélia González (2020) desponta nesse cenário e segue nesse esteira de discussão proposta por Djamila. González se torna, assim, um grande nome a ser estudado, porque suas produções retratam a hierarquização do saber como produto da classificação racial (Canto, 2022). Ou seja, o conhecimento considerado válido, seria o atribuído à ciência produzida pelo modelo universal e dominante do homem branco e cristão, desvalorizando e inviabilizando outras formas de produção de conhecimento, principalmente saberes e culturas de grupos racializados (Lander, 2005).

Em contrapartida a essa "história única", o feminismo negro e outras vertentes insurgentes emergiram para denunciar o racismo e o classismo internalizados no movimento tradicional. Através do conceito de interseccionalidade, pensadoras como bell hooks (2024), Lélia Gonzalez (1988) e Kimberlé Crenshaw (1989) demonstraram que as estruturas de poder são indissociáveis, revelando que a luta da mulher negra é, simultaneamente, um ato de resistência contra a supremacia branca e o machismo. Esse deslocamento para o "terceiro espaço" permitiu que o feminismo deixasse de ser um bloco monolítico para se tornar um campo

de pluralidades, onde a identidade é entendida como uma construção fluida e marcada por contextos históricos específicos.

Atualmente, essa diversidade de vozes se expande na quarta onda, potencializada pelas redes digitais, com o chamado ciberfeminismo (Felgueiras, 2017) e por novas frentes de resistência que questionam a colonialidade do saber e do ser. Ao reconhecer que o conhecimento validado pela academia muitas vezes ignora saberes ancestrais e produções de grupos racializados, torna-se imperativo buscar novas chaves de leitura que deem conta da realidade latino-americana e de suas particularidades. Nesse sentido, para aprofundar a compreensão sobre como essas estruturas de dominação persistem e como podem ser confrontadas, avançaremos para a subseção que tratará dos diálogos entre as Teorias Feministas e a Decolonialidade.

3.1.1 Teorias Feministas e Decolonialidade: algumas interlocuções

A pesquisa está fundamentada, principalmente, nas teorias feministas decoloniais. No contexto educacional, a decolonialidade tem impulsionado diversas pesquisas na área da educação, principalmente por esse campo ser marcado profundamente por relações de poder e desigualdades. Nesse sentido, apresento nesta subseção uma visão geral sobre o que essas teorias significam, e como elas estabelecem conexões teóricas que poderão contribuir para enriquecer a discussão e a compreensão dos temas propostos.

Esse feminismo surgiu com uma virada epistêmica ainda em expansão. Miñoso (2020) adota o termo “feminismos”, no plural, ao invés de feminismo, para tornar evidente a multiplicidade de vertentes e disputas internas, cada uma com seus próprios posicionamentos e lutas. No entanto, há um princípio histórico fundamental compartilhado por todas as feministas, conforme Miñoso destaca: “A situação de subordinação, opressão ou dominação ‘das mulheres’ enquanto gênero (ou como sexo) na história - o que algumas interpretam em termos de desigualdade” (Miñoso, 2020, p. 3).

A investigação sobre o feminismo decolonial acadêmico se consolida com a filósofa argentina María Lugones, em seu texto intitulado “*Colonialidad y género*” (2008). A estudiosa amplia o conceito do sociólogo peruano Aníbal Quijano acerca da colonialidade do poder, acrescentando um novo elemento, o sistema moderno-colonial de gênero. Aníbal Quijano, juntamente com diversos pesquisadores da América Latina do grupo Modernidade/Colonialidade, foi precursor em promover análises críticas do colonialismo

eurocêntrico, do racismo e da modernidade. Quijano abordou em seus estudos as consequências históricas, sociais e epistemológicas do colonialismo nos países latino-americanos. No Brasil, a referida modernidade se deu com a chegada dos colonizadores em nossas terras há aproximadamente 500 anos, episódio que modificou drasticamente a história e a cultura do nosso país.

O projeto de conquista e colonização da América foi sustentado por relações de poder assimétricas onde os povos dominados seriam também subalternizados. Para promover a exploração capitalista da mão de obra escrava e para o acúmulo de capital em escala global, utilizaram-se de uma falsa teoria científica de supremacia de raça.

Lugones constrói sua análise sobre a intersecção entre raça, gênero, classe e sexualidade, demonstrando preocupação com a indiferença dos homens racializados em relação à violência sofrida pelas mulheres de cor. Ainda que fossem inferiorizados e vítimas da dominação racial e da colonialidade do poder, também perpetuavam violências contra essas mulheres. Essa indiferença não é apenas uma falha moral, mas uma herança da estrutura colonial. O feminismo hegemônico não considerava as experiências dessas mulheres que sofreram opressões simultâneas e ignoraram a intersecção das relações de raça, classe, sexualidade e gênero. Nessa esteira, Lugones (2020, p. 52) argumenta que:

As feministas de cor têm frisado aquilo que só é revelado, em termos de dominação e exploração violentas, quando a perspectiva epistemológica se concentra na intersecção dessas categorias. Ainda assim, isso não tem sido suficiente para fazer os homens de cor, que também são vítimas de dominações e explorações violentas, perceberem que em certa medida são cúmplices ou colaboradores na efetivação da dominação violenta das mulheres de cor (Lugones, 2020, p. 52).

A proposição de María Lugones vai além da teoria da colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano ao propor que o gênero, assim como conhecemos hoje, foi construído culturalmente pela colonização, excluindo formas de organizações sociais pré-coloniais e subordinando mulheres racializadas. A visão eurocêntrica impõe um sistema binário e patriarcal de gênero, e essa imposição colonial destruiu formas de organização de comunidades que historicamente não se organizavam sobre essa lógica, passando o gênero a operar como um instrumento de dominação. O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw, retrata a interação entre as diferentes formas de marcadores e opressão. Esse conceito é utilizado por Lugones para evidenciar que raça e gênero não podem ser analisados separadamente, pois demonstram a “exclusão histórica e teórico-prática de mulheres não brancas nas lutas libertárias travadas em nome da mulher” (Lugones, 2020, p. 52).

Para analisarmos o padrão de poder global estabelecido pelo capitalismo moderno é importante conhecer o conceito de “Colonialidade do Poder” de Aníbal Quijano. Para o autor, “a colonialidade do poder é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo” (Quijano, 2019, p. 6). De acordo com o teórico, o colonialismo europeu impôs uma hierarquia racial para justificar a escravidão e a exploração econômica nas Américas, criando assim um sistema de dominação baseado no eurocentrismo e no racismo. Racismo esse que legitimou a escravização de povos indígenas e posteriormente negros, indo na contramão da Europa que na mesma época abolia a escravidão e entrava em um sistema de contratação de mão de obra assalariada.

Segundo Quijano (2005), mesmo com a independência dos países latino-americanos, eles continuaram subordinados a um modelo europeu de conhecimento, poder e identidade, reproduzindo assim a hierarquia racial, cultural e econômica do período colonial. Essas estruturas de desigualdade impostas na colônia se fazem presentes até hoje.

Edgardo Lander (2005) critica a construção do saber, afirmando que o conhecimento produzido é caracterizado pelo modelo colonial imperial, centrado no eurocentrismo. O conceito de colonialidade do saber descrito por ele revela que o controle do conhecimento estaria associado à ideologia imposta pela colonialidade do poder que por sua vez conecta-se à geopolítica global e às relações assimétricas de poder.

O eurocentrismo perpetua a colonialidade do saber ao impor um modelo de conhecimento válido, universal, impondo normas a serem seguidas e marginalizando saberes produzidos fora dos centros hegemônicos, excluindo assim epistemologias indígenas, africanas e latino-americanas. Para Lander (2005):

A colonialidade do saber nos revela que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundas do colonialismo e do imperialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Lander, 2005, p. 3).

A proposição da colonialidade do saber de Edgardo Lander busca questionar a hegemonia do saber ocidental, propondo uma reavaliação das diversas formas de conhecimento que existem ao redor do mundo, valorizando saberes ancestrais e locais que muitas vezes foram marginalizados (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

Já a colonialidade do ser de Maldonado-Torres (2008) refere-se à maneira como as identidades e existências dos sujeitos colonizados foram moldadas e subordinadas por práticas coloniais. Essa dimensão enfatiza o impacto que a colonialidade teve na formação de

identidades sociais, culturais e históricas, destacando a luta por reconhecimento e a afirmação de sujeitos plurais que desafiam narrativas monolíticas (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

A colonialidade da natureza elaborada por Escobar (2005) nos apresenta como a visão moderna da natureza, trazida pelos colonizadores, transformou os territórios dominados em recursos a serem dominados e explorados. Héctor Alimonda (2019), por sua vez, aborda a exploração dos recursos naturais e a relação entre a natureza e as populações colonizadas. Esse conceito ressalta como a lógica colonial não só dominou os povos, mas também a natureza, promovendo uma visão de exploração que ignora a interdependência entre humanos e o meio ambiente (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 8).

Por fim, a colonialidade do gênero, sob a ótica de María Lugones, examina como as relações de poder colonial se entrelaçam com as construções de gênero, revelando como as experiências das mulheres e das minorias de gênero são afetadas por sistemas de dominação que operam simultaneamente em várias dimensões. A colonialidade do gênero evidencia a inferiorização das pessoas, destituindo-as de sua existência humana. Esse conceito busca evidenciar que as desigualdades de gênero não podem ser dissociadas das dinâmicas coloniais e que é fundamental reconhecer a diversidade de experiências e vozes que foram subalternizadas e silenciadas ao longo da história.

Essas cinco dimensões da colonialidade, portanto, nos permitem compreender de maneira mais abrangente e crítica as consequências históricas e contemporâneas do colonialismo, promovendo diálogos que valorizam a pluralidade de saberes, existências e identidades no mundo atual. Mesmo estando no século XXI, as profundas influências dos nossos colonizadores se mantêm vivas e enraizadas, suas representações podem ser percebidas na forma como nós nos organizamos socialmente, como agimos e pensamos. Os colonizadores europeus não se conformaram apenas em explorar as nossas terras férteis e as fontes de recursos naturais e impuseram também a influência de sua língua, cultura, religião, visão de mundo. Populações negras e indígenas foram obrigadas ao trabalho forçado e expostas a toda sorte de doença e morte. Suas marcas também foram deixadas no controle econômico, político, educacional e social.

Diante de tudo que foi acima exposto, vislumbramos necessidade de superar esse discurso, considerando a educação como um espaço potencialmente importante. Nessa conjuntura, falar sobre educação em (para as) sexualidades e relações de gênero publicamente, de uma maneira a fomentar a compreensão das questões relacionadas à sexualidade, respeito à

diversidade de identidades de gênero e culturas, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais é fundamental.

As contribuições de Ochy Curiel (2020, p. 135) ressaltam que “a reflexividade da visão decolonial não é apenas sobre como nos autodefinir na produção do conhecimento, mas também sobre produzir um conhecimento que leve em conta a geopolítica, a raça, a classe, a sexualidade, o capital e os posicionamentos”. De acordo com essa interpretação faz-se necessário pesquisar como são construídos os conhecimentos, para quem terá utilidade e com qual projeto político o conhecimento se articula (Curiel, 2020). O que se entende com isso é que transformações sociais são necessárias para mudarmos as normas, práticas e conteúdos ainda colonizados.

Sendo assim, a escola como instituição pedagógica e educacional configura-se como um espaço ideal para oportunizar a transformação social, a formação e a construção de identidades, incorporando uma perspectiva de gênero e educação em (para as) sexualidade(s) que respeite a diversidade, busque a promoção da igualdade e respeite as diferenças.

Em busca de uma prática pedagógica mais “humanizada”, o feminismo decolonial defende o rompimento com a lógica dominante, sugerindo abordagens teóricas que (re)signifiquem os saberes compartilhados no coletivo escolar. Dessa forma, as escolas se constituem como espaços de (re)existências e transformação. bell hooks (2013) salienta que o feminismo incentiva uma prática onde alunos/as e professores/as se reconheçam como seres humanos integrais e não fragmentados. Para a autora, a educação oferecida não deve ser fragmentada, pois somos seres humanos inteiros, e não compostos por diversos pedaços.

Sendo assim, as pedagogias feministas nos instigam a reivindicar mudanças na prática pedagógica, buscando uma pedagogia crítica que desafie as normas tradicionais vigentes, que proponha transformar a educação, incorporando em seus currículos uma perspectiva educativa que respeite a diversidade de gênero e sexualidade e que não reproduza estereótipos e desigualdades de gênero.

3.2 Educação e relações de gênero e sexualidade: conceitos, histórias e currículos (de)coloniais

Esta seção tem como objetivo discutir as relações de gênero e sexualidade e suas inter-relações com a educação a partir da perspectiva decolonial. Acreditamos que a escola não é um ambiente neutro, ela se constitui como um espaço onde são refletidos concepções e valores de uma sociedade dominante. Suas práticas pedagógicas, seu currículo e até o espaço físico estão impregnados de concepções sociais, políticas e culturais. Como argumenta Paulo Freire (1996),

educar é um ato político. Logo, a escola não é neutra. Se analisarmos as relações estabelecidas nesse espaço, de acordo com as lentes do feminismo decolonial, percebemos que ela foi concebida e mantida sob bases coloniais, patriarcais, racistas e heteronormativas. A teoria feminista decolonial rejeita a adoção do modelo binário de gênero e a lógica de conceber a sexualidade como algo natural e universal. Tais contextos nos instigam a pensar: Quais corpos e identidades são legitimados, silenciados ou protegidos? A escola está reproduzindo a lógica da colonialidade do ser, do saber, do poder e da norma cisheteronormativa universal? Como isso acontece? O que se pode perceber é que questões de gênero, raça, classe e sexualidade se cruzam no ambiente escolar e que crianças/adolescentes indígenas e negras se constituem ainda mais vulneráveis ao preconceito e à violência escolar deslegitimando, assim, suas identidades.

Nessa direção, buscamos refletir sobre os seguintes questionamentos: Por que discutir educação para as sexualidades e diversidades de gêneros nas escolas? Por que as escolas devem se preocupar em inserir essas temáticas em seus territórios? Em síntese, a partir dessas reflexões, almeja-se promover reflexões sobre possíveis mudanças pedagógicas, de resistência e transformação por meio de currículos que oportunizem a equidade, que amparem a diversidade e desafiem a herança colonial que ainda persiste na educação atual.

3.2.1 Compreendendo os conceitos e atravessamentos históricos: sexos, gêneros e sexualidades em debate

Recentemente, o debate sobre assuntos relacionados a identidades de gênero e sexualidades tem ganhado notoriedade nas discussões sociais, políticas e educacionais. Alguns avanços em visibilidade e direitos foram conquistados, porém há uma forte resistência na sociedade. A desinformação ou a falta de compreensão plena de alguns conceitos-chaves acerca do gênero e da sexualidade podem nutrir preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias. Partindo desse entendimento, torna-se indispensável refletir sobre como as consequências da desinformação sobre gênero e sexualidade auxiliam para a exclusão de diversas identidades. Sendo assim, o conhecimento torna-se um instrumento de combate ao preconceito, promovendo respeito, cidadania e explorando como esses conceitos se ligam às redes de poder e saber.

O conceito de gênero é amplo e pode conter muitos significados. A palavra gênero já era utilizada, principalmente na gramática, para se referir a substantivos masculinos e femininos, mas ao longo do tempo foram atribuídas outras definições. A definição de gênero como categoria de diferenciação social entre homens e mulheres foi utilizada primeiramente

pelo psicólogo infantil e sexólogo americano John Money, em 1947, para se referir à identidade de gênero separadamente do sexo biológico. O feminismo utilizou o termo gênero dentro de outro contexto. No feminismo, o gênero passou a ser “instrumento de análise para apontar as diferenças entre homens e mulheres e também para desnaturalizar os próprios gêneros das pessoas” (Colling, 2018, p. 22).

Algumas teorias evidenciam que o gênero está ancorado a um conjunto de características, expectativas e comportamentos sociais associados a papéis atribuídos ao que é ser homem ou mulher. As categorias de masculino e feminino que foram construídas socialmente compõem-se de práticas arbitrariamente impostas às pessoas que nascem com uma ou outra genitália, ou seja, socialmente as pessoas têm seu gênero determinado pelo sexo biológico. É importante considerar que os conceitos atribuídos ao gênero variaram ao longo do tempo a partir de normas e imposições culturais históricas. Algumas culturas incentivam comportamentos, vestuários, profissões e valores de acordo com o gênero estabelecido para as pessoas no nascimento, outras, por exemplo, podem possuir normas mais flexíveis ou diversas ao atribuir papéis aos indivíduos, independente do gênero e sexo. Em relação a isso, Judith Butler afirma ser comum atrelar constantemente o conceito de gênero ao relacionamento que os indivíduos possuem com seu próprio corpo. No entanto, gênero pode ser considerado uma construção social e cultural diferente do sexo. Segundo Butler (2024):

Algumas pessoas suspeitam que “gênero” é uma maneira de discutir a condição de desigualdades das mulheres ou supõem que a palavra é um sinônimo de “mulheres”. Outras pensam se tratar de uma maneira disfarçada de se referir a “homossexualidade”. Outras, ainda, presumem que “gênero” é uma forma de dizer “sexo”, embora algumas feministas tenham feito a distinção entre as duas coisas, associando o “sexo” à biologia ou a atribuição legal no momento de nascimento e o “gênero” às formas socioculturais do tornar-se. Ao mesmo tempo, as feministas e parte dos especialistas em estudos de gênero discordam entre si em relação a quais definições e distinções estão corretas. A miríade de debates em curso a respeito da palavra mostra que nenhuma abordagem para definir ou compreender gênero é dominante. O movimento contra a ideologia de gênero, no entanto, trata o gênero como um monólito, assustador em seu poder e alcance (Butler, 2024, p. 9).

A diferenciação entre gênero e sexo tem sido amplamente estudada e debatida entre pesquisadoras feministas. Segundo Colling (2018, p. 33), fica evidente que, ao falar de diversidade de gênero, registra-se a existência de mais de dois gêneros (masculino e feminino). No entanto, a sociedade almeja que todos tenham uma única identidade de gênero (universal), a “normal e natural” aquela que é determinada pelo sexo. Butler (2024, p. 32) afirma que “quando um gênero é posto como uma identidade que excede o binário usual ou que é definida por auto identificação, as paixões tendem a se exaltar”.

No sistema moderno colonial, o gênero pode ser utilizado como uma colonialidade, servindo para disseminar a marginalização de grupos que vivem experiências fora dos padrões legitimados. As diferenças sexuais e as características biológicas são usadas como referências para definir papéis, comportamentos e condutas sociais. Furlan e Carvalho (2019) destacam que os corpos são atravessados pela cultura, raça, etnia, idade, sociedade, subjetividades, e pelas diversas formas de sentir atração sexual.

Geralmente o sexo é atribuído ao nascimento, e é comumente associado a um conjunto de características cromossômicas e biológicas funcionais do corpo, genitálias internas e externas. De acordo com a classificação biológica, as características sexuais das pessoas apresentam variações e podem ser consideradas machos quando possuem um pênis e fêmeas quando nascem com uma vulva ou ainda intersexo. A intersexualidade pode ser compreendida a partir de estudos contemporâneos de gênero e sexo, como uma manifestação da diversidade corporal dos seres humanos. Essa variação natural abrange características sexuais e biológicas, de maneira que os corpos intersexo não se enquadram nas classificações binárias rígidas de masculino e feminino estabelecidas culturalmente. O termo intersex, é de origem médica, mas tem sido ressignificado nos movimentos ativistas e sociais. Nesse contexto, Silva; Nunes e Bento (2011, p. 132) afirmam que atualmente: “na acepção ativista, intersex é uma definição geral para explicar a variedade de condições nas quais as pessoas nascem com órgãos reprodutivos e anatomias sexuais que estão em desencaixe com a definição padrão de masculino ou feminino”.

A identidade de gênero, por sua vez, está ligada a uma percepção individual, pela forma como a pessoa se reconhece, se vê, se identifica e vivencia a sua sexualidade. As pessoas podem se reconhecer como homem, mulher, ambos ou nenhum dos gêneros. Os sujeitos que se encaixam dentro do binarismo de gênero e se identificam com o sexo/gênero atribuído ao nascimento são chamadas de cis gêneros/as.

Ainda dentro desse contexto, há as pessoas transgêneros, transexuais e as travestis que rompem com a lógica do gênero universal, as quais expressam uma identidade de gênero diferente daquela relacionada ao seu nascimento. As pessoas transgêneros/as podem passar ou não por tratamentos hormonais ou cirurgias de redesignação sexual para alcançar o resultado desejado.

Exemplificando: existem pessoas que nascem mulheres biologicamente, porém não se identificam com esse gênero desde muito cedo. Isso significa que uma pessoa que nasce mulher, sob o ponto de vista biológico, pode se identificar exclusivamente com o gênero feminino,

exclusivamente com o masculino, com ambos, com nenhum deles ou com outros gêneros diferentes e não binários.

Desse modo, podemos perceber que a identidade de gênero é construída, não é fixa e nem cessa em um determinado momento. Logo, é passível de transformar-se sempre ao longo de toda a vida. Além disso, outros fatores também podem influenciar a construção das identidades de gênero, tais como: fatores sociais, culturais, morais, religiosos, políticos e econômicos. Concordamos com Butler quando ela sugere que os gêneros são atribuídos para nomear e categorizar os corpos, porque é preciso classificar os corpos de acordo com as categorias atribuídas/impostas socialmente (Butler, 2024, p. 210). Para fins didáticos, reforçamos que sexo, gênero, sexualidade e orientação sexual estão relacionadas, porém não são a mesma coisa. Conforme os apontamentos de Colling (2018):

A separação entre gênero e sexualidade só faz sentido para explicar, de modo didático, essas duas dimensões de nossas identidades. Nas nossas vidas concretas, nossos gêneros são sexualizados e nossos sexos são generificados. Mas isso não quer dizer, ao mesmo tempo, que gênero e sexualidade são sinônimos, que é a mesma coisa. A sexualidade diz respeito às práticas sexuais das pessoas e a como essas pessoas se identificam em relação a essas suas práticas sexuais (Colling, 2018, p. 41).

A sexualidade é uma dimensão mais ampla da experiência humana que engloba, entre outros aspectos, a orientação sexual. Construída social, histórica e culturalmente, a sexualidade, muito além dos aspectos biológicos, abrange afetos, desejos, identidades, relações sociais e formas de expressão das pessoas em diversos contextos socioculturais. Para Louro (2000) e Foucault (1984), a sexualidade é fabricada culturalmente e atravessada por normas, valores e práticas que condicionam as formas de viver os corpos, os desejos e as relações, sendo também interpostas por relações de poder.

As pessoas podem se relacionar com indivíduos do mesmo gênero, sendo considerada homossexual, com pessoas de ambos os gêneros, nesse caso bissexual, ou sentir atração romântica e sexual por outra pessoa, independente da orientação sexual, e receber a denominação de pansexual, ou ainda, se relacionar com pessoas do gênero oposto, sendo considerada heterossexual, dentre outras possibilidades no rol de identidades sexuais. Assim como as identidades de gênero não são fixas e imutáveis, também as identidades sexuais são construções relacionais. A esse respeito, Débora Britzman (1996) faz uma importante colocação:

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou

construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (Britzman, 1996, p. 74).

A sexualidade é um direito inerente a todos os seres humanos, faz parte da construção da identidade e pode se manifestar de inúmeras formas ao longo de toda a vida. Ela não se restringe somente à prática sexual, abrange diversas dimensões da vida do ser humano, tais como sexo, reprodução, orientação sexual e erotismo, mas também é expressada por outros aspectos como fantasias, desejos, opinião e atitudes comportamentais nos relacionamentos. Leandro Colling evidencia que a “composição biológica dos nossos corpos, que é diferenciada, interfere na construção das nossas identidades” (Colling, 2018, p. 9). Assim, fatores biológicos, culturais, sociais, econômicos, religiosos, políticos e psicológicos podem influenciar como as pessoas vivenciam e expressam a sua sexualidade.

Sendo assim, sexo, gênero e sexualidade são dimensões que constituem as pessoas e precisam ser entendidas como processuais, relacionais e históricas. Se considerarmos o contexto histórico de disputa pela produção de saberes sobre os corpos e suas identidades, perceberemos como essas noções estão envoltas por relações de poder que produzem discursos e constroem saberes, legitimando corpos, experiências e expectativas sociais.

A análise histórica nos revela que o tratamento dado à sexualidade nem sempre foi restritivo e negativo. Em períodos anteriores ao século XVII, essas questões já eram tratadas com mais franqueza e naturalidade, o que demonstra um avanço para a época, já que não havia pudor nem incômodo em falar sobre sexualidade. As normas de conduta não eram tão rígidas e não havia tanta preocupação com a privacidade, nem com a moralidade que mais tarde surgiria. A liberdade de expressão e a falta de pudor em relação aos corpos e a sexualidade enfatizavam a ausência da preocupação com o “proibido”.

O período de repressão sobre o sexo teve início no século XVII, nas sociedades chamadas burguesas. A partir desse momento tornou-se mais difícil expressar-se sobre sexo. O pudor moderno não permitiria que falasse sobre isso. De acordo com as novas regras de “decência”, definiu-se de maneira muito restrita onde e quando se poderia falar sobre sexo, em que situações sociais e entre quais interlocutores. Estabeleceu-se, assim, o total silenciamento de algumas regiões de tato e descrição entre pais/mães e filhos/as, educadores/as e alunos/as, patrões e serviçais. Segundo o autor Michel Foucault (1984), a sexualidade então passou a ser censurada, controlada e permitida somente em lugares reservados. Falar de sexo se tornaria um

ato proibido e subversivo, quem ousasse falar de sexo no contexto de prazer era considerado um transgressor. Normas determinavam o que se permitia fazer ou não com os corpos. Desse momento em diante, a sexualidade foi considerada uma prática mais caseira, restrita ao mundo conjugal familiar tendo a sua função limitada à reprodução. “Fora desses lugares, o puritanismo⁷ moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo” (Foucault, 1984, p. 10).

Foucault (1984), na *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, vai avaliar o período da repressão, não como repressão necessariamente, mas como uma incitação ao discurso sobre o sexo para vigiá-lo e regulá-lo. Segundo Foucault, a repressão sexual que a modernidade impôs à sociedade não foi um simples apagamento ou negação da sexualidade, mas, paradoxalmente, uma tentativa de produzir discurso sobre ela.

No século XVIII e XIX, especialmente, o poder não atuou pela exclusão direta, mas pelo fomento e organização dos discursos, normas e práticas que regulamentavam as sexualidades. O sexo, em vez de tabu, passou a ser uma área de intensa investigação e controle, médicos, psicólogos, educadores/as e outras instituições assumindo o papel de “especialistas” que, por meio de suas definições e normativas regulamentavam o comportamento sexual e regras de decência. Esse movimento, que Foucault descreve como “incitação ao discurso”, é importante para entendermos como a sociedade moderna estrutura e controla as práticas sexuais. Em vez de proibir o sexo, as autoridades e instituições políticas e científicas desenvolveram um “Campo do saber” sobre ele, que ajudava a categorizar e classificar indivíduos segundo suas práticas sexuais, suas orientações e identidades de gênero.

Esse discurso foi incluído em todos os âmbitos da vida social: na escola, na família, no hospital, na igreja e até no espaço público, tornando o sexo um objeto de vigilância e normatização. Para ele, o “poder-saber”, ou seja, o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo. O poder que incita e regula o discurso sobre a sexualidade se manifesta através de normas, comportamentos e saberes que definem o que é considerado “normal” ou “anormal”. Esse poder não age diretamente pela proibição, mas por meio da difusão de um saber que, ao

⁷ O termo puritanismo (ou puritano) refere-se a uma postura moral, religiosa ou comportamental caracterizada pelo rigor extremo, pela austeridade e pela forte repressão em relação aos prazeres, à sexualidade e aos costumes sociais. Para o senso comum, o termo puritanismo aparece na maioria das vezes relacionado a questões sexuais; mesmo em certas falas comprometidas com o rigor acadêmico, puritanismo vem logo associado a questões de sexo (Miskolci, 2012; Campos, 2014).

ser internalizado pelos indivíduos, cria a necessidade de vigilância sobre si mesmos e sob os outros (Foucault, 1984).

Essa engrenagem de controle e normatização descrita por Foucault reverbera na contemporaneidade sob a forma de resistências acadêmicas e sociais, evidenciando o desafio de desconstruir visões essencialistas sobre o corpo. Inúmeras pesquisadoras e pesquisadores comentam o quanto parece ser difícil admitir que a sexualidade também é construída culturalmente. A sexualidade é equivocadamente atribuída ao sexo biológico ou à natureza. O fato é que o desconhecimento, o preconceito e o silenciamento mantêm a propagação do sofrimento que milhares de pessoas experimentam todos os dias. A necessidade de discutir abertamente questões relacionadas à diversidade sexual surge da importância de promover um ambiente educacional que seja inclusivo e respeitoso com a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais presentes na sociedade contemporânea.

3.2.2 O contexto da educação para as sexualidades e diversidades de gênero nos currículos das escolas públicas brasileiras

As discussões sobre educação para as sexualidades e diversidades de gênero nos currículos de escolas brasileiras têm sido historicamente atravessadas por tensões sociais, políticas, religiosas e culturais, particularmente no âmbito das escolas públicas. Apesar desses assuntos estarem associados à promoção dos direitos humanos, do respeito às diferenças e do enfrentamento às violências e desigualdades, sua integração no contexto escolar ainda provoca resistências e controvérsias. De acordo com o que destaca Jimena Furlani (2007), as discursividades produzidas em torno das identidades de gênero repetidamente contribuem para a naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas dentro das escolas. Nesse contexto, na escola os assuntos “sexo, sexualidades e gênero” são, ao mesmo tempo, de difícil abordagem e de completo fascínio, ainda mais porque provocam pavor e pânico para os/as docentes e gestores/as escolares mais desatentos/as e conservadores/as. A abordagem desses assuntos no contexto escolar incomoda, perturba e importuna. Muitos/as professores/as, mães e pais enxergam a discussão desses assuntos como verdadeiros bichos-de-sete-cabeças. Dentro do contexto escolar, esse rótulo muitas vezes acaba naturalizando a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, sendo essa uma agressão autorizada socialmente para cometer atos de discriminação e preconceito (Furlani, 2007).

O contexto histórico da escola permanece entrelaçado com a colonialidade. Isso pode ser percebido no discurso de Aníbal Quijano (2005), quando ele sugere que, mesmo após o fim do colonialismo formal, houve a permanência das estruturas coloniais de poder e saber. Essas estruturas, legitimadas no contexto colonial e imperial, são relações assimétricas e supõem a subalternização da maioria da população mundial, em que as epistemologias tradicionais de povos indígenas e outras culturas menores⁸ foram desvalorizadas ou silenciadas em detrimento da manutenção do colonialismo.

Nessa perspectiva colonial, estruturou-se uma dominação de corpos, culturas e saberes, validando como global o conhecimento produzido por homens brancos e ocidentais. Dentro dessa lógica de subalternização, as narrativas sobre gênero e sexualidade são utilizadas como dispositivos reguladores que mantêm o controle social, como analisa Foucault (1984) em sua obra *A História da Sexualidade*. Lugones (2008) reforça essa análise e acrescenta que a regulação das identidades e comportamentos se dá sob o manto da normalidade.

A inclusão da Educação para as sexualidades no contexto educacional tem se mostrado um tema complexo, mas, como pontua Louro (2011): “apesar de algumas resistências, essas ideias já vêm sendo admitidas por muitos. Mas as coisas costumam se complicar um pouco mais quando se trata da sexualidade” (2011, p. 64).

Louro (2011) contextualiza que a educação e as instituições escolares se constituíram, historicamente, como campos normatizadores e disciplinadores. O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade - ou seja, de dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que “todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual” (Louro, 2011, p. 66). Diante dessa colocação, entendemos que a discussão de relações de gêneros e sexualidades na escola pode contribuir para a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres e para a construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias.

As escolas, reconhecidas como espaços de socialização do conhecimento, agem de forma implícita e explícita como transmissoras de regras e valores de gênero e sexualidade. Desde a maneira como os meninos e meninas tendem a ser separados nas filas ou nas salas de

⁸ O termo “culturas menores”, nesse contexto, é utilizado para se referir a diferentes povos do Sul Global que foram colonizados pelos Ibéricos, incluindo o povo Inca e Maia de diversos países, assim como os povos africanos (Iorubás, Zulus, Congos etc.) que foram trazidos à força para serem escravizados. Todos esses povos foram despojados de suas produções culturais, identidades e singularidades. De acordo com o padrão de poder estabelecido pela colonialidade, estabeleceu-se um novo modelo de conhecimento, no qual o não europeu era “classificado” como inferior e primitivo (Quijano, 2005).

aula, ou até na forma como as relações de poder entre professores/as e alunos/as são mediadas (comumente reproduzindo padrões de dominação masculina e heterossexual), a cultura escolar reflete e reforça normas binárias sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade.

As escolas públicas, especialmente aquelas que se encontram em contextos periféricos e com alta vulnerabilidade social, enfrentam desafios adicionais, como a falta de formação de professores/as e a pressão de grupos conservadores que tentam restringir a abordagem sobre esses temas. A falta de abordagem sistemática relacionada à educação para as sexualidades e diversidades de gênero nos currículos dificulta a articulação entre teoria e prática, não considerando as relações entre as duas partes, provocando um distanciamento entre o que se sabe e o que se deve saber. A ausência de uma problematização transformadora dificulta o avanço de uma educação inclusiva e integral, que aborde as realidades de sexualidades e diversidades de gênero nas escolas. A falta de documentos orientadores e o despreparo dos/as professores/as são fatores que contribuem para essa realidade, considerando a complexidade e a relevância dessa temática no contexto educacional contemporâneo.

Nesse contexto, a educação para as sexualidades nas escolas alcança mais visibilidade e importância, pois a instituição escolar é o lugar onde se produzem diferenças, mas também podemos reconhecer e acolher essas diferenças. A educação para as sexualidades e as diversidades de gêneros devem ser discutidas em termos de sua relevância para a formação de identidades e para a promoção do respeito e da autoestima, pois quem é considerado/a “diferente” sofre com preconceitos e experiências educacionais negativas.

Pesquisadoras como Louro (2011), Bento (2011) e Furlani (2007) reforçam que a escola como espaço educacional precisa incluir em sua organização cotidiana a discussão e o debate em torno de questões como homofobia, sexismo, discriminação e outras. Visto que meninos e meninas estão em fase de construção de identidades e em busca de reconhecimento de seus corpos, que nesse momento são atravessados por muitas dúvidas e diferenças, e que tudo isso afeta o seu desenvolvimento psíquico e educacional, a escola poderia ser o divisor de águas, promovendo um espaço de acolhimento, incluindo práticas educativas que reconheçam as diversas formas de vivenciar a sexualidade e que todas as formas de afeto são válidas.

Discutir gênero e sexualidade nas escolas não se resume apenas à transmissão de informações sobre essas questões, mas envolve uma reflexão crítica e transformadora que articula questões de poder, identidade e cultura. Além disso, as desigualdades de gênero e sexualidade se manifestam de forma transversal, afetando diferentes grupos de maneira desigual. Mulheres, pessoas trans, lésbicas, gays e não-binárias, bem como populações negras

e indígenas são especialmente afetadas por um sistema educacional que frequentemente inviabiliza suas existências e lutas, coloniza seus corpos e saberes e produz violências.

Nesse sentido, a educação constitui território privilegiado para a construção e a consolidação de políticas relacionadas à educação em sexualidades e às relações de gênero. Ao eleger a educação como espaço privilegiado para que indivíduos e comunidade sejam capazes de lidar com a complexidade das mudanças que têm ocorrido na sociedade, pretende-se garantir o exercício da cidadania e a promoção da igualdade de direitos. Além disso, a integração de setores como saúde e educação e o desenvolvimento de ações coletivas voltadas para a promoção da saúde sexual, reprodutiva e psicossocial de estudantes podem contribuir para a redução das vulnerabilidades. De acordo com Furlani (2007): “A sexualidade viva no contexto escolar é cada vez mais assunto obrigatório na escola, em todos os seus níveis” (2007, p. 283). Ou seja, cada vez mais fica evidente a necessidade de tratar do tema nesse espaço.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (eixo: Orientação Sexual), a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 1970, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 1960, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade. Com diferentes enfoques e ênfases, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 1920. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim, não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (Brasil, 1997).

A inclusão de temas relacionados às sexualidades e à diversidade de gênero no currículo escolar é uma demanda crescente. No entanto, ainda existem resistências e limitações quanto à implementação efetiva de um currículo que contemple de maneira ampla as sexualidades e a diversidade de gênero. No Brasil, a educação para as sexualidades não é uma disciplina obrigatória no currículo escolar, mas é tratada como uma temática que deve ser transversalizada em vários conteúdos.

A inclusão da diversidade de gênero e sexualidades no currículo escolar é uma importante ferramenta de transformação para o enfrentamento e combate das diversas opressões e violências, como: violência de gênero, discriminação sexual, abuso infantil e preconceito contra pessoas LGBTQIA+. Quando se fala em educação para as relações de gêneros e sexualidades, está se falando em buscar a promoção de uma formação crítica e emancipatória, que contribua para o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana, uma sociedade mais

inclusiva e igualitária entendida como um dos pilares da justiça social. Paulo Freire (1996) nos ensina que “ensinar exige respeito, o/a professor/a, ou mais amplamente a escola, deve respeitar não só os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares que chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p.16).

Na escola, o currículo serve como a base fundamental das práticas pedagógicas implementadas pelos/as professores/as e pela administração escolar. Nele estão delineados as finalidades e os objetivos a serem alcançados, além de esclarecer a estrutura, os conteúdos, as avaliações e os métodos de ensino-aprendizagem. De acordo com Michael Apple (2002):

[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

Quando a escola inclui as diversidades de gênero e as sexualidades no currículo escolar, ela se torna um espaço para que os/as estudantes possam questionar essas normas e expandir suas concepções de masculinidade e feminilidade. Permite que os/as alunos/as desconstruam as visões estereotipadas, compreendam que as identidades de gênero não são binárias nem fixas, e que existem múltiplas formas de viver e expressar o gênero.

Sendo assim, a exclusão de questões de gênero e sexualidades do currículo escolar pode contribuir para a manutenção de uma cultura de intolerância e violência, especialmente para crianças e adolescentes que estão expostos a uma série de estereótipos de gênero que ditam o que é esperado de meninos e meninas. Esses estereótipos são refletidos em brinquedos, roupas, profissões e comportamentos que são considerados “apropriados” para cada gênero. As meninas são incentivadas a serem cuidadosas e emotivas, enquanto os meninos devem ser fortes, racionais e pouco expressivos. Essas ideias limitam o potencial dos indivíduos e das minorias ao fortalecer uma desigualdade de gênero. Portanto, o currículo escolar, de acordo com Jimena Furlani: “é central na construção das diferenças e das identidades” (Furlani, 2007). Nessa esteira, Sacristán enfatiza que:

Não apenas na construção das disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos [...] [O currículo é] todo um sistema de comportamento e de valores [...] todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os/as alunos/as obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados, [toda e qualquer] experiência vivida pelo aluno (Sacristán, 1995, p. 86-88).

O currículo oficial brasileiro não tem uma recomendação clara sobre como abordar a educação para as sexualidades de maneira a respeitar a diversidade e promover a inclusão, considerando as diferentes realidades e contextos dos/as alunos/as. No entanto, alguns documentos norteadores servem de base para que possamos propiciar a problematização buscando uma formação crítica e reflexiva.

Dentre os documentos nacionais que embasam a educação para as sexualidades e de gênero nas escolas brasileiras podemos citar: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013). Alguns desses documentos norteadores sofreram alterações, como é o caso da PNE (Brasil, 2014) e da BNCC (Brasil, 2018) em que foram retiradas as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” das suas versões finais. Bancadas políticas conservadoras exerceram pressões para que essas expressões não aparecessem de forma explícita e que fossem retiradas do texto original.

Deixar de discutir ou promover o apagamento desses assuntos do cotidiano escolar poderá contrariar os documentos norteadores. A própria Constituição Federal de 1988, reforça em pelo menos três artigos a garantia de direitos relacionados a gêneros e sexualidades. No artigo 3º, inciso IV, assevera a necessidade de: promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Em seu artigo 5º, inciso I, prevê que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição, e ainda no artigo 206, inciso I, conjectura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

De acordo com Furlan e Carvalho (2019), os documentos acima citados e diversos tratados internacionais regulamentam e alicerçam o trabalho com gênero e sexualidade na educação pública, por entender que é fundamental a inserção desses temas para a legitimação de uma sociedade mais igualitária e humana, começando pelas instituições escolares.

Como já discorrido ao longo dessa dissertação, o debate sobre gênero e sexualidade não é novo, mas tem ganhado uma atenção crescente nos últimos anos, especialmente com as mudanças culturais e políticas que desafiam as normas heteronormativas e binárias. Mesmo assim, os currículos escolares brasileiros continuam rigidamente estruturados e centrados em perspectivas eurocêtricas que desconsideram saberes locais e experiências de grupos considerados marginalizados; isso dificulta a inclusão de uma abordagem decolonial que

valoriza as diversas identidades historicamente construídas. Para Marlucy Paraíso, no cotidiano de um currículo em curso, é difícil ver encontros potentes acontecendo. Segundo a autora, um encontro potente é aquele que leva a “encontrar a diferença de cada um” [...] (Paraíso, 2015, p. 52). Nas escolas, os assuntos relacionados a sexo, sexualidades e gênero são pensados como verdadeiros “monstros curriculares” sempre vistos como um assunto polêmico, quase tabu. Como fenômeno da cultura normativa, esses “monstros” subordinam-se aos padrões e conceitos binários e heteronormativos (Furlani, 2007).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo exerce poder sobre a construção das identidades e está intimamente envolto na produção do social. Sendo assim, a distribuição desigual do conhecimento pela escola pode contribuir para a desigualdade social. Para o estudioso, as teorias críticas do currículo escolar estão atreladas a certas concepções do poder, do saber ou de ambos. O currículo ‘não é apenas um currículo’, é um instrumento educacional de ‘regulação e governo da conduta humana’. Diante disso, nos questionamos: Qual seria a real intenção implícita? E quão realista é a representação desse conhecimento nessa relação de poder e saber?

Tomaz Tadeu Silva (1995) utiliza-se da teoria da “tecnologia de dominação” e da “tecnologia do eu”, de Foucault, para explicar que o currículo é uma estratégia de controle externo para tornar as pessoas governáveis, mecanismo que a igreja, os meios de comunicação e as instituições terapêuticas também utilizam. As narrativas contidas no currículo determinam qual “conhecimento é verdadeiro, quais formas são válidas, o que é certo ou errado, o que é moral ou imoral” [...] (1995, p.190). O currículo também seleciona os grupos sociais que pode se representar e aqueles que poderão apenas ser representados ou até excluídos da representação. O conhecimento priorizado nos currículos é pensado e organizado de forma particular para distorcer o conhecimento que é distribuído, mantendo, assim, algumas verdades que permanecem inquestionáveis (Silva, 1995). Com isso, “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça e classe” (Silva, 1995, p. 190).

A implementação de um currículo que reflita a pluralidade de gêneros e educação para as sexualidades é uma das maneiras pelas quais a decolonialidade pode potencializar transformações na educação. Isso envolve a inclusão de conteúdos que abordam questões de gênero sob uma perspectiva crítica, desafiando normas sociais e culturais que sustentam a desigualdade. A abordagem desses conteúdos no cotidiano escolar a partir da decolonialidade pode ser uma importante ferramenta de desconstrução do pensamento colonizador do saber e do silenciamento e apagamento que é imposto pela educação tradicional conservadora.

Sabemos que a implantação de um currículo pautado na perspectiva decolonial para os próximos anos é muito improvável, mas o que defendemos é uma desobediência epistemológica, uma subversão nos conteúdos propostos no currículo das instituições escolares. França e Piassa postulam que: “Estamos convencidas de que, a partir do pensamento crítico e analítico, podemos construir espaços de esperança no mundo, na contramão daquele forjado pelo projeto civilizatório do norte global chamado capitalismo” (França; Piassa, 2022, p. 254). Assim, ao subverter a lógica desumanizante do capital, a articulação entre a mente crítica e a esperança ativa desenha um novo horizonte civilizatório, provando que o amanhã não precisa reproduzir as opressões que nos foram historicamente impostas.

4 PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS/ES: UMA NARRATIVA DAS PRÁTICAS DOCENTES

Os/as professores/as são personagens importantíssimos no processo educativo, todavia, suas vivências muitas vezes não aparecem nas decisões políticas nem nas teorias. Essa etapa que compõe a pesquisa traz as narrativas com o intuito de potencializar as vozes e experiências docentes que permeiam as instituições escolares. Nesse sentido, essa pesquisa reconhece os/as professores/as não apenas como “objeto de estudo”, mas como coautores/as na produção do conhecimento. Esse processo horizontal de pesquisa pretende romper com a lógica tradicional entre quem pesquisa e quem é pesquisado, garantindo que seus saberes, experiências e perspectivas sejam valorizados. A construção de dados reais permite a visualização mais completa do que está sendo estudado, contribuindo para uma visão crítica e realista da educação.

Desse modo, apresento nesse capítulo as instituições escolares e os/as profissionais que estão envolvidos/as no estudo, bem como os contextos em que estão inseridos/as. Acrescento, ainda, que a seção discorre sobre as discussões dos eixos temáticos apresentados na entrevista semiestruturada. Foram construídos seis eixos temáticos principais, nos quais se discutem a compreensão de gênero e sexualidade, prática docente, uso de materiais pedagógicos, interação entre os alunos/as e a comunidade escolar, práticas formativas, apoio institucional, atuação da escola e os desafios e propostas frente à inclusão de temas sobre diversidades de gênero e sexualidade na educação de Sete Quedas-MS. Buscarei analisar eixo a eixo as discursividades produzidas pelas pessoas participantes da pesquisa em interlocução com as análises feministas decoloniais.

Como já citado em outro momento nesse estudo, as entrevistas de pesquisa foram realizadas com um público selecionado (professores/as) de duas escolas públicas do município de Sete Quedas, conforme é apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Dados das escolas participantes

Escola	Localização	Etapas atendidas	Número estudantes	Número de professores/as pesquisados/as
Escola Municipal	Zona Urbana	Ensino Fundamental Anos Iniciais	678	10
Escola Estadual	Zona Urbana	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	536	20

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Como registrado no quadro acima, participaram dessa pesquisa 30 docentes, efetivos/as e contratados/as, sendo 10 da Escola Municipal e 20 da Escola Estadual. Todos/as possuem experiência docente variando, em média, entre 5 a 25 anos, dedicados ao ensino fundamental e médio. A seleção foi feita a partir de critérios estabelecidos, tais como tempo de docência, atuação direta nas escolas e disponibilidade para participar. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, conforme horário agendado e disponibilidade dos/as professores/as.

O município, atualmente, em sua rede de ensino, conta com dois estabelecimentos de Educação Infantil, três escolas estaduais que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, duas escolas municipais que oferecem o ensino dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, (sendo que uma delas é composta por extensões que atendem alunos/as residentes em vilas localizadas na zona rural do município), e uma escola particular, que atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal está localizada na zona leste do município de Sete Quedas a cerca de 1(um) quilômetro do centro da cidade. A escola, atualmente, atende cerca de 678 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Seus/suas alunos/as são oriundos/as de diversas regiões da cidade, como o Conjunto Habitacional Iporã, Projettinho, Centro, Mappin, Faixão, Vila das Marias, Vila da Paz, área rural do município e até mesmo do país vizinho, o Paraguai.

Os/as alunos/as que residem em locais mais afastados utilizam o transporte público escolar para se locomover até a escola. Outros, porém, fazem uso de transporte próprio, como carros, motos, bicicletas. Aqueles/as que moram nas proximidades geralmente vão a pé. Como

já mencionado, além da escola no bairro também se encontram um posto de saúde, pequenos comércios, residências e uma praça com academia ao ar livre.

Os/as estudantes são provenientes de famílias de classes socioeconômicas diferenciadas, constituindo um verdadeiro mosaico de diversidade e representando diferentes perspectivas e expectativas. Cada aluno/a carrega consigo um leque de experiências únicas, desejos e desafios, que colaboram para a construção de um ambiente de educacional rico e plural (PPP, 2024).

Em relação aos pais, mães e responsáveis dos/as discentes, possuem escolaridade variada: ensino médio, superior, fundamental completo e incompleto, além de algumas pessoas que são analfabetas. Eles/as estão inseridos/as em atividades econômicas diversas como agricultura, construção civil, comércio, serviços públicos, entre outros. A renda das famílias também é bem diversificada. Enquanto algumas recebem até 10 salários mínimos, outras necessitam de auxílios provenientes de programas de distribuição de renda do governo. Grande parte das famílias possui residência própria.

Evidencia-se que o corpo docente é vital para uma escola. São os/as professores/as os/as responsáveis por conduzir o processo educacional e inspirar os/as alunos/as, além de auxiliarem na transmissão de valores éticos, cidadãos e democráticos, representando a ligação entre a escola e a comunidade.

Desse modo, a qualificação do corpo docente impacta significativamente no desempenho e desenvolvimento dos/as educandos/as. O corpo docente da escola é composto por profissionais efetivos e contratados (estes, atualmente, representam a maioria), e todos/as possuem formação acadêmica compatível com o exigido por lei, sendo que alguns contam com pós-graduação e até mesmo mestrado. Como já ressaltado, um bom corpo docente colabora com a gestão escolar e o planejamento pedagógico, contribuindo para a implementação de práticas educacionais de excelência e para o bom andamento da escola como um todo. Cabe ressaltar que, pelo fato de a escola ser municipal, a instituição é mantida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e lazer, conforme a legislação vigente.

A Escola Estadual está localizada na zona urbana do município de Sete Quedas-MS e se destaca por atender alunos/as de diferentes faixas etárias, ofertando Ensino Fundamental, Ensino Médio e até Educação Profissional, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A Escola Estadual atende cerca de 536 estudantes, matriculados em três turnos, residentes em bairros próximos, como o Jardim El Paraíso, faixa de fronteira, Conjunto Mappin e zona rural da cidade. O corpo docente da instituição escolar é formado por professores/as capacitados/as e especializados/as. Os/as profissionais possuem habilitação em nível superior,

licenciatura e especialização. Com base no roteiro de caracterização integrante da entrevista, aplicado no início da pesquisa, construímos o quadro 4, que identifica o perfil geral/pessoal dos/as participantes.

Quadro 4 - Perfil pessoal dos/as professores/as entrevistados/as

Caracterização dos dados pessoais dos 30 professores/as entrevistados/as			
		Quantidade	Porcentagem
Idade / Faixa etária	De 20 a 29 anos	04	13,33%
	De 30 a 39 anos	09	30,00%
	De 40 a 49 anos	12	40,00%
	De 50 a 59 anos	04	13,33%
	60 + anos	01	3,33%
Estado Civil	Solteiro(a):	09	30,00%
	Casado(a):	10	33,33%
	União estável:	06	20,00%
	Divorciado(a):	03	10,00%
	Viúva:	01	3,33%
	Não informado:	01	3,33%
Quantidade de filhos	0 filhos:	10	33,33%
	1 filho:	06	20,00%
	2 filhos:	10	33,33%
	3 filhos:	03	10,00%
	Não informado:	01	3,33%
Religião	Católico(a) atuante:	17	56,66%
	Católico(a) não atuante:	06	20,00%
	Evangélico(a):	03	10,00%
	Evangélico(a) não atuante:	01	3,33%
	Evangélico (a) adventista:	01	3,33%
	Não possui religião:	01	3,33%
	Não informado:	01	3,33%
Orientação Sexual	Heterossexual	11	36,66%
	Homossexual:	02	6,66%
	Mulher/Feminina:	13	43,33%
	Homem/Masculino:	04	13,33%
Gênero dos participantes	Feminino	19	63,33%
	Masculino	11	36,66%

Fonte: dados da pesquisa (2025).

De acordo com os dados produzidos pela pesquisa, podemos caracterizar o público da seguinte forma: a idade média dos/as participantes é de aproximadamente 42 anos, o mais jovem possui 26 e o mais velho, 65 anos. Em relação ao estado civil, 30% são solteiros, 20% possuem união estável, 33% são casados e 10% são divorciados.

Desse grupo de entrevistados, 33% não possuem filhos; outros 33% possuem dois filhos; 20%, um filho; e 10%, três filhos. Quanto à orientação sexual (conforme autodeclaração),

43,33% se identificaram como mulher/feminina, 13,33% como homem/masculino, 36,66% como heterossexual e 6,66% como homossexual. A distinção entre orientação sexual e gênero nem sempre ficou clara; os registros dos/as participantes misturam termos de identidade, gênero e orientação sexual nos dados fornecidos, o que já é um indício da falta de formação para atuar com essas questões em sala de aula. Em relação ao perfil profissional dos/as entrevistados/as, segue o quadro 5.

Quadro 5 - Resumo do perfil profissional dos/as professores/as entrevistados/as

Perfil profissional da pesquisa realizada com 30 professores/as			
Área de Formação		Quantidade	Porcentagem
	Pedagogia	12	40,00%
	Letras / Inglês	03	10,00%
	Ciências Biológicas	03	10,00%
	Matemática	03	10,00%
	História	02	6,66%
	Geografia	02	6,66%
	Educação Física	02	6,66%
	Filosofia	01	3,33%
	Administração/Física	01	3,33%
	Ciências da Natureza / Matemática	01	3,33%
Nível de Formação	Pós-graduado(a) (especialização):	26	86,66%
	Ensino Superior:	04	13,33%
Tempo de docência	Até 5 anos	03	10,00%
	6 a 10 anos	11	36,66%
	11 a 15 anos	07	23,00%
	16 a 20 anos	03	10,00%
	21 a 25 anos	04	13,33%
	Mais de 25 anos	02	6,66%
Tipo de Vínculo Funcional	Efetivo(a)	05	16,66%
	Contratado(a)	24	80,00%
	Efetivo(a)/Contratado(a)	01	3,33%
Participou de alguma formação promovida pela escola ou pela secretaria de educação sobre o tema Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nos últimos anos?	Sim	07	23,3%
	Não	23	76,7%
A sua escola oferece educação com base em princípios democráticos?	Sim	25	83,3%
	Não	3	10,00%
	Não soube responder	2	6,7%

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Considerando o perfil entrevistados/as, cerca de 26 professores/as declararam serem pós-graduados/as (especialização), o que corresponde a 86,66%,) já os que declararam possuir somente formação superior correspondem a 13,33%, ou seja, quatro pessoas.

Dos/as entrevistados/as, a grande maioria possui formação em Pedagogia (cerca de 40%).) Os licenciados em Letras, Ciências Biológicas e Matemática representam 10% cada. Já os/as docentes formados em História, Geografia, Educação física somam 6,66%, enquanto nas disciplinas de Filosofia, Administração e Ciências da Natureza, o percentual é de 3,33%. Verifica-se que, de maneira predominantes, os/as docentes são contratados/as, totalizando cerca de 24 professores/as, o que equivale a 80%. Apenas seis profissionais (16,66%) possuem vínculo empregatício efetivo.

O tempo de docência é bem variado. Cerca de 36,66% dos/as professores/as possuem entre 6 e 10 anos de experiência; 23%, entre 11 a 15 anos; 10%, de 16 a 20 anos; e 13,33%, entre 21 a 25 anos. Apenas dois professores possuem mais de 25 anos de docência 6,66%, enquanto aqueles que possuem até 5 anos de trabalho correspondem a 10% (cerca de 3 pessoas).

Acerca da participação em formações sobre a temática, a pesquisa revela que em torno de três quartos dos/as entrevistados/as (76,7%) nunca participaram, nem tiveram, nos últimos anos, formação específica promovida pela escola ou pela Secretaria de Educação (municipal ou estadual) sobre o tema “Educação para as diversidades de gênero e sexualidades”. Apenas sete professores/as (23,3%) declararam ter participado de alguma formação.

Considerando-se a perspectiva de uma educação democrática, a maioria dos participantes (83,33%) afirmou que a escola em que trabalha oferece educação baseada em princípios democráticos. Aproximadamente 10% disseram que não, enquanto dois participantes não souberam informar.

Os dados produzidos revelam um contraste entre a percepção de democracia nas escolas, que, segundo os/as docentes, dizem existir (83,3%), e a falta de formação específica para lidar com a diversidade, conforme apresentada no quadro 5. Isso nos leva a inferir a partir das premissas conhecidas que, embora a escola diga que seus princípios estão baseados na democracia, ela não fornece os instrumentos necessários para capacitar seus/suas professores/as para o exercício de uma educação que respeite e acolha a diversidade. Em relação à religião dos/as participantes, aproximadamente 76,66% se declararam católicos (atuantes e não atuantes). Os evangélicos totalizam 20% e dois participantes declararam não possuir religião ou preferiram não informar.

Para apresentar os dados, discussões, posicionamentos e reflexões construídos a partir da pesquisa obtidos por meio da transcrição das falas de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores/as de escola pública que lecionam na educação básica, focamos nas percepções, práticas e desafios enfrentados por eles/as em relação a diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas.

A análise está baseada na técnica e nos pressupostos metodológicos de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A utilização dessa técnica permitiu identificar as categorias mais importantes que emergiram a partir das falas dos/as entrevistados/as, evidenciando como compreendem e vivenciam as dinâmicas em relação às temáticas no contexto escolar.

Com o intuito de facilitar a compreensão das respostas dadas pelos/as docentes, após a leitura dos textos transcritos, os dados empíricos foram categorizados em seis eixos temáticos centrais: eixo 1 - compreensão de gênero e sexualidade; eixo 2 - currículo, prática docente e materiais; eixo 3 - alunos e comunidade escolar; eixo 4 - formação e apoio institucional; eixo 5 - atuação da escola; e eixo 6 - desafios e propostas. Esses eixos foram construídos de modo a responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Para preservar a identificação dos/as participantes e assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações, foram atribuídos nomes fictícios aos/as participantes. Eles serão identificados/as por nomes de personalidades históricas marcantes, tanto femininas quanto masculinas, sem necessariamente ser indício de algum posicionamento político e/ou ideológico entre participantes e personagens históricos.

A escolha de nomes fictícios para os participantes da pesquisa não se deu de forma aleatória, mas constituiu uma decisão teórico-metodológica orientada pelo campo da Análise do Discurso. Essas figuras históricas, oriundas de contextos diversos, têm em comum o fato de representarem vozes que, em menor ou maior grau, foram marginalizadas, contestadas ou reguladas por poderes dominantes. Nesse sentido, ao atribuir aos entrevistados nomes como André Rebouças, Ajuricaba, José do Patrocínio, Cosme Bento, Nelson Mandela, Felipe Camarão e Sepé Tiaraju, buscou-se não somente preservar o anonimato dos participantes, mas também inscrever simbolicamente esses sujeitos em uma rede de sentidos marcada pela resistência, pelo enfrentamento às estruturas de poder e pelos processos históricos de silenciamentos. Esse gesto interpretativo ultrapassa a mera função identificadora, objetivando produzir efeitos de sentido que dialogam com problemática pesquisada. Essa escolha também evidencia uma posição crítica diante dos processos de colonização e subalternização, reconhecendo que todo o discurso é permeado por relações de poder que define quem vive,

quem morre, quem pode ou não falar, o que pode ser dito e quais vozes são historicamente reconhecidas ou negadas.

Os nomes atribuídos aos trinta participantes das entrevistas a serem apresentadas nesse estudo são os seguintes: Maria Leopoldina, Dandara dos Palmares, Cleópatra, Cecília Meireles, Anne Frank, Zumbi dos Palmares, André Rebouças, Madre Teresa, Ajuricaba, Frida Kahlo, Joana d'Arc, José do Patrocínio, Maria Quitéria, Cosme Bento, Leila Diniz, Nelson Mandela, Chica da Silva, Benedito Medrado, Felipe Camarão, Princesa Isabel, Sepé Tiaraju, Tarsila, Chiquinha Gonzaga, Pagu, Zuzu Angel, Carmem Miranda, Nísia Floresta, Bertha, Tibiriçá, Tiradentes. As narrativas apresentadas ao longo da pesquisa integram a pesquisa de campo e traduzem as falas dos/as professores/as que lecionam nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio.

Nas transcrições das falas, foram mantidos trechos literais, com o intuito de manter a autenticidade da voz dos/as professores/as. Apresentarei, adiante, a análise das trinta entrevistas realizadas. O quadro 6 reflete a categorização temática, com subsídios na análise proposta por Bardin (2016). Importante ressaltar que estabelecemos alguns eixos temáticos *a priori*, e destes surgiram outros subeixos, também identificados no quadro.

Quadro 6 - Categorias de Análise baseadas nos eixos temáticos

Eixo/Categoria	Subcategorias
1. Compreensão de gênero e sexualidade	-Conceituação de gênero e sexualidade; -Percepção do tema no cotidiano da escola; -Idade adequada; -Importância do trato com a temática na escola; -Papel da escola;
2. Currículo, prática docente e materiais didáticos	-Inserção no currículo; -Experiência docentes; -Estratégias de abordagens; -Uso de materiais didáticos;
3. Alunos e comunidade escolar	-Reações dos alunos; -Mudança nas percepções; -Conflitos e resistências; -Casos de <i>bullying</i> e discriminação;
4. Formação e apoio institucional	- Participação em formações; -Papel da gestão e Secretaria de Educação; - Necessidades de formação;
5. Atuação da escola	- Projetos e ações escolares; - Preparação da gestão; - Limitações institucionais;
6. Desafios e propostas	- Obstáculos e barreiras; - Impacto da educação inclusiva; - Propostas de melhorias.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os eixos apresentados foram construídos a partir da seguinte questão norteadora: Como os professores/es percebem gênero e sexualidade na escola? A partir dos relatos, serão apresentadas as principais percepções narradas pelos/as professores/as. Inicialmente, serão apresentadas as diferentes percepções em relação ao eixo 1 - Compreensão de gênero e sexualidade, bem como suas respectivas subcategorias.

4.1 Compreensão dos/das educadores/as sobre gênero e sexualidade

Conceituar gênero e sexualidade nem sempre se apresenta como algo fácil, mesmo que, nos últimos tempos, tais temáticas tenham integrado a pauta diária das escolas. O estudo dessa temática é contraditório, há os que se debruçam sobre o estudo da questão, enquanto outros afirmam que não compete à escola inserir esse debate em seus currículos.

Diante desses apontamentos, verifica-se um embate entre dois grupos: um grupo de pessoas que reconhece a necessidade do tema ser incluído e debatido nos conteúdos escolares, em razão da sua complexidade e interlocuções sociais; do outro lado, os que apontam que em nome dos bons princípios morais, costumes e posicionamentos religiosos, tais questões devem ficar sob a responsabilidade da família, sendo tratadas de modo privado e particular.

Promover a discussão sobre gênero e sexualidade para muitos profissionais da educação é considerado um assunto complexo, difícil de ser abordado, seja por questões que envolvam relações sociais, culturais, conhecimento científico, saúde ou violência. Nesse cenário, trava-se um embate entre família e escola. De quem seria a responsabilidade de falar sobre isso? É necessário falar desses assuntos na escola? No contexto atual que estamos vivenciando, a escola deve promover essas discussões? Essas e outras questões serão respondidas pelos/as educadores/as ao longo de suas narrativas.

Abaixo apresento o quadro que contém alguns fragmentos das falas dos/as entrevistados/as e suas concepções sobre a conceituação de gênero e sexualidade.

Quadro 7 - Compreensão dos/as professores/as sobre os conceitos de gênero e sexualidade

Nome fictício do Participante	Unidade de registro Trechos-chave das falas
Maria Leopoldina	“Como eu acho? Eu acho que cada um tem a sua liberdade. Existem vários tipos de gêneros. Eu acho que é isso”.
Dandara dos Palmares	“Gênero é ser homem ou mulher”. “Gênero é o genético, como você nasce. Homem ou mulher. E sexualidade tem também essa parte que é tipo masculino e feminino, mas aí você, na puberdade, desenvolve a sua sexualidade”.

Cleópatra	“Para mim, gênero é feminino e masculino e a sexualidade são as opções sexuais que existem hoje. Eu vejo dessa forma”.
Cecília Meireles	“Gênero? Gênero é feminino ou masculino? E sexualidade é qual a opção deles. Se quer namorar menino ou menina. É isso que eu entendo. Não sei se está certo”.
Anne Frank	“Ah, eu acho que sexualidade, né, eu não tenho muito o que criticar, porque cada um, pra mim, tem a sua, né, então pra mim eles, cada um tem a sua, não tenho o que criticar, né, eu entendo, né. É o homem mulher? Pra mim, assim, é o homem que, ele já nasce, né, porque a gente vê crianças hoje já com um gênero diferente, né, ele já vem com a sexualidade aflorada, então eu acho que não tem como as pessoas falarem, ah, é uma... Isso é uma sem vergonhisse, falar o meu termo, né, mas eu acho que não, porque agora, assim, a gente tá vendo as crianças já, né, são determinadas, já nascem”.
Zumbi dos Palmares	“Como que eu conceito? Pelas vestes, pelas características, vamos dizer assim. A gente identifica, não que a gente trabalhe, mas eu vejo assim só. Ou pelas falas, pelo comportamento”.
André Rebouças	“Gênero e sexualidade? Para mim, gênero é o tipo, e sexualidade é o que a pessoa escolhe”.
Madre Teresa	“Gênero eu conceituo como o que a pessoa nasce com ele, né? O sexo masculino ou feminino. E sexualidade, o que ela opta, né? Opta por seguir, escolher, não sei se esse é o termo”.
Ajuricaba	“Eu acredito que o gênero seja, nesse contexto, homem e mulher, sexualidade é uma coisa praticamente que a pessoa se define como ela quer se identificar”.
Frida Kahlo	“Eu entendo que o gênero, você nasce do sexo masculino e do sexo feminino. Mas, tem gente que já se identifica desde criança, tem gente que às vezes até pela questão da família, da cultura, da religião, acaba com o tempo, desenvolvendo, se identificando, com o tipo assim, nasce num gênero, mas se identifica com outro. Então eu acho que, eu não acredito que isso seja algo que se desenvolva na adolescência ou na fase adulta. Eu acho que a pessoa, ela nasce, ela nasce assim. É algo, assim como uma pessoa nasce surda, nasce muda, nasce cega, uma pessoa nasce no sexo masculino e se identifica com o sexo feminino, ou mesmo sendo sexo masculino, mas na questão sexual, ela se relaciona com pessoas do mesmo sexo”.
Joana d’Arc	“Cada um se define como queira. Não é porque você é mulher que você é mulher. Eu não vejo assim. Biologicamente, mulher é mulher, mas eu não acredito que seja definido assim, não.”
José do Patrocínio	Gênero, eu acredito que é a sexualidade da pessoa. Se é masculino, se é feminino, se é meio afeminado, se não é. Para mim, é isso.
Maria Quitéria	Gênero é o feminino e o masculino, e a sexualidade tem vários afins, de acordo com as várias siglas que tem dentro do movimento LGBTQIA+, tem várias siglas.
Cosme Bento	Gênero é aquela que a pessoa se identifica, e sexualidade seria aquele que ela nasce.
Leila Diniz	Acho que gênero é aquilo que é concebido no nascimento, né, como a pessoa veio ao mundo, e a sexualidade é como ela se sente em relação ao outro e a si mesma.
Nelson Mandela	Gênero, eu acho que é aquilo que a pessoa se identifica, né? Como ela sente mais à vontade de usar no seu pronome, no seu verbo. E a sexualidade, eu acho que ela está

	mais relacionada com a opção sexual, né? E vem essas várias vertentes que tem hoje em dia.
Chica da Silva	O gênero seria a opção deles, e a sexualidade... Na verdade, eu não sei o que dizer.
Benedito Medrado	Gênero é a sua orientação, como você se enxerga? Então, hoje em dia tem uma série de gêneros, né? Eu enxergo assim. Sexualidade é como você atua com o gênero. Quer dizer, você pode ter o gênero masculino e não se identificar, não fazer aquele padrão heteronormativo. Você pode se identificar como um homem e ser, sei lá, um homo... É um assunto bem complexo, né? Você já estava vendo alguma coisa nesse sentido? Você pode ser um homem trans e mesmo sendo um homem trans, você ainda continua se identificando com outros homens. Eu acho que é isso.
Felipe Camarão	Gênero definido, né? O que tem e o que não tem gênero definido, homossexual ou hétero. Sexualidade tem um pouquinho de diferença. No meu entendimento, tem um pouquinho de diferença. Porque muitos ainda não têm noção sobre se vai ser homossexual ou não. Depois, com o passar do tempo, vai se definindo. É o que eu penso. Com o passar do tempo, se define daí. É a forma de viver, né? É, vai vivenciando o cotidiano, vai sim.
Princesa Isabel	A parte do gênero é o que se dá a partir do momento que a criança nasce, né? A parte da sexualidade é com o ser humano, com o que ele se identifica realmente, né? O que ele é.
Sepé Tiaraju	Na minha concepção, gênero seria masculino e feminino. E já sexualidade é a identificação que cada pessoa escolhe, né, para a sua vida aí. Ou seja, a opção sexual de cada um.
Tarsila	É, o gênero com o aluno. É, a sexualidade que cada um se decifra. E a sexualidade seria o quê? Se é masculino ou feminino, se ele quer ser menina ou menino.
Chiquinha Gonzaga	Gênero e sexualidade... Bom, eu penso assim, eu entendo assim. Gênero quer dizer masculino e feminino, gênero. E sexualidade, no caso, sexualidade, que a criança... Quer dizer, optar. Tipo assim, o menino, ele pode optar. Ele tem aquele desejo sexual, às vezes, por menino mesmo. Ou o menino por menino. Ou a menina por menina, que hoje em dia a gente tá vendo muito isso, né? Não é fácil a gente ver. Às vezes a gente percebe desde pequeno. As amigadas, a gente percebe. Percebe desde pequeno, uma coisa difícil. Não é fácil trabalhar, não. A gente percebe umas brincadeiras deles, né? Eu entendo assim. E aí a gente já vê também, na escola mesmo aqui que eu trabalho, a gente já vê muitas mães, duas mães. Trazem eles pra escola, os filhos. E aí tem que estar acostumando com isso aí. Porque as próprias crianças já veem chegando as duas mães, trazendo os filhos pra escola, eles percebem isso daí.
Pagu	Mulher, feminino e masculino, né Homem e mulher. E a sexualidade? Então, eu achava que era assim também, né? Mas hoje em dia eu já vejo que é um pouco diferente. As pessoas escolhem sua sexualidade, né? O decorrer da infância ou da juventude.
Zuzu Angel	Bom, eu entendo isso como, tipo assim, como eu saber lidar com o tipo de gênero. Que hoje a gente tá se deparando, né? Nas escolas, com aluno que de repente traz com ele alguma coisa da família, de casa, né? E que às vezes a gente tem que saber como lidar com essa situação. É isso que eu entendo, né? Que nós temos que saber trabalhar com essa criança pra não frustrar, né? E a sexualidade seria o quê? Então, é dentro do gênero, gênero da distinção de sexualidade, entendeu?
Carmem Miranda	Acho que é o sexo, tipo feminino e masculino.
Nísia Floresta	Bom, quando uma criança, ou até mesmo adulto, ele nasce com gênero e acaba acontecendo de reconhecer que não é aquilo, né? É isso que eu entendo, assim. Nunca abordei muito esse tema, não passei, sim, por isso, mas a gente sabe que tem bastante,

	né? Nessa parte aí, que uma criança, talvez, ela tenha um aspecto dela feminino e ao mesmo tempo não é, né? É masculino. E a sexualidade para você? É o gostar de tipo, mulheres gostando de mulher, homem gostando de homem, é isso que eu vejo.
Bertha	Gênero e sexualidade são identidades diferenciadas, hoje em dia é um tema muito abordado. A gente tenta deixar o mais claro possível, eu mesmo nas minhas aulas, como ensino religioso ou como gênero, eu tento não me aprofundar em particularidades. Eu deixo a pessoa bem à vontade e também respeito o que se pede.
Tibiriçá	Eu, para mim, no consenso meu, gênero e sexualidade, para mim é homem é homem e mulher é mulher. Só que hoje, como é tudo é diferente, tem vários... eh, como é que eu vou te dizer, vários... vários aspectos que influenciam desde cedo na vida da criança, né? Tem uns que já nascem, sei lá, na minha opinião, já nascem com o dom de virado, virado ao caso contrário de sexualidade, no meu ponto de vista. E você tem que estar preparado para trabalhar com todas as formas, né? Porque todo mundo é igual e o direito é igual para todos.
Tiradentes	Do gênero que a gente compreende, o que eu compreendo é que tem o masculino e o feminino, né? E a sexualidade, a sexualidade seria o que a pessoa pratica, né?

Fonte: dados da pesquisa (2025).

De acordo com a análise do *corpus* referente às concepções dos/as docentes sobre gênero e sexualidade, observa-se que o conhecimento destes/as é pautado majoritariamente pelo senso comum. As influências de visões biológicas, morais e religiosas são fortes, evidenciando a ausência de um embasamento acadêmico ou teórico-científico mais consistente. A partir dos dados apresentados no quadro 7, emergiram quatro novas categorias analíticas relacionadas a esse eixo, as quais são apresentadas a seguir.

Quadro 8 - Subcategoria de conceituação docente sobre gênero e sexualidade

Subcategoria de Análise	Frequência (Nº de menções)	Exemplos de participantes
1. Perspectiva Biologicista e Binária	18	Dandara dos Palmares, Cleópatra, Cecilia Meireles, Anne Frank, Madre Teresa, Ajuricaba, Frida Kahlo, Maria Quitéria, Leila Diniz, Princesa Isabel, Sepé Tiaraju, Chiquinha Gonzaga, Pagu, Carmem Miranda, Nísia Floresta, Tibiriçá, Tiradentes, José do Patrocínio.
2. Confusão Conceitual e Inversão	15	Dandara dos Palmares, Cleópatra, José do Patrocínio, Cosme Bento, Benedito Medrado, Felipe Camarão, Tarsila, Zuzu Angel, Nísia Floresta, Tiradentes, Anne Frank, Frida Kahlo, Nelson Mandela, Chica da Silva, Tibiriçá.
3. Sexualidade como "Opção" ou "Escolha"	12	Cecilia Meireles, André Rebouças, Madre Teresa, Ajuricaba, Joana d'Arc, Nelson Mandela, Chica da Silva, Sepé Tiaraju, Chiquinha Gonzaga, Pagu, Nísia Floresta, Tibiriçá.
4. Moralismo, Estereótipos e Tolerância	7	Anne Frank, Zumbi dos Palmares, Chiquinha Gonzaga, Tibiriçá, José do Patrocínio, Felipe Camarão, Zuzu Angel.

Fonte: dados da pesquisa (2026).

Em relação à primeira subcategoria, percebemos que 60% dos/as participantes conceituam gênero a partir de uma perspectiva biologicista, pelo viés do nascimento ou do binarismo "homem e mulher", como visto nas falas de Dandara: "gênero é o genético" e Carmem Miranda: "acho que é o sexo". Frida kahlo corrobora ao afirmar: "você nasce do sexo masculino e do sexo feminino", comparando a identidade de gênero a uma condição inata, como algo semelhante a quando "uma pessoa nasce surda". Carmem Miranda, Cleópatra e Tiradentes resumem a definição em "feminino e masculino". Joana d'Arc traz o argumento de que "biologicamente, mulher é mulher". Para Tibiriçá: "homem é homem e mulher é mulher."

Diversos professores admitem não saber diferenciar os termos, muitos misturam os conceitos ou chegam a inverter completamente as definições de gênero e sexualidade. Esse cenário demonstra uma fragilidade conceitual e uma profunda insegurança teórica em relação ao tema. Há uma confusão conceitual em grande parte dos/as respondentes, sendo explícita na fala de 50% dos/as sujeitos, demonstrando dificuldade em separar identidade de orientação ou até mesmo inverte os conceitos, como Cosme Bento, que afirma que gênero é o que se identifica e sexualidade é o que se nasce. José do Patrocínio faz uma fusão entre os dois: "Gênero, eu acredito que é a sexualidade da pessoa". Cecília Meireles demonstra insegurança ao verbalizar os conceitos: "Não sei se está certo". Chica da Silva admite desconhecimento total sobre sexualidade: "Na verdade, eu não sei o que dizer".

Essa categoria deixa transparecer a fragilidade da formação inicial e continuada a que os docentes possuem acesso. Essa fragilidade revela uma espécie de denúncia, visto que os professores estão em sala de aula lidando com temas para os quais não foram preparados e não possuem domínio do vocabulário ou ferramentas teóricas mínimas basilares.

O termo opção/escolha aparece em 40% das respostas, dando a ideia de que a sexualidade é uma escolha voluntária e recorrente, aparecendo em termos como "optar" ou "o que a pessoa escolhe", sendo citados por participantes como André Rebouças e Sepé Tiaraju. Na mesma linha de raciocínio, Madre Tereza expõe: "sexualidade, o que ela opta, né?" Chiquinha Gonzaga também afirma a ideia de decisão: "o menino, ele pode optar". O uso recorrente dessas expressões sugere uma visão voluntarista do desejo, frequentemente associada a uma fase da vida, como a puberdade e adolescência, nas quais jovens e adolescentes "escolhem" o que querem ser.

O que os professores parecem não perceber é que as palavras estão carregadas de significado profundos. Se é uma escolha, subentende-se que a pessoa poderia escolher ou não, abrindo brechas para ser julgada moralmente, por não corresponder ao padrão esperado. Tais

compreensões contradizem estudos atuais da Psicologia e Sociologia sobre sexualidade e identidade de gênero.

Na quarta subcategoria, acerca das barreiras ético-morais, foram agrupadas algumas falas que refletem juízos de valor, visões estereotipadas relacionadas a roupas e comportamentos, ou uma aceitação resignada das diferenças muitas vezes pautadas em um discurso de tolerância superficial. Um percentual de 23% dos/as docentes traz referências a preceitos dessa natureza. Embora menos frequente, o uso de jargões como “sem-vergonhice” (mencionado por Anne Frank para criticar quem usa o termo) ou a identificação por “vestes” (Zumbi dos Palmares) revela a persistência de estereótipos no ambiente escolar. Tibiriçá utiliza a expressão “dom de virado” para se referir a homossexualidade, enquanto Anne Frank menciona que, para alguns, isso é “sem vergonhice”. Zuzu Angel aborda o desafio e a necessidade de saber lidar com a situação” afirmando: “temos que saber trabalhar com essa criança pra não frustrar [...] e lidar com o que vem de casa”. Causa estranhamento que a tolerância manifestada por alguns professores, como Anne Frank e Zuzu Angel, pareça vir mais de uma obrigação profissional (uma aceitação passiva) do que de uma compreensão empática ou política da diversidade.

De acordo com a exploração das unidades de registros das falas dos/as participantes, fica evidente que as escolas, representadas por esses/as docentes, ainda operam sob uma lógica heteronormativa e essencialista. É possível observar, nas falas dos/as professores/as, uma diversidade de concepções acerca de gênero e sexualidade. De modo geral, as visões variam desde perspectivas tradicionais, binárias e biologizantes até interpretações que demonstram aparente abertura, respeito e/ou reconhecimento da complexidade do tema.

Além disso, diversos/as educadores/as demonstraram possuir uma visão mais aberta para discutir o tema, no entanto, frequentemente demonstram uma confusão conceitual, imprecisão e falta de conhecimento teórico. Mesmo quando buscam adotar posturas inclusivas, carecem de precisão, hesitando no uso de determinadas terminologias e apresentando uma insegurança e compreensão superficial dos conceitos. Em determinadas narrativas, transparecem o cuidado e a sensibilidade ao se referir às questões de gênero e sexualidade, no entanto, ainda há o uso de palavras pejorativas ou inadequadas para se referir ao assunto.

Alguns/mas docentes apresentaram seus conceitos baseando-se em estereótipos visuais e comportamentais ao serem questionados sobre como definiriam gênero e sexualidade. A maior parte dos/as entrevistados/as utilizaram concepções fundamentadas no momento do nascimento, enquanto apenas um/a entrevistado/a mencionou o aspecto das identidades e

outro/a apresentou uma visão mais elaborada e crítica, que se aproxima mais das teorias contemporâneas sobre gênero.

Analisando as falas dos/as professores/as entrevistados/as, mesmo que oriundas de pessoas distintas, são notórias as recorrências no que tange aos desafios enfrentados e aos avanços percebidos no trato com as temáticas de diversidades de gênero e sexualidades na escola. Quase a totalidade dos/as entrevistados/as conceitua gênero como algo binário, genético ligado ao sexo biológico e que se dá ao nascimento, restringindo gênero ao “masculino e feminino”. As professoras Dandara dos Palmares, Madre Teresa e Cecília Meireles, relacionam o gênero diretamente ao genético ou ao sexo biológico, enquanto a sexualidade é compreendida como uma “escolha ou opção”, que se reconhece geralmente na puberdade. Partindo desses pressupostos, os conceitos de gênero e sexualidade não são claramente diferenciados, sendo interligados, por vezes, de forma confusa.

Essas concepções contrariam teóricas como Butler (2018) e Louro (2003) que reconhecem o gênero como uma construção social. As pesquisadoras dialogam nas pesquisas e argumentam que gênero não é definido por um dado biológico ou é uma construção identitária fixa e natural, mas sim um ato performativo que se constitui por meio de práticas repetidas, podendo ser desestabilizado por performances que rompem com a norma. O gênero ainda se articula com outros marcadores como classe, sexualidade e raça. Para Butler (2018) “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica)” (p. 9) e mais ainda, que “gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real e se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (Butler, 2018, p. 26-27).

Outros participantes, como André Rebouças e Ajuricaba também mencionaram compreender a sexualidade como uma “escolha” ou “autodefinição”. Embora se observe que exista uma clara tentativa de respeitar a individualidade, é importante ressaltar que a orientação sexual de uma pessoa não pode ser reduzida ou condicionada a uma simples opção ou escolha, porque o assunto apresenta uma complexidade de fatores. A fala de Zumbi dos Palmares impressionou-me, pois ele afirma identificar o gênero e a manifestação da sexualidade dos/as alunos/as com base em características superficiais, como “vestes” e “comportamentos”, o que demonstra uma visão preconceituosa e estereotipada sobre o tema.

Anne Frank, Frida Kahlo e Maria Leopoldina, apresentam uma concepção mais aberta às transformações, reconhecendo a multiplicidade de gêneros e a liberdade individual. Isso fica

evidente quando ela afirma que “existem vários tipos de gêneros”. Nesse ínterim, Anne Frank e Frida Kahlo se referem à sexualidade ou à identidade de gênero, como sendo algo inato: “a pessoa nasce assim”. Observa-se, na fala de Frida Kahlo, a tentativa de desmistificar a ideia de que essas identidades são frutos de escolha ou uma “vergonha”, fazendo uma comparação a condições fisiológicas: “assim como uma pessoa nasce surda, nasce muda, nasce cega”. A/o participante ainda argumenta que “tem gente que já se identifica desde criança, tem gente que, às vezes, até pela questão da família, da cultura, da religião, acaba, com o tempo, desenvolvendo-se, se identificando com o tipo assim, nasce num gênero, mas se identifica com outro” (Frida Kahlo, 2025).

A partir dessa declaração, é possível identificar uma certa ambiguidade conceitual, ora ela declara que o gênero é o definido no nascimento, e ora reconhece que, em parte, o processo de identificação pode ser influenciado pelas relações sociais, ao mencionar a família, a religião e a cultura como elementos constitutivos da formação da identidade. Essas alternâncias de discurso demonstram que diferentes sentidos (essencialistas e construtivistas) podem coexistir de maneira contraditória nos discursos dos/as professores/as, particularmente em realidades de pouca ou nenhuma formação específica sobre gênero e sexualidade.

As entrevistas revelam que os/as professores/as carecem de uma aproximação com mais fundamentação teórica para que compreendam de forma concisa os conceitos de gênero (identidade e papel social), sexualidade (orientação sexual) e sexo (atributo biológico). Coexiste no ambiente escolar um esforço por parte de alguns/mas professores/as, para expressar respeito e aceitação. No entanto, existe a predominância de uma visão biológica presente nas definições conceituais. As concepções apresentadas pelos/as docentes mencionam padrões normativos heterossexuais, baseados em conhecimentos e saberes hegemônicos universalizados, construídos sobre alicerces colonizadores e patriarcais. bell hooks (1981) sustenta que o patriarcado é concebido, em muitas sociedades, como uma das principais bases de organização social, no entanto, sua lógica política mantém e legitima a dominação masculina. A autora complementa:

Debaixo do patriarcado, os homens são árbitros da identidade dos homens e das mulheres, porque a norma cultural da identidade é, por definição, a identidade masculina - a masculinidade. E debaixo do patriarcado, a norma cultural da identidade masculina consiste em poder, prestígio, privilégio e prerrogativas sobre e contra as mulheres (hooks, 1981, p. 72).

A afirmação de bell hooks revela que, em sociedades estruturadas sob o patriarcado, a masculinidade é tida como referência basilar para a construção das identidades sociais. Nesse

contexto, os homens estabelecem regras culturais que regulam o significado do que é ser homem e ser mulher, enquanto outras formas de existência são frequentemente subordinadas ou marginalizadas. A naturalização dessas hierarquias e construções sociais sustenta as desigualdades de gênero.

Diante desse cenário, é evidente que os/as professores/as necessitam aprofundar os seus conhecimentos sobre essas temáticas, de modo a problematizar e desconstruir visões essencialistas, construindo compreensões mais críticas, abrangentes e inclusivas acerca da diversidade. A pesquisa revela um dado preocupante: há um distanciamento abismal entre as falas dos/as professores/as investigados/as e as discussões teórico-acadêmicas sobre gênero, a exemplo de teorias desenvolvidas por estudiosos/as como Louro, Butler, Foucault. No “chão da escola” observa-se que o conceito de gênero como constructo social praticamente não existe. Isso fica evidente pela ausência ou fragilidade nas falas dos/as docentes.

Ainda no âmbito da análise do Eixo 1, apresento, no quadro 9, as transcrições das falas e as perspectivas de alguns/mas professores/as sobre como as questões de gênero e sexualidade aparecem no cotidiano da escola (em sala de aula, nos corredores, conversas, conflitos, etc.), evidenciando como observam essas questões na escola. Apresento ainda algumas opiniões acerca da importância de abordar diversidade de gênero e sexualidade na educação em Sete Quedas. Além disso, são discutidas as percepções dos/as docentes sobre a existência, ou não, de uma idade adequada considerada para iniciar o trabalho com essas questões, bem como se considera que seja função da escola tratar dessas temáticas.

Quadro 9 - Eixo 1: Questões de gênero e sexualidade no cotidiano da escola

Categoria	Nome fictício do participante	Unidade de registro Trechos-chave das falas	Sentido atribuído Interpretação
Diversidades de gênero e sexualidades no cotidiano escola	Maria Leopoldina	“Nos alunos, eles debatem muito sobre isso também. Eles falam muito sobre isso. Mas, assim, a escola não tem um norte a seguir, por falar. É que cada um faz e fala o que acha. Mas, entre eles, conversam mais nos corredores. Na sala de aula, nem tanto”.	A temática está presente de maneira informal ou até marginal. Aparece em situações de conflito e preconceito.
	Dandara dos Palmares	“Não aparece com muita frequência, mas como sou professora de ciência, oitava série, já entrei em conflito esses dias e explico da melhor forma possível o respeito com as pessoas, independente do ser hétero, homossexual, independente. Então, assim, é bastante comentado, principalmente nas turmas de oitavo ano. Conflito é porque o aluno era pôr causa de religião, né? Quando eu entrei na parte sexualidade e gênero, ele quis, tipo assim, dizer que ou é homem ou é mulher, que o outro é pecado e que, né?”	Aparece em situações de conflito e preconceito.

		Começou assim, levou meio pra parte de ignorância. Então, eu fui explicar pra ele que não, que independente da religião de cada um, né? Tinha que ter o respeito acima de tudo. E que, como era aula de ciências, era minha obrigação passar aquilo pra eles e não explicar se você é homossexual ou não. Então, daí ele entrou naquela questão, não porque isso é pecado, porque eu falei, olha, eu também tenho a minha religião, respeito, mas tenho casos na minha família de homossexual. [...]. Deu um conflitinho que veio até pra coordenação, mas daí expliquei certinho, eles entenderam e deu tudo certo. É a minha função, é habilidade que veio pra trabalhar”.	
	Cleópatra	“Olha, agora, de uns tempos pra cá, ela é mais presente, né? Antigamente não era tão falado, agora hoje se ouve falar bastante. Então, assim, eu ouço pessoas criticando, depois aí ouço umas pessoas que são desse meio, que sofrem preconceito. Então, assim, eu ouço bastante sobre isso”.	Silenciamento da escola, esses assuntos são evitados por medo ou insegurança.
	Cecilia Meireles	“Há bastante conflitos, às vezes, porque aquele menino que parece menina, que tem uma Escolha sexual para menino, as vezes acha o menino bonito, daí fala, ah, seu animal, né? Viadinho, não sei o que. Daí tem esses conflitos na sala, eu já percebi, já participei de alguns na sala sobre essas partes”.	Aparece em situações de conflito, <i>bullying</i> e preconceito.
	Anne Frank	“Em salas, né, a gente já percebe que as crianças já estão afloradas ali, né, a sexualidade dele já é feminina, né, os meninos são femininos [...], mas nos meninos, eles são mais, a gente já percebe”.	Faz a identificação da sexualidade dos alunos com base no comportamento dos alunos ou aparência.
	Zumbi dos Palmares	“Na verdade, na escola, esses temas a gente evita. Dentro da escola, temas polêmicos, vamos dizer assim [...] a gente evita muito para não se alongar e dar pontos de vista. [...] Então, a gente... Aborda na medida que surge”.	A temática presente de maneira informada ou até marginal. Silenciamento da escola, esses assuntos são evitados por medo ou insegurança.
	André Rebouças	“([...], mas questão de opressão, de conversa entre eles, mas oprimindo o outro, na parte de sexualidade, o que o outro escolhe, o que o outro não escolhe. Julgando, né?”.	Aparece em situações de conflito, opressão e preconceito.

	Madre Teresa	“Em geral não se fala muito como forma... Assim, só é falado dessas questões quando surge algum questionamento, quando algum estudante, tem uma escolha sexual diferente do gênero e aí levanta alguns questionamentos, às vezes alguma questão relacionada ao <i>bullying</i> . E aí sim é abordado, não de forma preventiva, eu acredito, né? Mas como uma solução, uma forma de resolver os problemas, os conflitos que podem surgir”.	Silenciamento da escola, esses assuntos são evitados por medo ou insegurança.
	Ajuricaba	“Bem pouco, eu acho que essa questão de sexualidade, de gênero e sexualidade, ela não é muito assim pontuada, na verdade, é bem pouco levantada essa questão”.	A temática presente de maneira informata ou até marginal.
	Frida Kahlo	“Então, na verdade, a gente sempre percebe, às vezes, principalmente mais no menino do sexo masculino, quando ele se identifica como... Eu tenho até medo de falar algumas palavras assim, porque às vezes a gente não entende muito do assunto, acaba parecendo algo pejorativo, discriminatório. Mas eu digo os meninos, quando a gente percebe, às vezes, que eles são gays, às vezes pela fala, pelo jeito mais delicado, mais carinhoso com a professora, né? Nas meninas também é perceptível, mas eu acho que os meninos percebem mais, pelas atitudes, eu acho que geralmente pelas atitudes [...]. Então, eu falo que é mais fácil de identificar aquele que não se percebe no corpo igual. A menina que, às vezes, não gosta de se vestir como menina. A gente consegue perceber isso. Mas aquela que se veste como menino e gosta do mesmo sexo, é mais difícil de identificar. E assim como no caso do menino também”.	Faz a identificação da sexualidade dos alunos com base no comportamento dos alunos ou aparência visível.
Importância do trabalho com a temática	Chica da Silva	“[...] Aparece muito. Por exemplo, uma situação: se você tem um estudante que ele tem os traços afeminados, o comportamento dele, né, é, vamos dizer assim, tendencioso ao homossexualismo, principalmente os que são mais discretos. Eles sofrem bastante, porque os alunos colocam apelidos”.	A diversidade é percebida pela performance de gênero (traços afeminados), tornando o corpo do aluno um alvo de violência verbal e rótulos pejorativos.
	Pagu	“Com as crianças pequenas é pouco que se vê. Mas com os adolescentes a gente já vê mais, né? Eles manifestam as suas vontades mesmo. A maioria não tem vergonha também, né? Expõe sua sexualidade”.	Pagu vincula a sexualidade à adolescência e ao desejo explícito, porém invisibiliza as construções de identidades que ocorrem na infância.

	Leila Diniz	“Nós temos muitos estudantes que não se sentem encaixados no seu gênero de nascimento. É sempre um debate assim manter o respeito até entre os próprios colegas, né? [...] acabam fazendo certas piadinhas com quem é diferente”.	O desafio de diário de mediar o desrespeito entre os pares. O “respeito é citado como a principal (e muitas vezes a única) ferramenta pedagógica.
	Nelson Mandela	“Dentro da sala de aula, pelo menos nas minhas aulas, é tranquilo [...], mas pelo corredor das escolas é comum você ver práticas de <i>bullying</i> , de ofensas, etc.”.	Essa fala revela uma distinção espacial: a sala de aula como local silencioso e tranquilo e o corredor como território livre para a violência e o <i>bullying</i> .
	Benedito Medrado	“Aparece a todo momento, né? Isso aí tá no ar, tá na pele, na respiração, no suor. [...] Aparece transversalmente a todos os momentos, a todo momento. Não tem como não ter”.	A sexualidade está presente constantemente, mas marcada pela dificuldade de aceitação social.
	Maria Leopoldina	“Eu acho que desde o início da educação, acho que tem que ser abordada. Na minha opinião [...] vejo que, desde pequena, a criança já dá sinal do que ela vai acabar se tornando ou sendo. Às vezes ela não tem a ciência, o conceito certinho do que é, mas ela já dá sinal. Então, eu acho que desde pequenininha já tem que ser trabalhada”.	A escola deve educar, cumprir seu papel pedagógico e ético.
	Dandara dos Palmares	“A minha opinião é que tem que ser abordado, sim, que temos que acabar com esse preconceito. Porque, fazê-los entenderem. Porque, assim, até onde eu estudei, a sexualidade não é porque eu quero. [...] Não é uma escolha. Tanto que se for pra escolher, eu já tive conversas com vários que eles não escolheriam ser. É porque eles passam por um caminho de sofrimento, né? Passam por um sofrimento muito grande, um preconceito. É família, é escola. Então, assim, é a família com medo de como vai ser, né? Então, assim, eu acho que tem que ter, sim, essa educação.	A abordagem sobre de gênero e sexualidade é fundamental para combater preconceitos.
	Cleópatra	“Eu acho 100% importante falar sobre, porque eu não sei se vai ter isso aqui mais pra frente, mas essa semana ocorreu um caso lá na outra escola que eu trabalho, de uma aluna, sétimo ano, que ela chegou em mim e falou assim que um colega meu, ele era endemoniado porque ele era gay. Aí ela é filha de pastor, fui, chamei ela, aí eu falei assim, isso que você tá falando tá errado? Daí ela pegou e falou assim, não, mas que é pecado. Eu falei, não, ser gay não é pecado. Ser homossexual não é pecado, porque ser hétero não é pecado. Se ser homossexual for pecado, ser hétero também é pecado. Aí fui, tentei explicar pra ela que não era isso, assim, mas é um preconceito que vem, assim, estrutural	Silenciamento da escola, evitando esses assuntos por medo ou insegurança.

		muito grande, então eu acho de grande importância falar sobre, porque é um tabu, né? Hoje é um tabu, então as pessoas, elas têm medo de falar, nós professores parece que somos proibidos de conversar, às vezes o aluno vem e até a gente pra conversar é, ah, você não pode ouvir, você não pode opinar, você não pode falar. Então, assim, quem que vai ajudar eles? Se eles vêm até mim conversar eu vou falar, ah, não quero ouvir, então isso não... Não posso falar assim? É, então eu acho que é uma coisa que tem que ser mais abordada, porque é algo que a gente tá vivendo, não tem como a gente fechar os olhos e falar, ah, isso não está no meu mundo, não existe isso, então é algo que tem que ser falado”.	
	Cecilia Meireles	“Muito importante, né? É bom ter palestras, reuniões, conscientizar que cada um tem a sua escolha. Cada um tem o seu desejo, porque às vezes tem uma criança pequena que a gente já percebe que ela tem, que ela é, desde pequenininha a gente já percebe, então tem que ser trabalhado para as pessoas, para a sociedade entender que existe, que não é uma frescura, que é respeitar”.	Papel pedagógico e ético: educar para garantir o respeito.
	Anne Frank	“Ah, eu acho que eles tinham que ter mais, é, como fala, mais proteção, porque eles são muito apedrejados, que eu vejo, tem as crianças, né, que eles já são diferentes, outros já falam, ah, você é um viado, né [...]”.	Necessidade de proteção e acolhimento.
	Zumbi dos Palmares	“Sim, é importante. É importante porque é uma fase do adolescente. É uma fase da adolescência, pré-adolescente. É uma fase que eles estão descobrindo. A gente vê, até mesmo assim, estudantes que, às vezes, ele não tem ainda uma percepção formada [...] está se formando ainda, ele está se conhecendo ainda. Seria importante. Eu acho que ele absorve melhor, vai absorver melhor. Porque ele já tem um pré-conhecimento”.	Importância da abordagem do tema na adolescência.
	André Rebouças	“Então, eu acho nos dias atuais complicado, porque a gente que tem conhecimento já é mais fácil de entender. Mas parte dos pais, que ainda não entendem. Porque na parte dos pais ainda tem preconceito sobre isso, conforme você abordar essa questão, fica bem difícil, mais na parte dos pais e dos alunos. Na parte do professor, eu acho que todos já têm conhecimento, já estão bem informados”.	Necessidade da abordagem e preconceito familiar.
	Madre Teresa	“Muito importante. Eu acredito que seria bem válido abordar essas questões com mais frequência antes de chegar a acontecer a situação de ter que, de repente, resolver um conflito, né? No sentido de não deixar gerar o conflito. Caráter mais preventivo do que curativo”.	Abordagem curativa e não preventiva.

	Ajuricaba	“Eu acho importante porque mostra para os alunos a importância do respeito, em respeitar o outro pela sua sexualidade”.	Importante para garantir respeito e acolhimento.
	Frida Kahlo	“Eu acho muito importante, muito, porque eles se sentem discriminados. Eu acho que muitos deles acabam se retraindo por questão do próprio preconceito. [...] Então, alguns se retraem, são tímidos, se isolam por questão de ainda não ter essa aceitação. Tem muita piadinha ainda. [...] Às vezes, tem um homem com a camiseta rosa. Hum, não sei não, hein? Então, essas situações que parecem uma brincadeira, só que ela tem um fundo de discriminação”.	A docente reconhece que a abordagem de gênero e sexualidade é fundamental para o combate a preconceitos. Importante também para prevenir o sofrimento psíquico e social.
	Joana d’Arc	Então, eu, dentro da minha área, só se caso houver a pergunta, eu já abordei o tema em produções textuais [...], mas dentro do meu componente curricular, não abordo. Se caso surgir alguma pergunta, houver alguma discriminação, eu tento falar sobre. Mas não é um assunto que me deixa confortável para falar dentro da sala de aula, não”.	A docente apresenta um desconforto ao lidar com as temáticas, o que impede a integração curricular. Os temas são tratados de forma episódica, apenas se houver perguntas.
	Cosme Bento	“Eu acredito, sim, que os alunos, eles não debatem isso tanto [...], mas eles têm pouca compreensão sobre isso. Se o especialista conversasse com ele e falasse na linguagem formal, uma linguagem mais técnica para ele ir explicando certinho, seria de muita valia. Porque eles não questionam no dia a dia”.	O docente reconhece a lacuna de conhecimento dos alunos, no entanto, delega a responsabilidade da fala a um “especialista” externo.
	Benedito Medrado	“É essencial abordar em qualquer lugar. Acho que inclusive Sete Quedas, que é um local tão distante, né? Pequeno, conservador, né? Com uma, com uma economia agrária, né? E com essa questão do, do agro, da cultura agro, né? Que é extremamente machista, que deixa um lugar muito certo para o que eles entendem ser mulher e o que eles entendem ser homem. Eu acho que seria essencial. Para evitar também outros tipos de problemas [...]”.	A prática pedagógica é atravessada pela “Colonialidade do Poder”, por meio da qual a cultura local impõe binarismos de gênero.
	Sepé Tiaraju	“Na minha opinião, é importante para você promover o respeito entre as pessoas [...]”.	O sentido atribuído pelo docente foca na dimensão ética e na promoção de uma convivência respeitosa e harmoniosa.
	Bertha	“Na minha opinião, eu acho que essa educação é de casa. O pai e a mãe já demonstram como lidar com isso e eu acredito que a escola não teria que interferir, na minha opinião”.	A docente sugere neutralidade, onde o tema seria tratado restritamente na esfera privada, anulando o papel formativo da escola.
Papel da Escola	Maria Leopoldina	“Em parte. Em parte, eu acho que sim. Principalmente porque tem crianças que são muito, assim, guardadas, né? E não tem liberdade para comentar em casa. Então, eu acho que a escola tem que ter um papel, assim, nessa parte. De ajudar, para conversar, orientar. Porque muitos pais ainda não	A escola tem o papel de acolher o que a família não consegue.
Idade adequada para o trabalho			

com gênero e sexualidade		aceitam. Então, eu acho que a escola tem que ajudar. Seria um complemento à família”.	
	Dandara dos Palmares	“Eu acredito que sim, é função da escola. Porque entra a educação sexual. Nessa parte da produção tem muito debate sobre isso, que é na adolescência. Então, eu acredito que a escola tem que abordar sim. Para que haja um melhor entendimento e a partir daí não ter <i>bullying</i> , não ter esse preconceito. Fazer entender que a religião não tem nada a ver com isso, né? Porque que nem colocaram pra mim, mas Deus não quis assim, é bíblico. Daí eu falei, realmente, mas Deus ama todos. Sem distinção, né? É filho dele e ele fez desse jeito. Então, assim, o meu entendimento é assim. Se Deus fez assim, né? Porque que nem eu falei, eu já conversei com vários que tentaram ser padre, tentaram ser, partiram pra religião e não foi o caminho correto, porque ele não se assumiu. Então, a partir do momento que ele se assume, ele tem uma vida mais feliz e Deus não vai. Eu tive, assim, na minha família, um primo que tentou ser padre para não ser gay. E ele sofreu muito, sabe? E eu participei desse sofrimento com ele, porque depois eu fiz faculdade, meu tempo de faculdade foi todo com ele, nós moramos juntos, tudo assim, pra estudar. Então, eu acompanhei bem, e sei que não foi a escolha dele, eu tenho certeza”.	A escola deve cumprir o papel de agente promotor de transformação social.
	Cleópatra	“Eu acredito que seja também, porque nós estamos aqui na escola para... nós estamos educando futuros. Que vai ser o nosso futuro, daí se a gente não fala sobre isso na escola, a gente está criando o quê? Pessoas preconceituosas. Então, e daí assim, se não for falar, aí o pai em casa não vai falar, aí o lugar da escola, que é o lugar de ensinar, também não vai falar e daí vai falar onde?”	A escola deve cumprir o papel de agente promotor de transformação social.
	Cecilia Meireles	“Não é função da escola, mas a escola ajudaria muito, né? Tratar esses temas, porque daí a... Ah... Não vou falar. Teria menos <i>bullying</i> , teria menos críticas, menos atrito nas aulas, eu acho”.	A responsabilidade é da família, mas a escola pode contribuir.
	Anne Frank	“Não, eu acho que dos pais, né, que se vem para a escola, nós temos que acolher, mas os pais têm que estar mais atentos aos filhos”.	Reforça que a responsabilidade é prioritariamente da família.
	Zumbi dos Palmares	“Sim. Na escola, como exemplo, você aprende toda a base. Então, é necessário, eu acho fundamental para o estudante. Por mais que ainda a gente, nas escolas, falta... A gente vê que muda, muda, muda, mas ainda falta... Algumas coisas permanecem, só faltam. Até agora vai ter uma formação. Um psicólogo vai atender agora, vai ter uma palestra. Sobre esses temas, envolvendo esses temas”.	A escola como base, deve priorizar o trabalho com as temáticas.

	André Rebouças	“Sim. Por quê? Acho que principalmente essa é a parte de opressão do aluno que está sofrendo, né? Conscientização, principalmente para não acontecer o que vem acontecendo, né? Esse <i>bullying</i> com as crianças aí que escolhem uma sexualidade frente da outra”.	Acredita ser função da escola realizar esse trabalho.
	Madre Teresa	“Também, acredito. Porque aqui é um complemento da educação. Então, eu acho válido, sim, que a escola poderia.	A responsabilidade é da família, mas a escola pode contribuir.
	Ajuricaba	“Eu acredito que, em parte, sim. Porque eu falo que a maior parte da educação vem de casa. Aqui nós ensinamos valores, conhecimento em si, mas eu acho que sim, é função da escola abordar alguns temas para mostrar para os alunos a questão, como eu já disse, repetindo o respeito”.	A responsabilidade é da família, mas a escola pode contribuir.
	Frida Kahlo	“Eu acredito que sim, porque nós, quando eles... nós ensinamos, A escola, ela é educadora, e muitas vezes ela faz a parte do pai e da mãe. Então, às vezes, o que acontece? Às vezes, a criança vem pequenininha com preconceito de casa. Então, é aqui na escola que ela aprende que ela tem que quebrar esse tabu, tem que quebrar esse preconceito. Então, eu acho que a escola, assim, tem um grande papel em conscientizar o não-preconceito, em mostrar essa variedade que tem, né? De gêneros. Então, a escola é a que acolhe, né? A escola sempre é a que acolhe, é a que entende, é a que tenta procurar, porque, às vezes, ele consegue se soltar na escola. É que em casa, a família não aceita, às vezes, até agride e tal. E aqui na escola, tem que encontrar esse apoio, tem que encontrar esse acolhimento, de, não, eu te entendo, eu vou tentar te ajudar. É o nosso papel”.	A escola deve cumprir o papel de agente promotor de transformação social.
	José do Patrocínio	“Eu acredito que sim, porque é onde a escola é onde os alunos, o professor exerce um poder psicológico muito grande sobre o aluno, então ele ouve o professor [...]. A gente tem o poder sobre eles”.	A escola exerce autoridade sobre o aluno.
	Cosme Bento	A escola se tornou um grande apoio para essa parte, mas não seria da escola essa parte. No meu entendimento, não seria da escola. É um complemento. A sociedade hoje, eu falo assim, está escorando muitas coisas em cima da escola. Na verdade, tudo desemboca na escola, né.	O professor se sente sobrecarregado de funções na escola.
	Benedito Medrado	É, ué. Se eles querem que a gente ofereça para a criança uma educação integral - esse inclusive é um dos princípios basilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — integral significa todas as dimensões do ser humano, e a sexualidade é uma delas.	Respaldo na BNCC para a formação integral.

	Chiquinha Gonzaga	“Eu acho que sim. Só que é tão difícil quando vem nos livros, porque as crianças mesmo já começam a pegar aqueles livros e folhear, e falar, e mostrar um para o outro. Eu acho que a escola deve trabalhar, mas não vir nos livros didáticos, não. Porque os pais também já uma vez questionaram quando veio para trabalhar nos livros didáticos. Eu acho que deve ser assim, a escola trabalhar, sim, mas uma coisa à parte. Não vir nos livros didáticos. Teve pai que questionou. Veio aqui questionar, não gostou. O pai acha que é... Olha o jeito que o pai fala. Fala que é besteira. Ah, porque meu filho está levando o livro para casa com besteira. Aí fica complicado. Aí tem professor que fala que chega a pular aquelas partes”.	Censura Curricular. Omissão de conteúdos por medo da retaliação familiar. Rejeição ao material oficial/livro.
	Tiradentes	“Eu acredito que talvez não seja, assim, a função da escola. A escola deveria só reforçar, se aprofundar um pouco mais, mas seria função mais da família. Complicado é que criança que tem uma família estruturada hoje em dia e que tem tempo. Aí, de uma forma ou de outra, passa a função para a escola. Ou o pai, assim, que não sabe como conversar, ou que tem vergonha, ou que não tem tempo”.	Visão de que o tema é de foro íntimo/familiar, e que a escola apenas deveria complementar.
	Maria Leopoldina	“Eu acho que não”.	
	Dandara dos Palmares	“A adolescência, né? A puberdade, eu acredito que é uma idade boa pra começar”.	Na adolescência, por ser uma fase de descobertas.
	Cleópatra	“Ah, eu acho, assim, ali no fundamental 2, quando a criança entra ali no 6º ano, que é que começa a ser trabalhado na ciência, né, órgãos genitais, essas coisas que deveria que ser começado a falar sobre”.	Não coloca limites para iniciar o trabalho, mas acredita que a melhor fase seja no ensino fundamental dois.
	Cecilia Meireles	“Será a partir do sexto ano? Pode ser. É, porque às vezes é mais difícil nos pequeninhos, né, para você abordar temas assim”.	Na fase da pré-adolescência.
	Anne Frank	“Ah, eu creio que não [...] tem que começar desde pequeno, porque eles já estão ali, você tem que tratar bem eles, você identificou que eles já são, já, né, conversar, apesar que os pais e as mães não aceitam, né, mas a gente já tem que estar orientando para que eles...”	Acredita que deve ser trabalhado desde pequeno, não cita idade. Mas evita falar por medo de ser mal compreendido.
	Zumbi dos Palmares	“Na verdade, eu acho que sim. Porque tem alguma faixa etária que ainda ele não tenha uma visão de mundo, vamos dizer assim. Então, eu acho que uma idade de 14, de 13 a 15 anos, que ele já sabe definir, seria... Eu acho que ele absorve melhor, vai absorver melhor. Porque ele já tem um pré-conhecimento”.	Na adolescência, por ser uma fase de descobertas.
	André Rebouças	“Sim. Qual seria essa idade? Eu, na minha concepção, eu acho que a partir dos 15, por aí pra cima”.	Na adolescência, por ser uma fase de descobertas.

	Madre Teresa	“Não. Não pensei em idade, mas eu penso, assim, que pode ser já na pré-adolescência, né? Porque eu acredito que as pessoas começam a se conhecer melhor e a entender também como tratar as pessoas que, de repente, optem por escolhas diferentes”.	Não define idade, mas se refere a pré-adolescência como momento ideal.
	Ajuricaba	“Eu acredito que, já desde o ensino fundamental, você tem que ensinar a importância do respeito, de respeitar o outro. Então, eu acho que não é questão de impor, mas sim de mostrar para os pequenos o respeito em si”.	Deve começar desde a infância a importância do respeito a diversidade, mas sem sexualizar. Adequação da linguagem conforme a faixa etária.
	Frida Kahlo	“[...] Eu acho que desde as primeiras séries é possível trabalhar. Claro que de acordo cada um com o seu nível, né? Você não vai falar, por exemplo, de sexualidade por estudante do primeiro ano. Mas eu acho importante falar que tem essa diversidade de gêneros (...) aprendendo a respeitar essa diversidade. Não achar que só existe o homem, a mulher, que tem que saber que... Só pode ter esse tipo de relacionamento. Só pode ter o relacionamento heterossexual [...], então a questão é de implantar isso nas escolas, é a questão da sociedade também, porque a gente ainda vive numa sociedade muito conservadora, né? Então às vezes acontece algo assim, e, nossa, é motivo para pôr em redes... Nós moramos em cidade pequena, pôr em redes sociais e debater que o professor está incentivando, e não é isso, né? As escolas estão ensinando a falar sobre sexo. Então é algo muito delicado”.	Deve começar desde a infância a importância do respeito a diversidade, mas sem sexualizar. Adequação da linguagem conforme a faixa etária.
	Cosme Bento	“[...]Tem alguns alunos que você percebe desde pequeno (...) que ela tem uma, vamos colocar assim, uma sexualidade diferente, um gênero, [...] mas agora para você abordar esse tema com ele, aí daí já é complicado, porque [...] levar determinados assuntos com a criança sem consentimento, sem que o pai saiba o que você está falando com seu filho. [...] O aluno chega comentando aquilo em casa, o que acontece? E o pai, nossa, mas a escola tá virando o que agora? Tá virando um espaço que tá incentivando o meu filho. Acho que teria que se fosse para abordar, dividir então por faixa etária”.	Divisão por faixa etária para evitar possível reação negativa por parte dos pais.
	Benedito Medrado	Não, não existe idade adequada. Existe a abordagem adequada. Quer dizer, você não pode tratar de determinados assuntos com criança, porque criança tem uma ludicidade, né? Uma pedagoga bem preparada e instruída e orientada, com um desenho, com muita brincadeira, ela consegue descobrir se essa criança tá sofrendo algum tipo de abuso dentro de casa.	O docente desloca o foco da idade biológica para a metodologia pedagógica. A escola pode ser uma rede de apoio contra a violência sexual infantil.

	Sepé Tiaraju	“Eu considero que existe situações adequadas, né? Então, você, lógico, é, quando você identifica um problema já mais maduro, vamos dizer assim, um problema mais sério, eu acho que é o momento de você agir, de você intervir”.	A fala de Sepé Tiaraju Sugere uma abordagem reativa. As temáticas só devem fazer parte da pauta escolar quando o problema se tornar visível, priorizando a correção ao em vez da formação.
	Chica da Silva	“Sim.11, 12, no máximo. Por exemplo, eu dou aula de Ciências, eles vão estudar sexualidade lá no oitavo ano. No oitavo ano, é difícil um ano que a gente não tem uma grávida”.	A professora define a idade pela urgência dos fatos (gravidez na adolescência). O sentido atribuído vincula a Educação para as sexualidades estritamente ao ato reprodutivo e à puberdade.
	Tiradentes	“Eu acredito que desde [...] que a criancinha lá, um, dois, três anos, ela já começa a, de uma certa forma, não seria praticar, mas a vivenciar também, né? Seria lá na pré-escola. Até, até por um, por um, uma forma de alertar, de ensinar, para que ela não chegue lá em quinto ano, primeiro ano, sem saber de coisa nenhuma, né?”.	Defende a educação desde os anos iniciais como forma de alertar e ensinar as crianças a se proteger. Combate da invisibilidade do tema já na infância.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

O conteúdo dessa pesquisa é denso e revela as complexidades do cotidiano escolar de Sete Quedas no que tange à educação para as diversidades de gêneros e sexualidades. Após análise dos dados brutos provenientes das entrevistas, foram sintetizadas algumas das principais unidades de registro que abrangem as discussões mais recorrentes. Desse modo, emergiram três novas categorias de análise, que organizam as principais percepções dos/as docentes.

Quadro 10 - Discussões recorrentes nas unidades de registro apresentadas nos quadros 9

Subcategoria	Temas-chave
1- A visibilidade do Fenômeno	Manifestação pelos trejeitos, vestuário, conflitos nos corredores, piadas e uso de termos pejorativos como “viadinho”, bicha e sapatão.
2- O papel da escola e da família	Escola como rede de proteção contra abusos, medo da reação dos pais e divergência entre a “função social da escola” e o “dever da família”.
3- Dimensão pedagógica e desafios	Silenciamento preventivo evita temas polêmicos, falta de formação, percepção da idade adequada para abordagem (conflitos entre infância e adolescência).

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na subcategoria 1, agrupamos as falas dos professores/as que indicam que a percepção da diversidade de gênero na escola ocorre frequentemente pautada em concepções relacionadas

à expressão corporal e comportamentos dos/as alunos/as, especialmente os meninos. Chica da Silva afirma que reconhece tais manifestações quando observa “um estudante que ele tem os traços afeminados, o comportamento dele [...] tendencioso ao homossexualismo”. A própria menção ao termo homossexualismo é carregada de preconceito, dado que o termo denota um significado patológico.

Foucault (1984) discute como o saber médico e psiquiátrico do século XIX criou a figura do “homossexual” como um “personagem”, uma “espécie” definida por uma patologia. Para teóricos da linha foucaultiana, o termo homossexualismo remete a um período em que a sexualidade era tratada sob o crivo da doença da patologização e do controle clínico, operando como um dispositivo de medicalização dos corpos. Ao analisar como essa terminologia foi metodicamente mobilizada para marginalizar sujeitos, Richard Miskolci (2012) destaca que o movimento social e acadêmico operou uma importante substituição por homossexualidade, visando enfatizar a ideia de identidade e modo de ser, desvinculando-a da ideia de doença ou distúrbio mental. Na mesma direção Louro (2004) discute sobre como a linguagem molda nossa percepção de “normalidade”. Ela argumenta que termos que sugerem doença ou desvio (como o sufixo “-ismo”) servem para manter a hierarquia entre o que é considerado natural e o que é considerado “anormal” ou “clínico”.

Dialogando com Xavier Filha (2017), compreende-se que esse deslocamento linguístico não foi inócuo, pois a linguagem é o próprio *lócus* de produção de sentidos culturais e de construção de realidades. A utilização do sufixo “-idade” representa uma ação de desacomodação e de resistência ativa nas relações de saber-poder, capaz de realizar “peraltagens” com os discursos consagrados para abrir novas possibilidades de existências. Essa disputa por significação reverbera diretamente nas percepções docentes sobre os corpos escolares. Brechas são importantes para o cotidiano escolar, uma vez que possibilita que educadores/as desconstruam discursos naturalizados e passem a enxergar os estudantes para além da normatização biológica. Alinhando-se ao que foi supracitado, Chica da Silva e Anne Frank relatam o seguinte: “as crianças já estão afloradas ali [...] a sexualidade deles já é feminina [...] os meninos são femininos”, indicando que, segundo sua percepção, tais características aparecem mais nos meninos. Frida Kahlo também menciona identificar essas manifestações a partir de elementos como a fala e os modos de comportamento. Embora o reconhecimento dessas existências rompa com a ideia de uma infância a dessexualizada, o peso da normatização ainda constrange a ação pedagógica.

A docente, entretanto, demonstra certa insegurança ao tratar do tema, afirmando: “eu tenho até medo de falar algumas palavras assim, porque às vezes a gente não entende muito do assunto, acaba parecendo algo pejorativo, discriminatório”. Ainda assim, explica que, em sua percepção, alguns meninos são identificados como gays “pela fala, pelo jeito mais delicado, mais carinhoso com a professora”. Esse trecho da fala da docente, expressa o receio precisamente que Xavier Filha (2017) sinaliza como medo de a aula se dissolver em tensões discursivas, apontando como a ausência de discussões aprofundadas na formação docente pode capturar as professoras pelo medo das verdades incontestáveis e pelo silenciamento.

Esses depoimentos demonstram que as percepções docentes sobre gênero e sexualidades estão pautadas em estereótipos de masculinidade e feminilidade, fundamentados em gestos, formas de expressão e comportamentos socialmente esperados e considerados adequados para cada gênero. Tal entendimento aproxima-se do que Judith Butler (2018) nomeou de “performatividade de gênero”, segundo a qual o gênero se manifesta por meio de gestos, atos e expressões reiteradas socialmente e moldadas pelas relações de poder. No entanto, no contexto das falas analisadas, subentende-se que os corpos dos meninos tendem a ser mais vigiados e regulados no ambiente escolar. Isso ocorre, sobretudo, quando apresentarem comportamentos que se afastam do padrão de masculinidade preestabelecido como hegemônico (Connell, 2003). Dessa forma, tais estudantes passam a ser mais observados, nomeados e problematizados no espaço escolar.

Além disso, Cecília Meireles e Chica da Silva apontam outro aspecto crítico e frequentemente tratado de forma branda no cotidiano escolar: o uso de termos pejorativos e depreciativos por parte dos/as alunos/as ao se referirem aos colegas LGBTQIA+. Segundo os relatos, quando esses conflitos surgem, há tentativas de resolução por meio de diálogos em sala de aula e, em casos considerados mais graves, as situações são encaminhadas para a coordenação escolar. Essas questões apontam para a segunda subcategoria: o papel da escola e da família, em interlocução com a terceira: dimensão pedagógica e desafios.

De acordo com os resultados, observamos que os/as professores/as (Madre Leopoldina, Dandara dos Palmares, Cecília Meireles, Anne Frank, Madre Tereza, Nelson Mandela) mencionam que discussões em torno das questões de gênero e sexualidade aparecem no cotidiano escolar de maneira informal ou até marginal. Tais discussões emergem, principalmente, em situações de conflitos, preconceitos e *bullying* homofóbicos, relacionados a alunos/as LGBTQIA+. Nesses contextos, são atribuídos a esses alunos apelidos ou expressões

pejorativas como “viadinho” e “boiola”, o que configura como formas de “opressão” e “julgamento” a esses/essas estudantes.

As conversas em torno dessas questões ocorrem principalmente nos corredores e arredores da escola, em espaços informais. Dentro da sala de aula, o tema é pouco debatido. Como evidencia a fala de um/a docente: “entre eles, conversam mais nos corredores. Na sala de aula, nem tanto, muito pouco” (Nelson Mandela). Vários/as educadores/as (André Rebouças, Zumbi dos Palmares, Frida Kahlo, Anne Frank, Dandara dos Palmares, Joana d’Arc) também mencionaram que o assunto costuma ser tratado apenas quando há necessidade de intervenções diante de conflitos ou incidentes. Nesse sentido, as ações desenvolvidas refletem medidas mais “curativas” do que “preventivas”.

Esse cenário revela que a diversidade entra na escola pelo viés da violência verbal ou do conflito, e raramente está presente de forma sistemática no planejamento escolar. Quando aparece no currículo, geralmente ocorre de maneira pontual ou especialmente nas disciplinas obrigatórias, como Ciências e Biologia.

Frequentemente, em suas práticas educativas, os/as professores utilizam o diálogo como metodologia para abordar o assunto, contudo, a escola não apresenta diretrizes claras para orientar os trabalhos. Como relata Maria Leopoldina, “a escola não tem um norte a seguir, por falar. É que cada um faz e fala o que acha”. Faz-se válido ressaltar que o ensino ultrapassa o simples ato de falar ou opinar sobre determinada questão, pois exige um domínio mais consistente que permita discutir temas complexos no exercício da docência, especialmente diante das problemáticas que emergem no cotidiano escolar.

Destaca-se também que é quase unânime entre os/as professores/as a referência ao silenciamento e à invisibilidade do tema dentro da unidade escolar, detalhe que ao tomar conhecimento, respondeu algumas perguntas internas que ecoavam em minha mente. Os relatos indicam, inclusive, a existência de orientações informais por parte da equipe escolar para evitar o tema ou não o abordar de forma direta. Assuntos classificados como “polêmicos” ou “difíceis de abordar” tenderiam, por assim dizer, a ser evitados, sob a justificativa de não ofender os/as alunos/as.

Trago a fala de Zumbi dos Palmares para ilustrar essa perspectiva: “Na verdade, na escola, esses temas a gente evita, dentro da escola, temas polêmicos, vamos dizer assim”. Madre Tereza complementa: “Em geral não se fala muito [...] só é falado dessas questões quando surge algum questionamento, quando algum estudante, de repente, tem uma escolha sexual diferente

do gênero e aí levanta alguns questionamentos, às vezes alguma questão relacionada ao *bullying*; aí sim é abordado”.

Enfatizo que considero esse dado preocupante, uma vez que destaca um receio institucionalizado ao não falar sobre o tema. Benedito Medrado acrescenta ainda outro ponto importante a essa discussão: o fato de Sete Quedas ser cidade pequena, de perfil conservador, marcada por valores machistas e fortemente ligada ao “agronegócio”. Esse contexto, segundo o docente, ajudaria a explicar o motivo de muitos/as professores/as, como Joana d’Arc, afirmarem “não se sentir confortável” para conversar esses assuntos, temendo que os/as alunos/as “parem de gostar deles” ou que as famílias venham confrontar a escola.

No que se refere à importância de abordar a diversidade de gênero e sexualidade na educação, as opiniões apresentam um certo consenso. Praticamente todos os/as profissionais reconheceram a relevância de tratar dessas temáticas como forma de combater a intolerância e o *bullying* contra alunos LGBTQIA+ no ambiente escolar. A educação e a atuação dos professores/as, nesse contexto, são fundamentais para enfrentar o preconceito e coibir “piadinhas” discriminatórias, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar. Como destaca Frida Kahlo, “essas situações parecem uma brincadeira, só que elas têm um fundo de discriminação”.

Com a intervenção escolar e uma educação mais dinâmica, seria possível formar pessoas menos preconceituosas e mais abertas à aceitação do “outro”, o que poderia contribuir para a redução de conflitos no ambiente escolar, dizem os/as educadores/as Frida Kahlo, Nelson Mandela, Albert Einstein, Madre Teresa, André Rebouças e Leila Diniz. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de a escola estar aberta ao diálogo, educadores como André Rebouças e Frida Kahlo, demonstram ter dificuldades em abordar as temáticas.

Essas dificuldades estão relacionadas principalmente a influências religiosas, bem como à postura preconceituosa de parte das famílias e da sociedade, marcada por valores conservadores. Segundo os relatos, esse contexto pode gerar conflitos, mal-entendidos e até acusação de que a escola estaria “incentivando” determinadas práticas ou “ensinando sobre sexo”. Como relata um/a dos/as docentes entrevistados/as: “Então a questão de implantar isso nas escolas, é a questão da sociedade também, porque a gente ainda vive numa sociedade muito conservadora, né? Então às vezes acontece algo assim, e, nossa, é motivo para pôr em redes... Nós moramos em cidade pequena, pôr em redes sociais e debater que o professor está incentivando, e não é isso, né? As escolas estão ensinando a falar sobre sexo. Então é algo muito delicado”.

André Rebouças (2025), outro/a docente, acrescenta: “eu acho que, nos dias atuais, isso é complicado, porque a gente que tem conhecimento é mais fácil de entender. Mas, parte dos pais, que ainda não entendem [...] ainda tem preconceito sobre isso, conforme você abordar essa questão, fica bem difícil”.

Tendo em vista as respostas dadas anteriormente, questionei qual seria a idade considerada adequada para iniciar a abordagem das questões de gênero e sexualidades no contexto escolar. As respostas mostraram-se divididas quanto à idade ideal.

Alguns/mas participantes responderam que desde cedo a escola deveria começar a conscientização sobre a diversidade, ainda nos primeiros anos do ensino escolar, adaptando a linguagem de acordo com a faixa etária dos/das estudantes. Segundo esses/as docentes, nesse momento inicial não seria necessário aprofundar aspectos relacionados à sexualidade, e seria propício abordar em etapas posteriores da escolarização, com os alunos/as de maior idade. Outros/as participantes opinaram que a idade ideal seria na adolescência ou pré-adolescência, a partir dos 13 ou 15 anos, ou ainda no 6º ano do ensino fundamental. A justificativa apresentada é que os/as alunos/as dessa faixa etária já estariam se “descobrendo” e possuiriam um “pré-conhecimento” sobre o tema, o que facilitaria a compreensão e o diálogo em sala de aula.

Guacira Lopes Louro (2003) é enfática ao afirmar que a escola “fabrica” sujeitos masculinos e femininos desde a educação infantil. Assim, não existe “idade certa” para começar, pois o gênero já está sendo ensinado nos mínimos detalhes: na separação de filas, nos brinquedos oferecidos e na linguagem. A autora questiona a ideia de que crianças seriam “assexuadas” ou que o tema seria “adulto” demais, argumentando que o silêncio da escola sobre a diversidade também é uma forma de educação (excludente). Dagmar Estermann Meyer (2013) problematiza como a Educação para as sexualidades nas escolas é frequentemente adiada para a adolescência por ser focada apenas no viés biológico/reprodutivo, visão percebida na fala de docentes como Dandara dos Palmares ou Madre Teresa. A autora propõe que a sexualidade seja trabalhada de forma transversal. Se esperarmos a “puberdade” (como sugere a docente Dandara no quadro), perderemos a oportunidade de combater estereótipos e violências que começam muito antes.

Na quarta subcategoria do eixo 1, foi indagado se seria função da escola tratar das questões de gênero e sexualidade. No entendimento de vários/as educadores/as como Cecília Meireles, Anne Frank, Ajuricaba, Cosme Bento e Tiradentes a reponsabilidade primária caberia às famílias, no entanto, a escola deveria acolher e intervir quando necessário. A participante Anne Frank afirma: “Não, eu acho que dos pais, né? Mas se vem para a escola, nós temos que

acolher, mas os pais têm que estar mais atentos aos filhos”. Cecília Meireles acrescenta: “Não é função da escola, mas a escola ajudaria muito tratar esses temas, porque daí [...] teria menos bullying, teria menos críticas, menos atritos nas aulas, eu acho”. Louro (2012) reflete sobre essa abordagem tardia acerca da sexualidade:

A sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (Louro, 2012, p. 17).

As opiniões dos/das demais educadores/as dividiram-se entre reconhecer a responsabilidade da escola em tratar dessas questões ou compreendê-las de forma parcial, como complemento da educação familiar. Em suas falas, defendem que a escola deve ser um local de acolhimento e orientação, especialmente para os/as alunos/as que não encontram apoio em casa, auxiliando na “quebra de tabus”. Nesse sentido, Frida Kahlo destaca: “É que em casa, a família não aceita, às vezes, até agride e tal. E aqui na escola, tem que encontrar esse apoio, tem que encontrar esse acolhimento, de, não, eu te entendo, eu vou tentar te ajudar. É o nosso papel”.

Ajuricaba reforça essa perspectiva ao afirmar: “[...] eu falo que a maior parte da educação vem de casa. Aqui nós ensinamos valores, conhecimento em si, mas eu acho que sim, é função da escola abordar alguns temas para mostrar para os alunos a questão, como eu já disse, repetindo o respeito”.

Maria Leopoldina finaliza destacando a importância desse papel da escola, “[...] principalmente porque tem crianças que são muito, assim, guardadas, né? E não tem liberdade para comentar em casa. Então, eu acho que a escola tem que ter um papel, assim, nessa parte. De ajudar, para conversar, orientar. Porque muitos pais ainda não aceitam. Então, eu acho que a escola tem que ajudar. Seria um complemento à família”.

Houve, porém, educadores/as que afirmaram, de forma mais enfática, que sim, é função da escola tratar desses temas, pois compreendem a instituição escolar como a base social dos estudantes, e nela estariam formando o “futuro” e, se não houver a abordagem dos temas agora, estariam formando pessoas preconceituosas: “Que vai ser o nosso futuro, daí se a gente não fala sobre isso na escola, a gente está criando o quê? Pessoas preconceituosas. Então, e daí assim, se não for falar, aí o pai em casa não vai falar, aí o lugar da escola, que é o lugar de ensinar, também não vai falar e daí vai falar onde?” (Cleópatra). De maneira semelhante, Zumbi dos Palmares reforça: “Na escola [...] você aprende toda a base”.

As categorias e subcategorias analisadas nessa seção apontam que os/as professores/as reconhecem a importância de trabalhar com as questões de diversidades de gênero e sexualidades na escola. No entanto, pouquíssimos se sentem preparados para trabalhar os temas com o público escolar. A maioria considera o tema difícil de ser tratado e menciona o temor de serem julgados ou até punidos por incluir as discussões em suas aulas.

Além disso, outro fator indicado como impedimento para a abordagem seria a falta de formação tanto inicial quanto continuada. Os relatos incluem o receio de trabalhar as temáticas em sala de aula por conta do conservadorismo social, bem como as influências religiosas ou familiares presentes na comunidade escolar.

Outro fator limitante mencionado por quase todos os/os entrevistados/as é a ausência de normativas que assegurem de forma explícita a liberdade de expressão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. A falta de inclusão das discussões em torno das diversidades de gêneros e sexualidades nos currículos ou nas práticas escolares indica que esses assuntos ainda não são plenamente reconhecidos como parte importante do trabalho escolar nas instituições de ensino.

Analisando sob a ótica dos estudos feministas decoloniais e de luta por direitos, igualdade e liberdade, percebemos o quanto a escola permanece colonizadora. Isso fica evidente quando a diversidade e os/as alunos/as LGBTQIA+ continuam marginalizados em currículos e nas práticas cotidianas. Mesmo quando os/as profissionais afirmam que a escola oferece uma educação baseada em princípios democráticos, na prática isso é mais difícil de ser percebido, uma vez que a instituição não consegue garantir plenamente o cumprimento de um direito social fundamental, o tratamento igualitário para todas as pessoas, independentemente do gênero, raça, cor ou credo.

Aos/as educadores/as, cabe a difícil tarefa de superar as limitações e os desafios impostos socialmente, culturalmente e profissionalmente. Nesse espaço educativo, onde se estabelecem relações de poder, o saber disseminado ainda se mantém colonizador, ao manter invisibilizados e subalternizados os debates sobre diversidades de gênero e sexualidades. Essa engrenagem de subalternização, contudo, ganha nuances específicas dependendo da faixa etária dos sujeitos, dividindo o desenvolvimento discente em caixas geracionais regulatórias. Para entender como o poder/saber colonizador opera essa classificação, a próxima seção será destinada à análise do deslocamento discursivo que caminha desde a (des)sexualização da infância até o enquadramento de uma puberdade biologizada, conforme será discutido a seguir.

4.2 Da infância "assexuada" à puberdade biologizada: as concepções docentes ao longo das etapas da Educação Básica

Nessa seção realizamos um movimento que requer uma saída da visão geral para um olhar mais específico, considerando o lugar de fala dos/as participantes e as percepções docentes nas diferentes etapas da Educação Básica. Nesse sentido, apresentamos algumas discursividades docentes a fim de identificar quem estava falando, se professores/as dos anos iniciais, das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio ou da área de Ciências, uma vez que o posicionamento dos/as docentes de cada etapa da educação revela nuances significativas na forma como as questões de gênero e sexualidade são compreendidas, efetivadas e expressadas no cotidiano escolar. Para fundamentar essa análise, mobilizamos as contribuições teóricas de Jimena Furlani, Guacira Lopes Louro, Judith Butler e Michel Foucault.

Quadro 11 - Categorias Teóricas por etapa de ensino

Grupo / Etapa de Ensino	Predomínio Conceitual	Referencial Teórico Principal	Participantes Exemplos
Grupo 1: Anos Iniciais (1.º ao 5.º ano) 10 docentes	Essencialismo e Lar: Foco na "família" e na "inocência" infantil.	Guacira Lopes Louro: Pedagogia do silêncio e regulação de papéis.	Chiquinha Gonzaga, Zuzu Angel, Sepé Tiaraju.
Grupo 2: Anos Finais (6.º ao 9.º ano) 10 docentes	Determinismo Biológico: Foco na "puberdade", "hormonas" e "pecado".	Judith Butler: Matriz Heterossexual (Sexo como destino).	Dandara, Cleópatra, Madre Tereza.
Grupo 3: Ensino Médio 10 docentes	Identidade e Voluntarismo: foco em "escolhas", "siglas" e "tolerância".	Butler/Foucault: Performatividade e Vigilância Panóptica.	Frida Kahlo, Joana d'Arc, Nelson Mandela.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

4.2.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Essa etapa de ensino é majoritariamente composta por professoras, em sua maioria pedagogas, como Chiquinha Gonzaga e Carmem Miranda, as quais não são especialistas de uma disciplina e permanecem mais tempo com a criança no dia-a-dia escolar. As preocupações demonstradas por essas professoras concentram-se, quase totalmente, em questões de linguagem e às normas de comportamento.

Nessa etapa do ensino fundamental, as discursividades docentes acerca das questões de gênero e sexualidade são marcadas pela manutenção da ideia de uma infância “assexuada”. Essa dinâmica de (des)sexualização dos sujeitos, imputadas à inocência infantil ou a um estágio inicial do desenvolvimento promove o apagamento e a neutralização da sexualidade na infância, o que acaba por excluir as construções de gênero desse horizonte. Tais percepções aparecem fortemente ligadas à binariedade de gênero e às influências adquiridas no ambiente familiar.

No cotidiano escolar, o tema manifesta-se frequentemente por meio de curiosidades corporais, desenhos de órgãos genitais ou uso de palavrões ou de termos comuns utilizados pelas crianças para se referir às genitálias. Chiquinha Gonzaga relata episódios onde desenhos de órgãos sexuais masculinos foram feitos em sala de aula, assim como a utilização de expressões consideradas inadequadas durante as atividades. Já Carmem Miranda expõe a diferenciação binária presente no uso de pronomes dirigidos aos/as alunos/as e descreve casos de afetividade entre meninos que, muitas vezes, era visto como algo impróprio e atribuídos à influência de convívio doméstico.

Observamos que elas não recorrem a explicações biológicas ou hormonais para se referirem às questões de gênero e sexualidade. As docentes, em vez disso, enfatizam o susto diante dos palavrões utilizados pelos meninos (meninos falando “pau”, “periquita”), com desenhos inadequados nos cadernos e com demonstração de afeto entre meninos, (menino beijando meninos) e em situações em que meninos desejam usar vestido nas festas juninas, além do pavor da reação dos pais reclamando do livro didático que traz conteúdos sobre gênero e sexualidade.

Em relação à conceituação de gênero, entre os/as professores/as dos anos iniciais predomina uma visão essencialista e biologizante, na qual gênero é definindo de maneira estritamente binária (masculino ou feminino) e associado ao sexo no nascimento. Ainda assim, alguns discursos consideram a existência de aspectos considerados femininos ou masculinos que podem, ou não, corresponder ao sexo tido como “natural”.

Nas abordagens pedagógicas há uma forte tendência de priorizar os valores morais e da organização doméstica como formas de explicar a regulação de papéis sociais. As discussões sobre gênero, geralmente, são inseridas de forma transversal e, muitas vezes, é limitada ao universo “lúdico” através das brincadeiras infantis. Enquanto alguns/as docentes negam a existência do tema em suas aulas, outros/as infantilizam a discussão. Apesar disso, muitos docentes se posicionam favoráveis que a família trate exclusivamente do tema, em respeito a posicionamentos éticos, culturais e religiosos.

Os/as professores/as dessa etapa passam muito tempo com os/as alunos/as e são eles/as que precisam lidar com a sexualidade infantil não oficializada. No entanto, na prática, emergem algumas disparidades, tais como a resistência familiar quando os pais questionam conteúdos presentes nos livros didáticos que trabalham os órgãos do corpo, (considerados por alguns como “besteiras”), além de professores/as que afirmam não se sentirem preparados/as para tratar o tema, pois o currículo não lhes diz o que fazer com a criança que fala “besteira” e que desenha um órgão genital no papel.

O que se observa é que, em uma escola tradicional, os/as professores/as costumam fugir do termo sexualidade, focando mais no comportamento ou admitindo que “não sabem lidar com isso, porque as crianças são pequenas”. Desse modo, Furlani (2005; 2007) e Louro (2000; 2003) trazem contribuições importantes ao demonstrar como a escola, desde a infância, atua mais na regulação dos corpos infantis e na imposição de uma heteronormatividade obrigatória. A dificuldade do professor em abordar esse tema com crianças vem do mito de que falar de gênero e sexualidade irá destruir a inocência infantil.

4.2.2 Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

A transição dos discursos dos docentes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental revela uma mudança profunda no enfoque. O foco desloca-se para o viés biológico, marcado frequentemente por referências à “explosão hormonal” associada à puberdade, enquanto o tema da sexualidade emerge com maior força por meio de conflitos interpessoais.

Nesse contexto, a sexualidade é definida como “opção” ou “escolha”, enquanto que o gênero é atrelado a uma perspectiva biológica. Docentes como Dandara, Cleópatra e Madre Tereza reforçam essa compreensão ao afirmarem que “a sexualidade não é uma escolha, mas algo hormonal, biológico que aflora na puberdade”, ou que “o gênero nasce com a pessoa; a sexualidade é algo que a pessoa opta ou escolhe seguir”.

Ao adotarem essa postura, as escolas exercem uma forma sutil de controle, esvaziando as dimensões política, afetiva e social das sexualidades e reduzindo a diversidade a uma disfunção transitória ou uma curiosidade da própria puberdade. Nesse sentido, Foucault (1984; 1999), nos auxilia a compreender como as escolas “modernas” repreendem e, ao mesmo tempo, incitam o discurso, frequentemente capturado por/sob um viés médico e biológico, algo característico do biopoder. O biopoder, no entendimento de Foucault, infiltra-se de maneira

muito sutil, quase invisível, transformando-se em parte das ações cotidianas e dos modos de regulação dos corpos e das subjetividades nos ambientes e nas práticas escolares.

Os dados evidenciam que nos anos finais do ensino fundamental existem conflitos mais abertos sobre Educação para as sexualidades e identidade de gênero. Os/as alunos/as que se encontram dentro dessa faixa etária confrontam mais ativamente as regras, o que habitualmente desperta nos professores falas sobre respeito, “tolerância” ou tentativa de organizar a diversidade identitária em caixas binárias. Nesse sentido, o professor tende a intervir e atuar como um mediador ou disciplinador de conflitos, tentando encaixar os/os alunos/as nas normas ditas tradicionais.

Os professores destacam que o *bullying* homofóbico (motivado pela orientação sexual ou identidade de gênero) e os conflitos religiosos são os principais causadores de embates em aulas de Ciências. Nelas, alguns estudantes, baseados em princípios religiosos, classificam a diversidade como “pecado” ou como pessoas “endemoniadas”, por conta da orientação sexual. Os/as agressores/as utilizam-se de termos pejorativos ou piadinhas para agredir alunos/as LGBTQIA+. Os profissionais dessa etapa mencionam a necessidade de uma maior orientação aos estudantes dessa faixa etária, visto que os/as adolescentes ficariam mais “esclarecidos/as”, uma vez que, durante a puberdade, estariam com a sexualidade mais “aflorada”.

A falta de um direcionamento pedagógico também é sentida pelos/as docentes, pois, como a escola não possui uma diretriz clara, cada profissional age da forma que melhor lhe convier. Concluindo, nessa etapa, o discurso escolar é pautado no que Butler (2018; 2024) se refere como “higienismo” e na prevenção (gravidez/doenças), sendo a sexualidade reduzida a um evento estritamente orgânico, enquanto a dimensão afetiva e identitária é silenciada. Para Butler (2018), a matriz heterossexual tenta reduzir o desejo a uma função orgânica para controlá-lo. O currículo direciona o debate para o corpo biológico, utilizando-o como desculpa para não se discutir as construções sociais do gênero, e os professores usam a Ciência/Biologia como escudo para evitar o debate moral.

4.2.3 Ensino Médio

No Ensino Médio, as narrativas refletem um cenário um pouco diferente e de maior tensionamento. O contexto descrito pelos professores envolve uma complexidade identitária mais acentuada: os alunos são jovens, e o corpo docente precisa lidar com essa juventude que, por vezes, reivindica suas identidades. A manifestação da diversidade é descrita como presente

em todos os lugares. Inspirando-se em Benedito Medrado, observa-se que o tema aparece de forma transversal: em abraços, na respiração, na pele, nos silêncios, nas afetividades e na forma de se portar dos adolescentes. Joana d'Arc e Cleópatra relatam que alguns estudantes reivindicaram a mudança de nome (nome social) e que outros se expressam com trejeitos afeminados. Os estudantes demonstram ter maior respeito à diversidade, porém, a preocupação dos/as educadores/as reside na saúde mental e na desconstrução de estereótipos. Resistências entre os/as docentes em trabalhar questões de gênero e sexualidade também são evidentes.

Apesar do discurso parecer mais respeitoso e marcado por uma lógica mais liberal de “tolerância”, as menções de docentes que remetem ao voluntarismo ao afirmarem que “é uma escolha deles”, são frequentes. Sob a perspectiva Foucaultiana, fica evidente que as normas não são desconstruídas, mas apenas flexibilizadas para “saber lidar” com os alunos “desviantes”, sem alterar a estrutura de poder presentes na dinâmica escolar.

Nessa etapa escolar, alguns docentes apresentam definições que se aproximam mais da ideia de construção social da identidade individual. Essa perspectiva é identificada na fala de Nelson Mandela, quando ele define gênero como “aquilo que a pessoa se identifica”. Leila Diniz, por sua vez, descreve o gênero como algo inato, mas a sexualidade ela define como “o sentir-se em relação ao outro e a si mesmo”. A concepção de Frida Kahlo compara a identidade de gênero também a uma condição inata, defendendo que “a pessoa nasce assim”.

Apesar disso, alguns/as professores/as como Zumbi dos Palmares, fizeram algumas considerações expressivas sobre a vigilância constante e o olhar docente em relação as “vestes e comportamentos”, utilizados como parâmetro para a identificação visual das diversidades. Frida Kahlo, sobre essa questão, admite que é mais fácil reconhecer aqueles/as que performam o gênero de modo mais óbvio. Mencionados por muitos/as como os principais desafios, a falta de conhecimento técnico sobre o assunto e o medo de utilizar palavras pejorativas no trato com os estudantes foram pontos centrais nas narrativas.

É importante considerar que a abordagem pedagógica sobre as questões de gênero e sexualidade no Ensino Médio recai sobre a proteção e o acolhimento. Professoras como Frida Kahlo, Maria Leopoldina e Princesa Isabel destacam a importância da abordagem desses assuntos para evitar problemas graves como isolamento, depressão, evasão escolar e suicídio. Para elas, o papel da escola é romper o preconceito que vem de casa e oferecer o apoio que muitas vezes a família nega.

Ao filtrar as análises por etapas de ensino, conclui-se que o currículo escolar fragmenta a sexualidade. Para as professoras de Ciências (como Dandara e Chica da Silva) que lecionam

nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, o tema não é um tabu a ser evitado, mas sim um conteúdo obrigatório do seu componente curricular. A disparidade emerge de alguns discursos que mudam radicalmente o tom: enquanto professores/as de outras áreas dizem “eu evito” ou “não me aprofundo”, as professoras de Ciências assumem o tema, porém o reduzem ao corpo biológico, à reprodução e a questões hormonais.

Conclui-se, assim, que as professoras de Ciências têm “autorização” institucional para falar sobre sexualidade apenas se o discurso for médico, higienista e biológico. Para falar sobre gravidez, órgãos e doenças, as professoras têm permissão; o afeto, a identidade política, contudo, permanecem silenciados. Em contrapartida, se olharmos para os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham o Ensino Religioso, a disparidade é ainda maior: o corpo biológico desaparece e entra em cena o controle moral e familiar. Desse modo, o currículo divide (fragmenta) o estudante.

4.2.4 Pontos de convergência

De acordo com o cruzamento dos dados produzidos pela pesquisa entre os/as professores/as dos anos iniciais, anos finais e Ensino Médio, foi possível chegar a alguns pontos de convergência que atravessam todas as etapas escolares. Um exemplo disso é a desassistência institucional e formativa, mencionada entre todas as etapas de ensino do município de Sete Quedas. Independente de qual etapa de ensino atuam, os discursos docentes denunciam a lacuna estrutural no que tange a formação continuada e uma relevante carência de respaldo prático por parte das Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) e da gestão escolar.

Outro ponto relevante foi a menção ao desprovimento de diretrizes pedagógicas claras e materiais didáticos que apoiem o trabalho com as temáticas. Desse modo, os/as professores/as sentem um isolamento e distanciamento em relação aos documentos normativos oficiais: eles preveem o respeito à diversidade e a formação integral, mas tais princípios não se materializam na prática escolar. Consequentemente, as instituições assumem um caráter reativo e os/as docentes, temerosos/as e sem o devido respaldo do poder público, acabam por perpetuar a omissão do estado e do município frente à Educação para as sexualidades e relações de gênero.

Em suma, a análise transversal realizada em toda a Educação Básica da rede pesquisada, evidencia que, embora o vocabulário e a estratégia de enfrentamento mudem de acordo com a etapa de ensino, as falas docentes revelam o quanto a nossa educação permanece presa ao que Judith Butler (2018) conceitua como “Matriz Heterossexual”. Essa matriz condiciona o

entendimento de que o sexo biológico dita a identidade de gênero e, conseqüentemente, o desejo. Esse entendimento permanece como um núcleo comum que estrutura o pensamento docente. Desse modo, concluímos que não existe um discurso único nas escolas, mas sim uma fragmentação de sujeitos. Ao olhar para as especificidades de cada idade/etapa, compreendemos que a escola muda o discurso, mas mantém a regulação dos corpos e identidades. À luz dos estudos decoloniais postulados por Lugones (2008) e Mignolo (2003), essa persistência regulatória ressalta que o gênero e a sexualidade, em sua estruturação binária e punitiva, se configuram como invenções coloniais historicamente impostas para o controle dos corpos e para a manutenção de poderes dominantes, como o capitalismo e o patriarcado.

A seguir, apresento a análise do Eixo 2: Currículo, prática docente e materiais didáticos, que descreve as categorias e subcategorias relacionadas à forma como a diversidade de gênero e sexualidade é incorporada na organização escolar. Esse eixo examina a inserção do tema no currículo, as experiências docentes no trato dessas questões, as estratégias de abordagem utilizadas em sala de aula e o uso de materiais didáticos como suporte pedagógico. A análise do conteúdo das entrevistas permite compreender em que medida os conteúdos e práticas educacionais contribuem para a inclusão ou para a marginalização de debates sobre diversidade, assim como os desafios enfrentados pelo/as professores/as no cotidiano escolar.

4.3 Currículo, prática docente e materiais didáticos

Levando em consideração que a pesquisa abrange diversos pontos significativos relacionados à prática pedagógica docente no contexto escolar, em relação às questões de diversidades de gênero e sexualidades, apresento uma síntese com base nas respostas dos/as professores/as, organizadas no quadro 11. As respostas sintetizam os principais achados sobre a presença da temática no currículo da escola, a utilização de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar gênero e sexualidade, bem como as práticas mais usuais adotadas pelos/as docentes no tratamento dessas questões.

Utilizando-me de questões norteadoras, foram apresentados aos/às docentes os seguintes questionamentos: Os temas de diversidades de gênero e sexualidade estão contemplados no currículo da sua escola? De que forma aparecem? Em sua prática docente, você já abordou ou desenvolveu atividades relacionadas a essas questões? Poderia compartilhar como foi essa experiência? Você procura incorporar essas temáticas em sua prática pedagógica? Quais estratégias ou abordagens costuma utilizar? Já utilizou materiais didáticos ou outros

recursos pedagógicos para trabalhar esses temas? De que forma eles contribuíram para a aula? Por fim, questionei como os conteúdos curriculares trabalhados atualmente favorecem reflexões sobre preconceito, LGBTfobia e diversidades de gênero e sexualidade.

Seguem abaixo as transcrições fiéis das falas de alguns/algumas docentes que representam as instituições estudadas. Considerando que o número de participantes é elevado e que a transcrição integral de todas as falas tornaria a pesquisa excessivamente extensa, realizei uma triagem das respostas. Assim, foram selecionados alguns depoimentos que sintetizam percepções semelhantes às que foram apresentadas por outros/as participantes. Desse modo, é possível contemplar, de forma representativa, o conjunto das respostas dos demais docentes entrevistados.

Quadro 12 - Eixo 2: Currículo, prática docente e materiais didáticos

Subcategorias	Nome fictício do Participante	Unidade de registro Trechos- chave das falas	Sentido atribuído Interpretação
1. A visibilidade do Fenômeno. 2. Como gênero e sexualidade aparecem no cotidiano escolar	Maria Quitéria	“Então, aparece em sala de aula, às vezes nós vemos principalmente os meninos com alguns traços femininos, vemos meninas com alguns traços masculinos. Sim, aparece nos corredores, às vezes nós vemos os alunos falando, mesmo assim, aborda o aluno em questão, nós procuramos ver sobre o tema, em questão, procuramos orientar o aluno, porque principalmente na fase da puberdade é onde floresce mais nos adolescentes, e nós vemos dentro da sala de aula, se tiver ocorrendo algum conflito, tentamos intermediar, chamando os alunos que estão fazendo algum tipo de conflito para o diálogo, para tentar sanar e resolver esses problemas no cotidiano”.	A diversidade é percebida através da performance de gênero que foge ao padrão binário.
	Leila Diniz	“A gente enfrenta essa questão de fazer valer de que, mesmo que ele seja diferente, ele é igual. Então, é manter esse respeito, essa igualdade, trazer isso para o dia a dia da escola é sempre um desafio, mas a gente vem conseguindo”.	Enfrentamento ao preconceito por meio de ações e diálogo que promovam o respeito às diferenças.
	Felipe Camarão	“Ah, sempre aparecem. Algumas brincadeiras de mau gosto entre os alunos. Eu já vejo isso aí, tipo, a forma de se expressar de alguns alunos, eu vejo isso aí. É nesse sentido que eu vejo. Tipo assim, a forma de falar, né? Os alunos pegam a forma de falar de uma e os outros coleguinhas já veem diferente. Mas, tipo assim. Brincadeiras de mau gosto”.	Aparece em situações de conflito, <i>bullying</i> e preconceito.

	Sepé Tiaraju	“Então, volta e meia a gente tem que encarar algumas situações, de algumas piadinhas, né? É, ainda é um tabu esse tema, ainda mais em cidade pequena que nem a nossa. Então, a gente tem muita brincadeirinha assim nos corredores, dentro de sala de aula, assim, com um assunto tão sério, mas que as pessoas ainda levam de uma maneira assim corriqueira, né? Que brinca, como se fosse uma coisa assim que pudesse brincar e tal. Mas é um assunto muito sério que você tem que debater e discutir, né? E sempre, claro, deixar claro aí que todos têm os direitos e os deveres de respeitar, né, a opção de cada um”.	A temática presente de maneira informa ou até marginal em situações interpessoais.
	Tarsila	“Ah, eu não vejo que tem conflito nem nos corredores. É uma coisa normal para mim”.	A docente diz que não há presença do tem na escola.
	Chiquinha Gonzaga	“Nos conflitos, na hora dos intervalos. Na sala de aula, não. Às vezes palavrões, né? Palavrões de alto escalão, assim. As crianças falam um com o outro? Às vezes eles falam assim, os órgãos, eles falam... Posso falar?”. -Pode, é pra falar. “Os meninos falam assim, eles, o órgão masculino deles fala pau, é feio. E aí eles falam da menina periquita, as coisas assim. Inclusive essa semana eu dei uma tarefinha, usando a letrinha que. Aí o menino, na hora, já leu lá periquita, já começou a rir. Professora, periquito. E eu falei, por que você tá falando assim? Daí ele, ah, periquito é coisa da menina. Eu falei, não, meu filho não pode falar assim, não. Tem que falar correto e tal. Daí foi a hora que ele falou. Ah, professora, do menino não é. E aí a gente fala pau, e da menina periquita (...). O ano passado, no desenho, eles fizeram no caderno, coisa mais feia. O menino desenhou um órgão masculino e mostrou para a menina, e foi feia. Agora eu estou recordando”.	Aparece em situações de cotidianas conflitos e curiosidade, e em momentos considerados como indisciplina.
	Zuzu Angel	“Bom, esse tema que é meio desafiador, né? Porque assim, a gente se depara, que nem eu falei, com várias situações, né? De (...) tanto de sexualidade, que você tem que saber como expor, às vezes, como conversar, como levar até eles, saber, tipo, uma roda de conversa, para você não atingir, não frustrar a criança. Até porque, (...) de repente, vai levar lá para a família (...) de uma maneira... Se você chega na criança e chama a atenção de uma maneira, de repente, que não	Silenciamento da escola, esses assuntos são evitados por medo ou insegurança e, relação a reação da família.

		seja a correta, ou às vezes eles até interpretam por um outro lado, chega lá para os pais de uma outra maneira”.	
	Carmem Miranda	“Dentro da minha sala de aula, sobre o gênero que a gente trabalha, é apenas assim. Quando a gente coloca no quadro, cabeçalho, coloca aluno ou aluna. Então, você vai dizer, professora, por que às vezes eu coloco A, às vezes eu coloco O? Porque às vezes A é para as meninas, quer dizer, o sexo feminino. E O é pros meninos, que é o sexo masculino. Sobre sexualidade, é isso que eu só falo no cotidiano da sala. Ano passado eu tinha um aluninho meio complicado, mas esse ano não. Ano passado eu tinha um aluninho, porque ele gostava de dar beijinho nos menininhos. Mas porque ele tinha convivência dentro da casa, assim, né? Tinha um rapazinho que era do outro lado. Então, ele via, acho que...”	Silenciamento docente, esses assuntos são evitados e reduzidos a ‘artigos’ masculinos e femininos.
	Tiradentes	“O que eu percebo, não, em sala de aula, por exemplo, é que tem, que tem, é, desrespeito um pouquinho sobre esse tema, que é, por exemplo, quando alguma criança chama uma menina de sapatão, ou um menino de viado, né? (...) já tive crianças assim, meninos meio que tem algum, alguns comportamentos meio eh, afeminados, a molecada começa a brigar, fazer piadinha, sempre converso que [é preciso ter] respeito, né, que cada um tem a sua forma de expressão, e que ainda são crianças ainda. Ainda tem muito tempo pra mudar, ou se não mudar”.	A diversidade é percebida pela performance de gênero (traços afeminados), tornando o corpo do aluno um alvo de violência verbal e rótulos pejorativos.
	Bertha	“A gente percebe que existem diversidades entre os alunos. Eles têm essas dúvidas, alguns até fazem algumas perguntas, mas eu prefiro não me aprofundar no tema”.	A docente apresenta um desconforto ao lidar com as temáticas o que impede a integração curricular. Os temas são tratados de forma episódicas, apenas se houver perguntas
	Cosme Bento	“Eu não vejo esse assunto sendo debatido assim na escola, não. Os alunos não apresentam nenhuma... Como que eu falo? Uma divergência com o colega? É, com o colega que se nota diferente. A sexualidade na escola está bem, vamos colocar assim... Os alunos não têm tanto questionamento sobre isso. Vamos colocar assim, tem questionamento sobre a situação de bullying na escola. Alguma outra situação, mas não sobre sexualidade. Eu não vejo isso nas escolas mais, não. Eu acho que já está mais... A sociedade, os	O docente não reconhece a presença das temáticas na escola, indica que os alunos estão mais inclusivos.

		alunos, pelo menos os adolescentes, estão mais... Vamos colocar assim, mais esclarecidos em relação a isso”.	
3. Importância de abordar diversidade de gênero e sexualidade na educação em Sete Quedas	Maria Quitéria	“Muito importante. A questão de gênero tem a diversidade, o gênero feminino e o gênero masculino. É muito importante nós conscientizarmos os nossos alunos, porque hoje a diversidade de gênero está em todos os lugares que nós convivemos. Nós conversamos com os alunos que nós devemos respeitar todo e qualquer tipo de gênero”.	A abordagem é importante para ensinar o respeito diário.
	Leila Diniz	“É muito importante, porque como nós temos essa gama em sala de aula atualmente, nós precisamos trazer como um assunto normal, para que essa pessoa não se sinta excluída, para que ela não se sinta ofendida, porque na verdade, ela é como eu, como você, como qualquer outra pessoa. Ela só se sente um pouco diferente do que a mim”. Mas como ser humano, ela é da mesma forma, né? É importante trazer isso até para evitar o <i>bullying</i> , para trazer a questão do respeito. Porque se é cortado desde o início, quando chega no ensino médio para nós, se torna cultural que você tenha respeito, que a pessoa importe”.	A importância reside em normatizar as diferenças desde a infância.
	Nelson Mandela	“Eu acho que seria fundamental para você tratar a questão do respeito, respeito ao próximo”.	O tema é fundamental estritamente para garantir o respeito ao próximo.
	Chica da Silva	“Tem que ser abordado, né? É um assunto que é delicado, mas deve ser abordado, porque eles são muito confusos, né? O mundo de hoje, eles... na nossa época, a gente era decidido, né? Agora não, eles têm muita informação. E daí confunde os sentimentos”.	O tema é necessário para ajudar a ordenar a “confusão” de sentimentos dos adolescentes, pelo excesso de informações do mundo atual.
	Princesa Isabel	“Ah, é importante porque a gente vê muitos adolescentes que estão infelizes, né? Que não podem assumir, com medo da família, daí eles acabam se aprisionando e o que pode acontecer no futuro a gente não sabe, né? Sim, a gente vê apontamentos de diversas coisas, né? De acordo com o que a gente estuda, a gente vê que pode ter problema psicológico, pode cometer suicídio, invasão escolar, uma série de outras questões, né? Que às vezes é por conta dessa falta de acolhimento, né? Que essas pessoas não têm, né?”	A abordagem é vital para o acolhimento, visando evitar adoecimentos psicológicos e tragédias causadas pela rejeição familiar.
	Zuzu Angel	“Eu acho muito, muito interessante. Muito primordial, assim, porque as nossas crianças, elas, elas vêm, às vezes, sem informação, sem uma educação (...) tem criança que, que não tem uma	A importância de a escola compensar a falta de “estrutura” e de educação que as crianças não recebem no ambiente familiar.

		estrutura familiar. A maioria dos nossos aqui vêm assim”.	
	Tiradentes	“É importante porque eu me lembro, uma época que eu estava no Quatro de Abril, e teve uma palestra sobre abuso infantil e, de repente, uma aluna minha começou a chorar e coisa e tal, foi acolhida para lá e foi descobrir que o próprio avô paterno estava abusando da menina. Há muito tempo e ninguém sabia. E a menina estava guardando para si”.	É crucial para a identificação, proteção e denúncia de casos de abuso sexual.
	Nísia	“Tem que enfatizar, sim, por conta da demanda estar bastante, né? E as crianças, hoje em dia, o que você fala para elas e o que elas veem para elas é o certo e ponto. Então, assim, e a gente tem que fazer também, colocar na cabecinha deles que eles têm que respeitar cada gênero de cada um”.	É importante para ensinar o respeito frente a uma nova demanda visível na sociedade.
	Pagu	“Eu acho que não só em sete quedas como em todas as outras cidades, né? A gente tem que começar a esclarecer algumas coisas, né? Que muitas pessoas acham que é algo não normal, né? Mas é a realidade. Então, acho que se trazer esse conhecimento desde pequeno, acho que evitaria muitos problemas futuramente para as crianças”.	A educação serve para desmistificar a ideia de “anormalidade” e evitar problemas futuros.
	Chiquinha Gonzaga	“Ah, eu acho importante. Tem que ter, sim. Precisa muito. Porque as crianças aprendem do jeito deles, né, assim, de qualquer jeito, aí precisa ter um profissional, assim, para trabalhar. Trabalhar isso com eles. Eu não estou preparada, não”.	O tema precisa ser abordado porque sozinhas, as crianças aprendem de forma equivocada, porém exige um profissional específico devido ao despreparo docente.
	Felipe Camarão	“Ah, é bom. Eu acho importante abordar, né? Porque muitos ainda não sabem o que vai ser e tudo. Eu acho importante essa abordagem, assim. Eu acho importante, porque o aluno vai percebendo tudo. Isso aí”.	É importante para orientar os alunos durante uma fase de indefinição sobre o que pretende “ser”.
	Tibiriçá	“A minha opinião é que teria que ter mais gente preparada (...). Eu acho que eles teriam que ter profissionais preparados para essa, tipo assim, para esse tipo de coisa, igual aqui a gente não tem, nem psicólogo nem nada, né? Mas a gente teria que ter no município”.	A importância está na necessidade de suporte clínico (psicólogos) e profissionais especializados para lidar com a demanda da cidade.
4.Idade adequada para iniciar o trabalho com gênero e sexualidade	Maria Leopoldina	“Eu acho que desde o início da educação, acho que tem que ser abordada. Na minha opinião [...] vejo que, desde pequena, a criança já dá sinal do que ela vai acabar se tornando ou sendo. Às vezes ela não tem a ciência, o conceito certinho do que é, mas ela já dá sinal. Então, eu acho que desde	A abordagem deve começar desde a infância, pois a criança mesmo sem conhecimento teórico, já apresenta “sinais” de quem será no futuro.

		pequeninha já tem que ser trabalhada”.	
	Joana d’Arc	“Então, eu acredito que sim. Por mais que eu, a gente vê os trejeitos já desde pequenininho. Mas eu acredito, assim, que, por mais que as pessoas podem falar que seja influenciado, não. Eu não acredito que as crianças sejam influenciadas. Quem nasce, nasce. Já é, quem é, é. Não é influenciado. Porque ninguém quer passar pelo preconceito, pelos estereótipos que a sociedade apresenta. Mas eu acredito que é um assunto muito pesado para ser abordado em crianças. Eu acredito que, numa fase de uns 10 anos para cima, aí sim, quando já está chegando perto da adolescência, aí é um clima, aí já tem uma idade mais razoável para começar a ser abordado, sim”.	Considera o assunto “pesado” para crianças e defende que o assunto seja abordado a partir dos 10 anos.
	Leila Diniz	“Considero. Claro que enquanto na creche, ele não vai entender do que a gente está falando, os anos iniciais ainda não vão entender do que a gente está falando. Mas eu acredito que a partir do 4º, 5º ano, já deve ser abordado, claro que encaixado dentro, né, adequado para a idade dele. Eu não concordo que em idades muito pequenas, a gente já exiba órgãos genitais, esse tipo de coisa, eu não acho que vá agregar. Mas você já vir tratando, desde que encaixado para a idade dele, de que existem pessoas diferentes, que se sentem diferentes e está tudo bem”.	Deve começar por volta do 4º ou 5º ano, adaptando à idade e à linguagem conforme a faixa etária.
	Nelson Mandela	“Eu acredito que a partir do sétimo ou oitavo ano já dá para ter uma introdução pelo menos no assunto”.	O tema deve ser introduzido no 7º ou 8º ano do ensino fundamental.
	Felipe Camarão	“Ah, eu acho que a partir dos doze anos, sexto ano do ensino fundamental, acho que já dá pra ter uma equiparação sobre isso aí”.	Importância da abordagem do tema na pré-adolescência, a partir dos 12 anos.
	Princesa Isabel	“Acredito que na adolescência, quando eles começam a descobrir”.	A educação sobre o tema deve ocorrer na adolescência, por ser uma fase de descobertas.
	Tarsila	“Não, não tem uma idade. A partir dos 10, eu acho que já”.	Afirma que não tem uma idade específica, no entanto, de forma contraditória, estipula que deve ser a partir dos 10 anos.
	Pagu	“Eu acho que no final entra a transição de criança para adolescente. Doze anos, até menos, até dez anos. Hoje em dia as crianças são muito inteligentes, eles conseguem entender qualquer coisa que	Na fase adolescência, entre 10 e 12 anos, por terem mais conhecimentos.

		a gente fala com elas, qualquer tema que a gente fala, guarda para falar com eles”.	
	Carmem Miranda	“Eu acho que é a partir do terceiro ano, por aí. Acho que primeiro e segundo ano, não. Porque ainda é criança, eles não entendem direitinho, né”?	Não define idade, mas se refere ao 3º ano (séries iniciais) como momento ideal.
	Nísia	“Hum, eu acho que uma criança de um, até um segundo ano, talvez ela ainda não saiba, né? Como essa reação. Mas, assim, acho que de um terceiro ano para cima, sim, que eles já estão mais, um pouco mais maduros, né? Por essa questão”.	Fixa o 3º ano como momento ideal pelo fato de os alunos estarem mais maduros, 1º e 2º ano não deve reagir bem ao tema.
	Bertha	“Eu acredito que não. Como disse, isso é questão de família. Eu prefiro não me envolver com a identidade”.	Nega a existência de uma idade adequada, mas prefere não se envolver por considerar uma questão privada.
	Zuzu Angel	“Não, eu penso que, sabendo... é... sabendo de onde, assim... É claro, não pro... não muito profundo, porque criança de 6, 7 aninhos, tem que levar mais de leve, né? Mas, eu acho que de 7 aninhos, 6, 7 aninhos, já deve ser estar conduzindo-os”.	O trabalho pode começar por volta dos 6 ou 7 anos, conduzindo as crianças de forma superficial e leve.
5. Função da escola em relação a abordagem de diversidades de gênero e sexualidades 6. O papel da escola e da família	Maria Quitéria	“Sim, com certeza, porque em todos os âmbitos escolares tem diversidade de gêneros”.	A escola tem o papel de atuar porque a diversidade de gêneros é uma realidade presente em todos os lugares.
	Leila Diniz	“Acredito que sim, porque é a nossa realidade, são os nossos estudantes. A gente não pode fingir que isso não existe. Desde que adequadamente, eu acho importante tratar sim, para trazer a cultura do respeito a essa pessoa”.	A função da escola é desenvolver uma cultura de respeito para evitar exclusão.
	Nelson Mandela	“Eu acredito que sim, que é função da escola. Principalmente não só de gênero e sexualidade, mas até da educação sexual, né? Que é você conscientizar o estudante desde pequeno o que convém e o que não convém dentro da relação, dentro da própria casa, né? Com responsabilidades, ou amigos, colegas, etc. Então eu acredito que sim, a escola, principalmente de tempo integral, ela não forma o estudante apenas no mercado de trabalho, ela forma a pessoa como indivíduo, né? Então é fundamental trabalhar essas questões, sim”.	A escola, especialmente em tempo integral, tem a missão de formar o indivíduo de maneira completa, o que inclui a educação para as sexualidades.
	Felipe Camarão	“Ah, de certo ponto, sim. De certo ponto, não. Mas acho que sim. (...) Porque é na escola que está vivenciando mais os alunos, né? Que sempre tem gente de todos os tipos aqui, né”.	Conflito de papéis, mas conclui-se que a escola acaba tendo essa função na prática.
	Princesa Isabel	“A escola pode abordar, mas não diretamente, ou a menos que seja feito de acordo com os pais? Sim, porque dá muito problema. Tem uma resistência, então, por parte dos pais”.	A responsabilidade é da família, mas a escola pode contribuir abordando o tema de forma indireta com autorização prévia.

	Sepé Tiaraju	“Eu acredito que a participação da família é muito importante, né? Porque, assim, é um tema ainda delicado, né? E assim, a escola, ela ainda existe alguns tabus, né, por parte da família, então a gente... eu acredito assim que a participação da família é muito importante. Claro que a escola, ela tem que orientar da maneira mais clara e objetiva possível, mas é um assunto que, na minha opinião, ele é direcionado à família”.	A escola deve apenas orientar de forma objetiva, por se tratar de um tema delicado, deve ser direcionado aos pais.
	Tarsila	“É importante, mas não seria uma função da escola. Mas seria interessante que a escola já começasse a discutir essas questões, né? Teria que ter um eixo ali nas disciplinas que, [P: No currículo? Ah, não tem]. Pelo menos na minha turminha, né, não tem”.	Acredita não ser uma função primária da escola, mas, a escola poderia incluir um eixo nas disciplinas para discutir o assunto.
	Pagu	“Eu não acho que é função da escola. Claro que seria bom também poder trabalhar esse tema dentro da escola, mas eu acho que isso é função da família trabalhar”.	Nega que seja função da escola atuar sobre a temática.
	Nísia Floresta	“Função só da escola, não, né? Mas a escola, se for preciso trabalhar com isso, sim. Porque a maioria das nossas crianças, elas ficam aqui mais tempo do que em casa. Então, eu acho, assim, que, assim, não é função, não é, é uma divergência aí muito grande, porque pais, muitas vezes, não vai trabalhar isso em casa. Então, quem vai ter que trabalhar são os nossos profissionais”.	A responsabilidade é da família, mas a escola pode contribuir pelo fato de as crianças passarem mais tempo na escola e supre a omissão das famílias.
	Tiradentes	“Eu acredito que talvez não seja, assim, a função da escola. A escola deveria só reforçar, se aprofundar um pouco mais, mas seria função mais da família. Complicado é que criança que tem uma família estruturada hoje em dia e que tem tempo. Aí, de uma forma ou de outra, passa a função para a escola”.	A função principal é das famílias, mas a escola pode reforçar o tema.
	Bertha	“Na minha opinião, eu acho que essa educação é de casa. O pai e a mãe já demonstram como lidar com isso e eu acredito que a escola não teria que interferir, na minha opinião”.	A docente sugere neutralidade, onde o tema seria tratado restritamente na esfera privada, anulando o papel formativo da escola.
	Carmem Miranda	“Função... Eu acho que seria mais pra frente? Tipo, do terceiro ano em diante. Mas antes disso, acho que não. Porque ajuda, tem uns que fica meio assim, porque você vê que cada turma tem (...), assim, que você olha pelo jeitinho e o pessoal já fala ah, aquele lá parece... Então, eu acho que tinha que ter uma abordagem, sim. Só que raramente tem”.	A abordagem deve existir, mas apenas com alunos em idades mais avançadas e, principalmente, com crianças com comportamentos fora do “padrão (quem é diferente)”.

	Tibiriçá	“Ah, eu acho que teria que estar preparado, se for, se for para ter, mesmo. Uma hora ou outra a escola vai ter, tem aqui na escola, né? Aí a pessoa tem que estar preparada, a escola principalmente para poder receber isso aí, né?”	A demanda é inevitável, por isso os docentes tem que estar preparados.
7. Presença das diversidades de gênero e sexualidades no currículo	André Rebouças	“No currículo da escola? PPP? Sim, lá tem, mas não é praticamente desenvolvido”.	O tema possui existência formal e documental, mas sofre com a invisibilidade na prática no cotidiano escolar.
8. Dimensão pedagógica e desafio	Cecília Meireles	“A escola trabalha isso sim, às vezes”.	Falta de inserção de das temáticas no planejamento escolar.
9. Silenciamento preventivo	Zumbi dos Palmares	“Sim. Está no PPP da escola. E a gente também... A gente tem todo bimestre, início de bimestre, a gente tem formações. Algumas das formações, a gente tem esse trabalho de orientação. A escola já tem esse... Não voltado, vamos dizer assim. Mas como a gente trabalha e observa algumas situações para que não ocorra <i>bullying</i> ., outras situações. É que o preconceito já é da cultura nossa. Isso aí não tem como tirar. A gente trabalha. Então isso é nativo. É estrutural”.	Vê o preconceito como algo "nativo" e estrutural da cultura; foca a prática no combate ao <i>bullying</i> .
	Joana d’Arc	“Dentro do meu componente, não. Não aparece”.	Limitação imposta pela grade curricular do Estado.
	Maria Quitéria	“Eles aparecem na BNCC, aparecem no currículo escolar e principalmente nas aulas de ciências”.	Dificuldade em relacionar o tema com outros componentes curriculares que não especificamente necessite abordar o assunto (ciências).
	Sepé Tiaraju	“Os temas da diversidade, pelo que eu convivi e presenciei ... ele está no Projeto Político (PPP) da escola...”	Tem noção que os temas estão inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola.
	Carmem Miranda	“Na sinceridade, eu não sei”.	Falta de conhecimento específico sobre a abordagem do assunto.
10. Estratégias pedagógicas	Cleópatra	“A estratégia que eu usei aqui pra gente trabalhar foi o debate”.	A abordagem ocorre de forma esporádica, geralmente através de palestras, diálogos, rodas de conversa, debates, ou quando o tema surge espontaneamente.
	Maria Leopoldina	“Eu faço muita dinâmica. Primeiro porque eu sou formada em pedagogia. Então, a pedagogia elabora muita	Transversalidade e Lúdico: Utiliza dinâmicas e jogos para abordar temas sensíveis
	Zumbi dos Palmares	“Dinâmica, muita brincadeira, muitos jogos”.	(Sexualidade, suicídio) de forma natural.
		“A gente evita, né? Temos polêmicos”.	Evita o assunto para “não dar confusão”.

	Frida Kahlo	“Eu converso. Às vezes, quando surge algum assunto, né? Até, às vezes, com piadinha, alguma coisa, eu corto. Mas eu corto explicando”.	Reação a situações do dia a dia.
	Ajuricaba	“Peço para eles mesmos montarem um trabalho ... explicarem sobre as questões de estatísticas de IBGE”.	Uso de dados científicos e estatísticos como estratégia para legitimar a fala e evitar acusações de “opinião pessoal”.
	Chica da Silva	“Trabalho com eles de uma maneira científica mesmo, né, com os termos técnicos, sem vulgaridade. E eu trabalho muito com slides”.	Educação voltada para a utilização dos termos técnicos biólogos e utilização de recursos visuais.
	Sepé Tiaraju	“A prática que, que eu tenho, que eu tive como experiência, por exemplo, são alguns diálogos, né, com os meus alunos, quando um começa a agredir o outro com, com palavras, né, se referindo à sexualidade de cada um”.	A utilização da linguagem verbal como principal estratégia de ensino.
11-Materiais didáticos	Cleópatra	“Nós não temos nada...comprei um <i>pen drive</i> ... mesmo assim não tem. Então é bem difícil achar”.	Carência crítica de recursos oficiais, levando o docente ao investimento financeiro e a busca individual por materiais.
	Sepé Tiaraju	“O material que recebemos é praticamente nulo... não existe um material para produzido para se trabalhar o tema”.	Busca de recursos alternativos como vídeos da internet, <i>slides</i> próprios, filmes.
	Tibiricá	“Não tenho, nunca, nunca tinha ferramenta”.	Desamparo institucional no fornecimento de subsídios didáticos.
	Dandara dos Palmares	“As atividades em si ... é o que vem nos livros..”	Livro didático como recurso único.
	Chica da Silva	“A gente usa, além do livro ... vídeos para eles e slides. E a escola também tem o corpo humano, também, mostra para eles o manequim, bem certinho”.	Poucos recursos didáticos nos acervos pedagógicos das instituições escolares.
12-Reflexão sobre LGBTfobia	Princesa Isabel	“Sobre o preconceito, sim. Agora sobre LGBTfobia ... não”.	O conteúdo escolar favorece a discussão de um “respeito genérico”, mas evita nomear a especificidades das diversidades.
	Maria Leopoldina	“Sempre tô abordando uma coisa ou outra, é suicídio, é depressão, é sexualidade, tudo. Eles aceitam bem”.	A professora se utiliza de “brechas” do cotidiano para inserir as temáticas.
	Cleópatra	“Mais sobre o preconceito. Agora LGBTfobia, diversidade de gênero e sexualidade eu não vejo. Pelo menos nos conteúdos que eu trabalho”.	Desvio do tema para discussões relacionadas ao bullying e ao preconceito.
	Cecília Meireles	“Antes tinha uma matéria que chamava Projeto de Vida, né? Que eles falavam bastante sobre isso. Agora saiu essa matéria. Mas eu lembro que eles falavam bastante nessa disciplina de Projeto de Vida. Eles conversavam bastante sobre isso”.	Há algum tempo atrás tinha uma certa abertura em algumas disciplinas.
	Nelson Mandela	“Diversidade, sim. Preconceitos também, mas nada específico a LGBT, transfobia, nada”.	Trabalha o tema de forma “camuflada”, focando no respeito às diferenças de opiniões e gostos.

	Cosme Bento	“Esse currículo vai ser trabalhado mais pelo professor de ciências na escola, daí não tem como eu ter uma ideia sobre como que vai trabalhar isso”.	Citações de que o tema é exclusivo da área de Ciências/Biologia e que o professor deve ser “neutro”.
	Benedito Medrado	“Depende do professor. O conteúdo tá lá, né? Eu acho que depende dele, da abordagem, da, da forma. Dá, acho que dá. Dá para você falar da Revolução Francesa e falar da, da Declaração dos Direitos da Mulher, que foi escrita pela [Olympe de Gouges]. Eu acho que pra tudo dá um jeitinho. Falta tempo, falta planejamento”.	Dependendo do professor pode trabalhar o conteúdo de forma transversal.
	Tibiriçá	“Eu particularmente não vi nenhum no nosso sistema de trabalho, não vi nenhum conteúdo relacionado a essas coisas”.	Currículo do Estado engessado e difícil de relacionar com outras disciplinas.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Alicerçada nas respostas dos 30 professores participantes da pesquisa, apresentadas no quadro 12 do eixo 2, Currículo, prática docente e materiais didáticos para trabalhar diversidade de gênero e sexualidade, as falas revelam uma realidade marcada pela carência profunda de suporte institucional, ausência dessas temáticas nos planejamentos pedagógicos e nos documentos escolares orientadores, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda há um grupo de docentes que apontam que os temas só aparecem em conteúdo de disciplinas específicas, como Ciências e Biologia, e são tratados de forma técnica e biológica, geralmente no 8º ano do ensino fundamental ou no ensino médio. Dandara dos Palmares identifica que o tema aparece nas habilidades da BNCC para 8º ano, mas de forma limitada. Chica da Silva, que é professora de Ciências Biológicas, diz que trabalha sob uma perspectiva puramente “científica, para evitar o que chama de ‘vulgaridade’”. No entanto, em relatos posteriores, a professora verbalizou que é comum após as aulas alunos/as procurarem-na para tirar algumas dúvidas ou conversar algo relacionado ao assunto no particular, muitas vezes, verbalizando problemas pessoais e pedindo aconselhamento. Cosme Bento defende que o assunto deve ficar restrito à área de Ciências e Biologia e que não deve ser tratado por outras disciplinas, no seu ponto de vista, “outros professores não têm respaldo legal ou conhecimento legítimo para falar sobre o assunto”.

É de amplo conhecimento que os temas possuem existência formal e documental, mas sofrem com a invisibilidade na prática docente e no cotidiano escolar (Carvalho; Furlan, 2019). A limitação imposta pela grade curricular do Estado e do município se manifesta como uma barreira interdisciplinar, o que dificulta o relacionamento das temáticas com outros

componentes curriculares que não necessitam abordar o assunto. É notória a falta de conhecimento específico e segurança pedagógica para a abordagem do assunto. Mesmo assim, diversos/as docentes inserem os temas por iniciativa própria, usando ferramentas externas ao livro didático ou aproveitando ganchos em suas disciplinas. A abordagem se dá transversalmente, principalmente, quando são identificados conflitos relacionados aos assuntos. Benedito Medrado, que é professor de história, utiliza a linguagem do cinema para quebrar o gelo (filmes como “Sonhos Tropicais”) e para falar de gênero de forma indireta.

Ajuricaba se respalda em dados do IBGE para trazer o assunto para a sala de aula de forma objetiva, e Joana d’Arc trabalha os temas em produções de textos associando-os ao racismo e estereótipos. Maria Leopoldina utiliza a ludicidade ao inserir dinâmicas coletivas, Princesa Isabel aborda os assuntos quando consegue associá-los ao seu componente curricular (Matemática), por meio de estatísticas de suicídio, por exemplo. Podemos dizer que as experiências desses/as docentes são marcadas pelo “equilibrismo”, eles tentam atender as demandas sociais e dúvidas trazidas pelos/as alunos/as, visto que nas redes sociais e internet, o assunto é de livre acesso, mas recuam ou camuflam suas práticas sob o manto do “respeito mútuo” para evitar problemas com a gestão escolar e as famílias. Nas narrativas de muitos/as professores/as, fica evidente que a abordagem sobre diversidades de gênero e sexualidade nas escolas públicas de Sete Quedas se dá, predominantemente, de forma reativa quando os casos de *bullying* e conflitos são perceptíveis.

Os/as entrevistados/as revelam que não planejam atividades, no entanto, aproveitam situações que surgem espontaneamente. O tema aparece no currículo oculto apenas quando há problema de convivência. Os/as professores/as Madre Teresa e Sepé Tiarajú, relatam só abordar os temas quando ocorrem brigas ou agressões verbais entre os/as alunos/as. Zumbi dos Palmares e Nísia Floresta substituem o debate de sexualidade por um debate mais genérico sobre *bullying*, por considerarem mais seguro ou aceitável e não gerarem confusão. O medo de abordar as temáticas e ter um “currículo negativo” é um ponto recorrente nas falas dos/as entrevistados/as (Anne Frank, Bertha e Tiradentes), que verbalizam omitir deliberadamente por receio de contestação das famílias ou da direção, criando assim um “silenciamento curricular”.

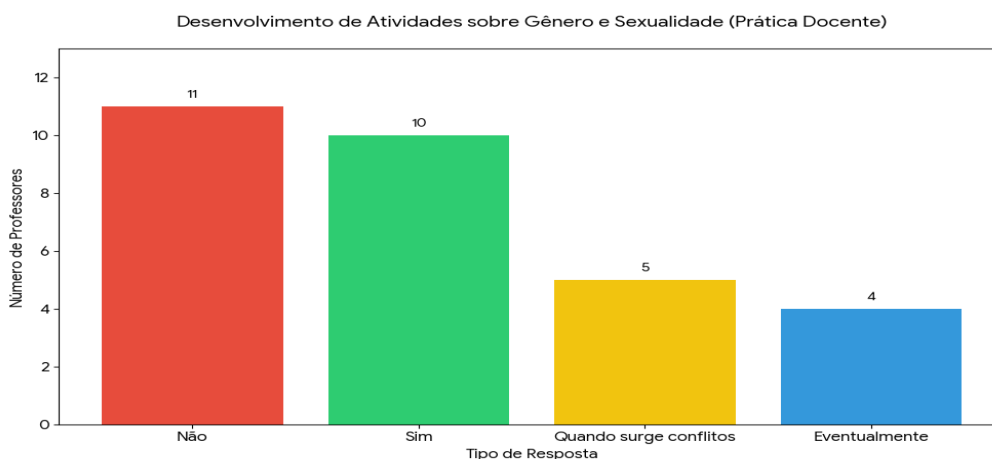
O medo ou a insegurança descrita pelos/as professores/as ao abordar os temas se dá pelo receio da reação dos pais e da comunidade religiosa que moldam a experiência docente. Professores relatam que mesmo querendo abordar, “pisam em ovos” ou limitam sua fala para não serem julgados ou interpretados como alguém que esteja apoiando “ideologias”. Anne Frank e Tiradentes manifestam que a experiência é marcada pelo medo do “apedrejamento”

social e familiar. Nesse contexto, podemos analisar a inserção do sintagma da “ideologia de gênero”⁹, criada por setores conservadores e religiosos para criticar os Estudos de Gênero e políticas LGBTQIA+, como uma ferramenta de disseminação dessas discursividades persecutórias e cerceadoras do debate. Para Butler (2024):

Colocar o fantasma do “gênero” em circulação também é uma forma encontrada pelos poderes existentes -Estados, igrejas e movimentos políticos- para aterrorizar as pessoas de modo que elas retornem as suas fileiras, aceitem a censura e externalizem seu medo e ódio contra comunidades vulneráveis (Butler, 2024, p. 12).

Tomando como parâmetro as respostas dos/as participantes, há indícios de que o currículo oficial apresenta lacunas, sendo que o tema ainda sobrevive devido à iniciativa isolada de alguns/mas docentes que aproveitam as “brechas” curriculares. Paralelamente a isso, soma-se o fato de os assuntos habitualmente serem reduzidos a aspectos biológicos ou ao combate ao *bullying* escolar. Ao serem questionados/as sobre se, em suas práticas docente, já abordaram ou desenvolveram atividades relacionadas às questões de gênero e sexualidade, as respostas obtidas foram distribuídas da seguinte forma: 11 professores/as afirmaram não ter abordado o tema, 10 responderam que sim, 4 o fazem eventualmente, e 5 afirmaram tratar do assunto apenas quando surgem conflitos. O gráfico a seguir ilustra a distribuição dessas respostas.

Gráfico 1 - Desenvolvimento de atividades acerca de gênero e sexualidade



Fonte: autora (2026).

⁹De acordo com Junqueira (2020), o termo ideologia de gênero foi forjado e opera em dupla dimensão. No nível retórico como “espantalho” político (com aspas), essa discursividade visa produzir pânico moral, deslegitimar a autonomia docente e barrar conquistas democráticas. Como conceito sociológico (sem aspas), nomeia práticas que naturalizam as hierarquias sexuais e a heterossexualização compulsória, indiciando que os próprios movimentos reacionários e antigênero agem como legítimos promotores de uma ideologia de gênero ao tentar firmar assimetrias perpetuadas historicamente como ordenamentos naturais.

Ao cruzarmos os dados, observamos que há relativo equilíbrio entre as respostas “não” e “sim” (36,7% e 33,3%). Essas respostas evidenciam um cenário polarizado, onde um expressivo número de docentes busca ativamente trabalhar as temáticas, enquanto outra parte relevante evita deliberadamente falar sobre elas.

Ademais, se somarmos as respostas dos/as professores/as que disseram trabalhar eventualmente aos que responderam abordá-los apenas quando surgem os conflitos, teremos um percentual de 30%. Esse dado reforça a teoria de que um terço das abordagens pedagógicas não são previamente planejadas nos planos de aulas, elas ocorrem esporadicamente, geralmente motivadas por curiosidade pontuais dos/as alunos/as ou por necessidade de respostas a conflitos.

Considero esse dado preocupante, pois 80% das respostas indicam que a abordagem das diversidades de gênero e sexualidade nas escolas públicas de Sete Quedas não está contemplada de forma intencional nos planos de ensino. Esse percentual supera significativamente a quantidade daqueles/as docentes que planejam e selecionam metodologias adequadas para realização de atividades organizadas, conscientes e objetivas.

Segundo a análise dos dados, ao serem questionados/as sobre se incorporaram essas questões na prática pedagógica e que estratégias ou abordagens costumam utilizar, os/as professores/as apresentaram diferentes posicionamentos. Um grupo de 10 docentes (33,3%) afirmou não incorporar o tema em suas práticas, representando os que optam pelo silenciamento. As justificativas frequentemente apresentadas incluem medo de represálias por parte das famílias, dificuldades pessoais, falta de preparo e a percepção de que o tema não deve ser abordado em sua disciplina.

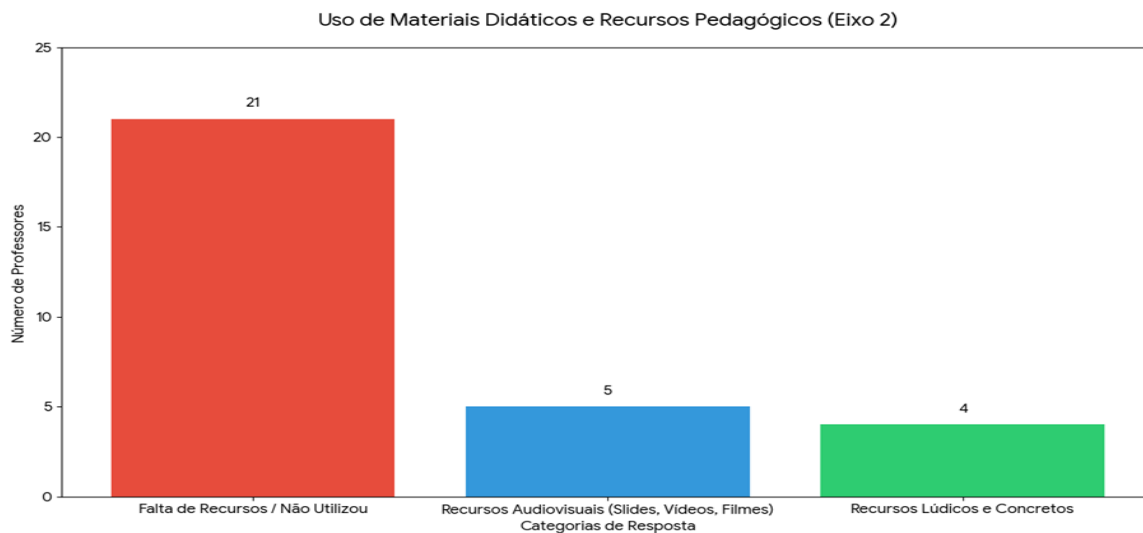
Outros 8 professores/as (26,7%) responderam que abordam quando necessitam intervir em conflitos ou situações que precisam reforçar o respeito à diversidade. Já um grupo de 6 professores (20%) relatou que utilizam metodologias intencionais e diferenciadas para inserir gênero e sexualidade em suas aulas, conforme já discutido nessa mesma pesquisa.

Além disso, cerca de 6 professores/as (20%), verbalizaram que a abordagem depende do interesse imediato dos/as alunos/as em situações que surgem no momento da aula. Nesses casos, os/as docentes “dão trela” ao tema quando ele surge (Cecília Meireles), esclarecem as dúvidas sob demanda (Tibiriçá) ou procuram entrar no tema de forma não invasiva (Dandara dos Palmares).

Outro ponto que vale a pena destacar é a utilização de materiais didáticos ou outros tipos de recursos pedagógicos pelos/as docentes, para trabalhar as questões de diversidades e gênero

e sexualidade em suas aulas. Com base nas respostas dos/as 30 professores/as entrevistados/as, apresento abaixo um gráfico que ilustra a distribuição dessas respostas.

Gráfico 2 - Uso de materiais didáticos e recursos pedagógicos



Fonte: autora (2026).

Cerca de 70% dos participantes, aproximadamente 21 professores/as, relataram que não utilizaram materiais ou recursos específicos e apontam a inexistência ou a falta de recursos fornecidos pelo sistema de ensino. A professora Cleópatra afirma: “Nós não temos nada, nada para o tema. É bem difícil achar”. A docente relata, ainda, que chegou a comprar um *pen drive* com materiais pedagógicos, com seu próprio dinheiro, mas, mesmo assim, não encontrou atividades com conteúdo coerentes ao currículo. Tibiriçá acrescenta: “Não tenho, nunca tinha ferramenta”.

Os/as professores/as destacam que, para desenvolver seus trabalhos, necessitam “buscar fora”, porque o material disponível não contempla os temas da forma adequada. Docentes como Dandara dos Palmares mencionaram que lançam mão apenas do livro didático comum, embora, muitas vezes, sua abordagem seja direcionada apenas para as partes biológicas e reprodutivas, se mostrando insuficiente para o debate sobre a diversidade. Dessa forma, subentende-se que há um desamparo institucional no que se refere ao fornecimento de subsídios didáticos para o trabalho pedagógico. Um pequeno grupo, composto por 5 professores/as, relatou lançar mãos de recursos audiovisuais (*slides*, filmes, vídeos) para mediar o diálogo, já uma parcela menor (4 professores) recorre a jogos, músicas, dinâmicas, manequins do corpo humano e rodas de conversa para trazer uma humanização ao tema e combater o *bullying* de forma mais afetiva.

Para finalizar essa discussão, chamo a atenção para o fato de haver uma disparidade entre a necessidade de abordagem dos temas e o suporte material oferecido. Isso marca profundamente a prática docente, exigindo do professor que deseja abordar esses assuntos um esforço individual para suprir as lacunas do currículo. O imprevisto e a carência de ferramentas oficiais são marcas latentes e predominantes nesses relatos.

No encerramento desse eixo sobre estratégias, foi perguntado aos/as professores/as se os conteúdos curriculares trabalhados atualmente favorecem reflexões sobre preconceito, LGBTfobia e diversidades de gênero e sexualidade. De acordo com as respostas dadas, eles percebem que, embora apareçam menções a essas temáticas, elas são tratadas de forma extremamente breve e superficial, o que não favorece uma reflexão crítica e aprofundada. O assunto é descrito como “muito pouco”, “sucinto” ou como algo que “não se aprofunda”. Cleópatra destaca que “vem pouco material” e que, por conta disso, os/as próprios/as alunos/as acabam não levando o assunto a sério, já que nunca é trabalhado de forma consistente.

Outros professores indicam um deslocamento do debate político e identitário para um enfoque mais comportamental. Os materiais oficiais evitam os termos “LGBTfobia”, “sexualidade” ou “Diversidades de Gênero”, substituindo-os por expressões mais genéricas, como respeito à diversidade, inclusão e combate ao preconceito e ao *bullying*, assim como evidenciado no próprio PNE e na BNCC (Furlan; Carvalho, 2019). Nesse sentido, os conteúdos favorecem reflexões atitudinais sobre como “respeitar o colega”, ao mesmo tempo que silenciam causas importantes, específicas do preconceito estrutural contra a população LGBTQIA+.

Os relatos de Nísia Floresta e Zumbi dos Palmares reforçam essa percepção, ao indicarem que as palestras e materiais didáticos priorizam o combate ao bullying, deixando a discussão sobre sexualidade em um segundo plano. Uma parcela considerável dos/as docentes admite que os conteúdos atuais não favorecem em nada as reflexões sobre o assunto, sugerindo que essa omissão é, em certa medida, proposital, e que houve um retrocesso ou um “cuidado” excessivo em não tocar em tais questões, com o intuito de evitar polêmicas com a sociedade. Dandara dos Palmares considera que as habilidades previstas existem, mas o conteúdo prático sofre um processo de “apagamento”. Já Tiradentes e Carmem Miranda sugerem que o material didático não chega a um ponto de problematização para “não dar confusão”. Interessante observar como o sintagma da ideologia de gênero e discursos conservadores se inseriram nas falas docentes, inferidas pelo medo de confusão e o apagamento das temáticas. Richard Miskolci (2014) aborda como o medo coletivo é utilizado como ferramenta de controle, focando

na rejeição social à diversidade sexual e no trabalho com essas questões em sala de aula. O autor discute também sobre como a “ideologia de gênero” foi construída como um pânico moral¹⁰ para barrar avanços em direitos humanos nas escolas (Miskolci, 2018). Em debate similar, Fernando Seffner (2020) foca na tensão entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas, afirmando que o cotidiano das escolas reflete as problemáticas das disputas políticas em torno do tema. Um achado relevante nessa etapa da pesquisa é a percepção de que o material didático, por si só, é considerado insuficiente, demonstrando a necessidade de mediação docente. Os professores/as acreditam que a promoção de reflexões depende, em grande parte, de uma intervenção deliberada (só irá acontecer se eles decidirem “forçar” a discussão). Sendo assim, o favorecimento da discussão aparece interligado à postura do/a docente, e não propriamente ao conteúdo que o livro traz. Felipe Camarão e Tibiriçá mencionam que, caso o professor/a não traga recursos adicionais como um vídeo ou exposições adicionais, no material oficial esses temas passariam “batidos”. Dessa forma, os conteúdos assumem um caráter mais “informativo”, do que propriamente “formativo”.

Embora materiais didáticos recentes apresentem novas configurações familiares, como aquelas compostas por dois pais, duas mães ou outras composições, os docentes relatam insegurança e estranhamento ao mediar esse conteúdo. Chiquinha Gonzaga destaca a dificuldade em explicar tais arranjos para as crianças pequenas, evidenciando a ausência de preparo pedagógico para lidar com o que está presente nos materiais didáticos quanto ao que já se faz presente no chão da escola.

De acordo com a análise, os dados indicam que o currículo atual é um campo de tensões e omissões. Por um lado, fornece ferramentas voltadas para o ensino de uma “etiqueta” de boa convivência e ao combate ao *bullying*; por outro, falha ao não oferecer subsídios teóricos e metodológicos que permitam a professores/as e alunos/as compreender e enfrentar as raízes da LGBTQfobia e das desigualdades de gênero.

Para que a escola se efetive, de fato, como um espaço inclusivo, não basta apenas alterar os textos curriculares. Embora seja importante a inserção de conteúdos sobre a diversidade, é fundamental garantir o provimento de materiais que nomeiem essas diversidades, bem como investir em uma formação de professores/as que realmente transforme a prática docente, e não

¹⁰ Pânico Moral: cenário de ameaça contra valores e interesses sociais, geralmente atribuído a um inimigo oculto que gera medo e hostilidade na opinião pública, exigindo combate imediato. A desinformação é amplamente utilizada para instaurar esse pânico moral entre a população através de canais informativos, por meio de acionamento de pautas sensíveis, como a religião e a sexualidade. O objeto de pânico manifesta-se de forma passageiro ou duradoura, sendo capaz de produzir mudanças estruturais e sequelas de ordens política, social e comportamental Miskolci (2014; 2018).

apenas a oferta de “treinamentos técnicos” baseados em manuais roteirizados e cuidadosamente organizados, os quais não favorecem a reflexão da prática docente e buscam unicamente a sua aplicação mecânica pelos/as professores/as.

4.4 Alunos/as e comunidade escolar: do acolhimento e curiosidade discente à hostilidade

Nesse terceiro eixo trago a análise das contribuições dos/as docentes sobre o comportamento dos/as discentes e a dinâmica da comunidade escolar frente às questões de gênero e sexualidade.

Quadro 13 - Eixo 3: Alunos e comunidade escolar

Subcategorias	Nome fictício do Participante	Unidade de registro Trechos- chave das falas	Sentido atribuído Interpretação
Reações dos/as alunos/as	Maria Leopoldina	“Quando o aluno sente que a professora realmente tá interessada[...] quer ajudar, quer fazer, eles aceitam. Eles aceitam muito bem, depois acabam te procurando”.	Acolhimento e postura ética e empática do docente, gera um canal de escuta e busca por ajuda.
	Cleópatra	“É mais piadinha [...] se tem um aluno que é 100% assumido[...] É assim até extravagante ele mesmo se apelida, daí ele apelida [...] Uma forma de Defesa”.	O uso do auto deboche e do humor como proteção contra o preconceito.
	Pagu	“Fundamental 2 e o Médio, eles reagem bem [...] se acolhem, apoiam as decisões dos colegas”.	Acolhimentos entre os adolescentes.
	Chica da Silva	“Têm turmas que ficam mais curiosos [...] demonstram interesse em falar sobre o assunto, curiosidade”.	O tema como ponto de interesse e engajamento sincero.
	Anne Frank	“Eles não reagem muito bem [...] começam a jogar pedra [...] A gente corta o assunto [...], mas não aceitam. Tem até o professor [...] que eles fazem muito <i>bullying</i> ”.	Reações agressivas que interferem no fluxo pedagógico.
	Dandara dos Palmares	De várias maneiras. Alguns entendem, querem até saber mais. Outros não entendem nada, agem com ignorância.	Reações diversas e adversas ao conteúdo.
	Maria Quitéria	Ainda há um grande preconceito em relação ao tema de diversidade de gêneros. Ainda os alunos são preconceituosos, principalmente com os homoafetivos do gênero masculino.	O preconceito ainda se faz presente, principalmente, com homossexuais do sexo masculino.

Mudança nas percepções	Leila Diniz	“Hoje está se normalizando mais, até devido à internet, <i>TikTok</i> , <i>Instagram</i> , não tem mais como isso ser ocultado deles[...]. Eles chegam mais informados[...] muitos até praticando já”.	Acesso à tecnologia antecipa o conhecimento e reduz a inocência.
	André Rebouças	“Antigamente não tinha essa possibilidade [...] hoje em dia estão mais cientes da questão”.	Acesso à tecnologia antecipa o conhecimento e reduz a inocência.
	Nelson Mandela	“Aqui [...] eu já presenciei situações dos familiares apoiarem a fala de <i>bullying</i> dos filhos”.	Família como base para sustentação e legitimação do preconceito
	Zumbi dos Palmares	“Hoje a adolescência [...] parece que para eles é normal [...] já não é um tabu”.	Perda do caráter de “proibido” ou “anormal” para a nova geração.
	Tiradentes	“Aqueles crianças que tiravam sarro [...] começaram a tratar de outra forma [...] que tinha qualidade também”.	Intervenção docente que promove a percepção do outro como igual.
	Joana d’Arc	“Hoje, várias pessoas são amigas deles [...] É muito difícil eles serem excluídos dentro da sala”.	Maior integração e aceitação de alunos LGBTQIA+ nos grupos.
	Benedito Medrado	“Eu acho que a escola[...]É mais inclusiva [...] Eu vejo mais meninas lésbicas, mais gays, assim, mais [...] Eu acho que tá, tá melhor. Melhorou. Eu acho que sim”.	Maior aceitação, escola como promotora da inclusão.
Conflitos e resistências	Ajuricaba	“Tive um aluno que, por ser evangélico [...] disse que não ia fazer o trabalho, que ia contra os seus princípios”.	Dogmas religiosos como empecilho para os cumprimentos de atividades pedagógicas.
	Dandara dos Palmares	“Por parte dos estudantes, eu já tive [...]vieram primeiro que eu na coordenação me denunciar.”	Alunos usam a estrutura da escola para contestar as atividades docentes.
	André Rebouças	“A mais complicada resistência [...] não é dos alunos, infelizmente, é dos pais [...] Influência religiosa”.	Conflito de valores entre a proposta da escola e a família.
	Chiquinha Gonzaga	“Muitos pais em casa questionam [...]Já veio até na porta da sala [...] reclamar para o professor”.	Invasão do espaço pedagógico pelos pais para censurar temática.
Casos de <i>bullying</i> e discriminação	Cleópatra	“Principalmente por colega de trabalho. Tem [...] um menino trans lá na escola e ele quer ser chamado por um nome masculino. E uma professora falou que não ia chamar ele por masculino e nem chamar ele de ele porque o nome era feminino e ela era ela”.	Divergência profissionais, recuso em usar o nome social do aluno trans.

	Benedito Medrado	“[...] a gente tem uma questão que eles se chamam de "viado" toda hora. Isso voltou com muita força, ou eu acho que isso nunca acabou”.	Desrespeito pela sexualidade.
	Ajuricaba	“Foi esse ano mesmo, eu estava [...] fazendo substituição de uma professora que não pôde, e aí eles me chamaram [...] eu vi o colega fazendo <i>bullying</i> a respeito da sexualidade de um outro menino, porque [...] ele tinha os trejeitos [...] mais delicado e tal [...]”.	Prática do <i>bullying</i> por conta da sexualidade.
	José do Patrocínio	“ <i>Bullying</i> não é algo que a pessoa provoque, é algo que está colado nele [...] pela característica ressaltada”.	Percepção do <i>bullying</i> como algo impregnado na identidade.
	Princesa Isabel	“Tirando o sarro do amigo, porque ele é mais afeminado [...] levam na brincadeira, mas quem está vindo a par do <i>bullying</i> está sofrendo. Fala que é viado, bicha, eles vão falando essas coisas”.	Provoca e desqualifica o sofrimento com o intuito de fazer “humor”.
	Nelson Mandela	“Eu só presenciei esse fato presente no corredor e os alunos se ofendendo”.	As ofensas ocorrem tanto dentro das salas como nos corredores.
	Cecilia Meireles	“Já teve bastante casos assim que a gente tem que intervir e às vezes até levar pra secretaria para coordenação”.	Casos mais graves necessitam da intervenção do apoio pedagógico.
	André Rebouças	“É mais um <i>bullying</i> . <i>Bullying</i> é mais, vamos dizer, frequente. Mas algumas vezes aconteceu comigo, de um aluno chamar o outro pelos nomes pejorativos”.	O <i>bullying</i> frequentemente está presente nas interações entre os discentes.
	Cleópatra	“Meninas [...] começaram a xingar [...] falou que ia matar ele [...] tive que tomar a frente”.	Escalada do <i>bullying</i> para ameaças físicas.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os resultados anunciam um cenário em transição, mas também marcado por contradições: o espaço de maior difusão do conhecimento e circulação de informações coexiste com resistências estruturais, institucionais e familiares. A análise das falas permitiu a construção de quatro categorias temáticas: reações dos estudantes, mudança nas percepções, conflitos e resistências, e *bullying* e discriminação.

As reações dos/as estudantes quando são expostos/as a questões de gênero e sexualidade, seja em atividades escolares ou em sala de aula, não são padronizadas, variando conforme a maturidade e os “ares” escolares. A postura do/a professor/a frente a essas questões mostra-se indispensável para a aceitação do tema. Quando o interesse é demonstrado de forma

genuína, há um acolhimento por parte dos/as alunos/as, que habitualmente reagem positivamente, chegando a procurar os/as docentes para diálogos privados.

Em turmas de alunos/as mais novos (pré-adolescentes e adolescentes), é perceptível uma tendência ao acolhimento e a solidariedade, os pares parecem aceitar e apoiar melhor as decisões identitárias uns dos outros. No entanto, esse contexto de aceitação convive com reações de hostilidade. Relatos dos/as participantes/as dão conta de que o tema pode suscitar comportamentos agressivos, como “jogar pedras” metaforicamente ou realizar perguntas intimidatórias, com o objetivo de deixar o/a docente desconsertado.

Além disso, foi identificado que o tema ainda é permeado por mecanismos de defesa, (omissões, silenciamentos, piadas e apelidos pejorativos), muitas vezes exercidos para mascarar o desconforto gerado pela falta de familiaridade com o assunto. Docentes das duas modalidades de ensino pesquisadas relatam que princípios religiosos, especialmente de matriz evangélica, são fortemente usados por responsáveis legais e alunos/as para justificar a recusa em participar de atividades referentes à gênero.

Em casos mais graves, relatos dão conta de que a abordagem direta gerou hostilidade, exteriorizada por meio de agressões verbais ou da recusa em participar das atividades, especialmente em turmas onde o conservadorismo religioso ou cultural é mais intenso. Risadas e deboche aparecem também como uma “performance” de defesa ou desvalorização do assunto, funcionando como estratégias de defesa frente ao desconforto ou à dificuldade de lidar com a temática.

Rogério Junqueira (2018) discute como esses princípios religiosos fundamentam uma onda reacionária que se traduziu em pressões para que professores/as não toquem nas questões de gênero e sexualidade. O autor avalia que o sintagma da ideologia de gênero emergiu e adquiriu centralidade em um projeto de poder que busca reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas e salvaguardar sua influência sócio-política. Na esteira desse processo, a cena pública de dezenas de países tem sido ocupada por movimentos que investem na capacidade de mobilização da ordem moral, na naturalização das relações de gênero, na rejeição da crítica feminista e dos direitos sexuais, valendo-se inclusive da promoção de pânico moral. Em nome da defesa da “família natural”, atacam políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação e outros direitos fundamentais. Em consonância com esse debate, Marluci Paraíso (2016) discute sobre como as práticas docentes são “vigiadas” por discursos religiosos e como o currículo de gênero se torna um campo de batalha entre ciência e crença. Essas percepções vão subsidiar tanto o medo de docentes, a não inserção dessas

temáticas, às vezes sendo usadas como justificativa deliberada para o não trato dessas questões, assim como responsáveis e alunos/as ao se recusarem a discutir essas questões no contexto escolar.

Nessa conjuntura, uma questão se evidenciou nas falas, acerca do atual cenário global de ascensão da cultura digital, ou seja, do impacto desta nas percepções dos/as sujeitos/as. Os/as docentes foram quase unânimes em responder que perceberam mudanças nos posicionamentos dos alunos/as em relação às questões de gênero e sexualidade ao longo dos anos. A principal variável apontada para essa transformação é o acesso à rede de internet, uso das mídias e a comunicação interativa. Para a nova geração, o debate que antes era tratado sob sigilo, considerado “anormal” ou “proibido”, hoje é percebido como algo normal pelos jovens, perdendo o caráter de tabu.

A fala de Leila Diniz ilustra bem essa percepção: “Hoje está se normalizando mais, até devido à internet, *TikTok*, *Instagram*, não tem mais como isso ser ocultado deles[...]. Eles chegam mais informados [...] muitos até praticando já”. Zumbi dos Palmares também observa: “Hoje a adolescência [...] parece que para eles é normal [...] já não é um tabu”.

Ao que tudo indica, há uma maior abertura para que estudantes de grupos LGBTQIA+ assumam a identidade de gênero ou orientação sexual perante a comunidade escolar. Embora o medo do estigma ainda esteja presente, os/as alunos/as enfrentam esse desafio pela necessidade de integração e autoafirmação. Joana d’Arc confirma isso em narrativa: “Hoje, várias pessoas são amigas deles [...] É muito difícil eles serem excluídos dentro da sala.” Tiradentes também confirma: “Aqueles crianças que tiravam sarro [...] começaram a tratar de outra forma [...]”. Benedito Medrado complementa: “Eu acho que a escola[...]. É mais inclusiva [...] eu vejo mais meninas lésbicas, mais gays [...] eu acho que tá, tá melhor. Melhorou. Eu acho que sim”.

Um outro ponto destacado na fala dos docentes é a superação de explicações fantasiosas e tabus antigos sobre a sexualidade, como por exemplo o mito da cegonha que traziam bebês e o medo irracional do número “24”. Isso significa que houve amadurecimento docente e maior acesso ao conhecimento biológico e social. Essas narrativas trazem, nesse sentido, um pouco de conforto, pois sugerem que, aparentemente, alguns docentes estão promovendo a política de igualdade, contribuindo para transformar a escola em um ambiente promotor de inclusão. Apesar de atualmente existir uma maior abertura entre os/as alunos/as, a comunidade escolar, especialmente pais e responsáveis, emerge como a principal barreira para o trabalho pedagógico. Os docentes relatam episódios de resistência direta ou conflitos, nos quais os/as responsáveis legais questionam a presença desses temas no currículo escolar, ao mesmo tempo

em que alunos/as se recusam a realizar as atividades pedagógicas propostas. A principal alegação é a preservação de valores e princípios morais, familiares e religiosos (Junqueira, 2017; 2018). Segundo André Rebouças: “A mais complicada resistência [...] não é dos alunos, infelizmente, é dos pais [...] influência religiosa”; Chiquinha Gonzaga reitera: “Muitos pais em casa questionam [...] Já veio até na porta da sala [...] reclamar para o professor”. Nesse contexto, o maior desafio profissional é conciliar o conhecimento escolar (conforme é estabelecido nos documentos orientadores) com os preceitos religiosos trazidos de casa.

Além dos casos de resistências com a comunidade externa, a análise também evidencia divergências profissionais dentro do próprio corpo docente. Informações dão conta de que alguns profissionais apresentam resistências e se recusaram a usar o nome social de estudantes trans, o que se apresenta como violação de direito desses/as alunos/as. Cleópatra explica da seguinte maneira: “Tem [...] um menino trans, lá na escola e ele quer ser chamado por um nome masculino e uma professora falou que não ia chamar ele por masculino e nem chamar ele de ele, porque o nome era feminino e ela era ela”. José do Patrocínio, embora tenha apresentado um discurso aparentemente favorável à inclusão, demonstrou certa insegurança em relação ao trato com pessoas homossexuais. Em sua percepção, “essas pessoas não são confiáveis”, argumentando que “hoje pensa de um jeito, amanhã já pensam de outra forma”.

Notemos, portanto, que o preconceito não se restringe às atitudes de alguns alunos/as ou familiares, docentes também os reproduzem. Tais posicionamentos revelam contradições entre o discurso inclusivo e as práticas e crenças individuais. Além disso, a recusa dos profissionais em respeitar o nome social de alunos/as trans compromete as condições de inclusão e a segurança social dessas minorias. Na quarta e última subcategoria desse eixo, foi investigado se, em algum momento, os/as professores/as precisaram lidar com casos de *bullying*, discriminação ou atitudes preconceituosas relacionadas a diversidades de gênero e/ou sexualidade no ambiente escolar. Aproximadamente 20 docentes entrevistados responderam afirmativamente.

As respostas docentes indicam que o *bullying* é uma realidade presente no cotidiano e se manifesta sob diversos aspectos. Nos episódios de conflito, no uso constante de termos pejorativos e homofóbicos, como “viadinho”, “florzinha” e “sapatão” utilizados como forma de opressão. Com relatou Benedito Medrado, “[...] a gente tem uma questão que eles se chamam de “viado” toda hora. Isso voltou com muita força, ou eu acho que isso nunca acabou”.

A narrativa de Ajuricaba também reforça essa problemática: “Foi esse ano mesmo, eu estava fazendo substituição de uma professora que não pôde, e aí eles me chamaram [...] vi o

colega fazendo *bullying* a respeito da sexualidade de um outro menino, porque [...] ele tinha os trejeitos [...] mais delicados [...]”.

Casos mais graves envolvendo ameaças de morte e agressão física contra estudantes trans foram mencionados. A professora Cleópatra relata: “Meninas [...] começaram a xingar [...] falou que ia matar ele [...] tive que tomar a frente”. Ademais, a exclusão social também foi percebida, com alunos/as que se afastaram ou se isolaram dos colegas por medo de serem “rotulados” como homossexuais.

Rogério Diniz Junqueira (2009) faz uma análise crítica sobre como a escola não é apenas um lugar onde o preconceito “acontece”, mas um espaço que ativamente produz e reproduz a norma heterossexual, marginalizando quem não se encaixa nela. Junqueira argumenta que a escola opera sob uma lógica heteronormativa. Isso significa que o ambiente escolar (currículos, brincadeiras, organização dos espaços e falas dos professores) pressupõe que todos são heterossexuais. A LGBTfobia, portanto, não seria um “erro individual” de um/a aluno/a agressivo/a, mas algo estrutural que a escola mantém ao silenciar sobre a diversidade.

O *bullying* repetidamente foi mencionado como “brincadeira” ou “apelido”, o que pode ser traduzido como uma tentativa de desqualificar o sofrimento, mascarar o preconceito e desrespeitar a sexualidade alheia, o que explicita o debate proposto por Junqueira (2009), ao afirmar que muitas vezes os professores/as tratam a violência homofóbica como “brincadeira de criança” ou “coisa da idade”, legitimando a violência no ambiente escolar. Tal dinâmica exige do professor uma desnaturalização constante dessas falas e práticas pejorativas. As falas de Cleópatra e Ajuricaba sinalizam que, por vezes, o/a professor/a é o/a único/a anteparo entre o aluno e as ocorrências de violência física e psicológica.

Um contraste é inquestionável, embora as reações de deboche apareçam com muita frequência nas falas dos/as professores/as, estes admitem que, ao longo do tempo, houve uma melhora qualitativa nas atitudes dos/as alunos/as. Esse dado pode sugerir que o deboche é mais utilizado como uma performance grupal do que propriamente como resultado da falta de informação, o que pode nos fazer remeter ao conceito de mandato da masculinidade e *status* de Rita Segato (2025). A autora afirma que a manutenção do *status* explica por que muitos alunos agredem colegas LGBTQIA+: eles o fazem para provar ao grupo que são “machos” e para garantir que ninguém duvide da sua própria masculinidade. A agressão ao outro é, no fundo, um sacrifício feito para manter o próprio lugar na “irmandade” masculina. Essa lógica de performance grupal ratifica essa manutenção do *status* ou a reprodução de estruturas coloniais que mantêm a ocupação de espaços e dinâmicas restritos a determinados grupos sociais.

4.5 Da formação ao silenciamento institucional

Opto por não prolongar a discussão desse eixo temático, por considerar que parte dos aspectos aqui tratados já foram contemplados em discussões dos eixos anteriores. Ainda assim, a discussão desse eixo concentra-se nas análises da participação docente em cursos/formação voltados para as diversidades de gênero e sexualidades, bem como na atuação da gestão escolar e das secretarias de educação no incentivo e orientação para o tratamento dessas temáticas.

Dessa forma, investigou-se se os/as professores/as possuem orientação para abordar tais assuntos por meio de formações, reuniões pedagógicas ou outros apoios institucionais. Também foi indagado se os professores/as têm acesso adequado a essas formações, ou recebem incentivos da gestão ou da Secretaria de Educação para participar, e se consideram importante ter essa capacitação. Por fim, indagou-se quais tipos de formação ou apoio os professores consideram necessários para melhorar o trabalho dessas questões em sala de aula.

Quadro 14 - Eixo 4: Formação e Apoio Institucional

Subcategorias	Nome fictício do Participante	Unidade de registro Trechos- chave das falas	Sentido atribuído Interpretação
Participação em formações	Maria Leopoldina	“Já, bastante. Aprendi muito no cursinho que eu fiz. Aprendi bastante” como abordar, como falar, como chegar. Então, pra mim, foi importante”.	A formação gera confiança e segurança para o docente.
	André Rebouças	“É... da escola, não. Particular, sim. Sim. [...] Não tem Formação do governo para o professor, até hoje, nunca teve”.	Busca de ajuda externa por não ter apoio da secretaria de Educação.
	Frida Kahlo	“Não. Eu falo que a Secretaria de Educação peca nisso”.	Faz crítica a secretaria de Educação por tratar o tema de forma rasa.
	Felipe Camarão	“Curso sobre LGBT? Não, só tipo de, mais de preconceito. Mais voltado para preconceito racial e <i>bullying</i> ”.	Nunca teve formação específica voltada para as questões de gênero e sexualidade.
	Chica da Silva	“Na faculdade. Sim. Foi a estrutura, né, pra gente iniciar mesmo. Na escola, não”.	Teve formação específica no Ensino superior.
	Tibiriçá	“Não, nunca participei”.	Necessidade de formação.
	Chiquinha Gonzaga	“Voltado para esse tema. Exclusivo, exclusivo, não. A gente escuta, assim, nos cursos, fala, mas não exclusivo a esse tema”.	Necessidade de formação específica sobre o tema porque aparece de forma secundária em outros cursos.
	Sepé Tiaraju	“Não, não recorro de ter participado”.	Inexistência de Formação, necessidade de apoio institucional. Silenciamento do tema na escola.

	Madre Teresa	“Não, não participei, teve, né, acho que a sede disponibilizou esse curso, mas eu ainda não tive a oportunidade de fazer”.	Reconhecimento de cursos ofertados pelo estado (SED), mas com dificuldade de acesso e orientações concretas para resolver problemas reais.
	Joana d’Arc	“Sim, lembra que nós fizemos? Mas não abordou só a sexualidade. Nós fizemos lá no Conviver, que veio psicólogo, psiquiatra e tal. Foi tratado de uma forma geral”.	Teve formação, mas não sobre o tema gênero e sexualidade, o tema aparece de forma secundária em formação sobre <i>bullying</i> .
Papel da gestão e Secretaria de Educação	Maria Leopoldina	“Não, nunca tive. Sobre esse tema, assim, não”.	Inexistência de orientações específicas sobre os temas.
	Cleópatra	“Também não, e pouco se fala. Eles fecham bastante os olhos. É como se... Não existia. É como se realmente não quisesse ver”.	Silenciamento institucional e percepção de negligência.
	Anne Frank	“Eles abordam sempre esse assunto. Eles falam que a gente tem que ficar atento com os estudantes para que não tenha conflitos”.	O foco está nos conflitos e na “vigilância” dos alunos.
	Ajuricaba	“Não, eu acho que a direção, eles não abordam esse tipo de tema em reuniões. Eles abordariam se acontecesse um episódio”.	Superficialidade na abordagem dos temas.
	Frida Kahlo	“Não, como abordar o tema, não. É só a questão do preconceito, mas abordar o tema, como trabalhar, como conscientizar que existe, essas orientações geralmente vêm através [...]. Nas formações, falam, da diversidade, da equidade, de forma genérica. Vem tudo num bolo, entendeu? Num pacote. Você não pode discriminar quem é o homossexual, o negro, o indígena, vem no geral, não vem num tópico” [...].	Crítica à SED por tratar o tema de forma genérica e rasa.
	Maria Quitéria	“Sim, a coordenação, tanto escolar como pedagógica, tem nos proporcionado sempre, quando esse tema é abordado, procurar se o aluno estiver recebendo algum tipo de <i>bullying</i> ou estiver causando algum problema, pra nós pegarmos aluno em particular, ser levado à coordenação, conversar, ver o que o aluno está precisando, tendo o apoio necessário”.	Apoio da coordenação ou da equipe pedagógica no trato das questões que envolvem o <i>bullying</i> .
	Cosme Bento	“Na verdade, nós tivemos uma orientação sobre a questão [...] pra gente não tocar esse assunto em sala de aula. Se ele surgir, você... desvia o assunto. Então [...] tocar o mínimo possível sobre essa questão da sexualidade na escola. Então [...] essa foi a orientação [...] chegou na sala de aula, faz com que o assunto morra na sala de aula pra não ter problemas relacionados a isso depois”.	Tem orientação para não tocar no assunto, prefere não falar sobre isso para evitar problemas.
	Chica da Silva	“Na gestão escolar, no caso aqui, eles sempre pedem pra gente tomar cuidado com esses temas. Não impor o eu. Eles sempre falam só isso, mas agora no outro	Orientada a não impor o seu pensamento “eu”.

		sentido aqui, formação, não é tema recorrente, nunca foi”.	
	Zuzu Angel	“Também, não. A gente não teve, assim, vindo da Secretaria de Educação (municipal). Algum caso que acontece, a gente vem aqui na Secretaria da escola. [...] se precisa chamar a família, a gente chama a família, é resolvido aqui”.	Ausência de formação oriundas Secretaria Municipal de Educação, sobre as temáticas.
	Tibiricá	“Na realidade, não. Eles acham que a gente não tem nada pra fazer. Eles vão lá e acham um monte de coisa. Você tem um monte de criança que você vai alfabetizar, que essas crianças não sabem ler, sabe aprender a escrever o nome, e outros são copistas [...]. Você é obrigado até certo ponto. E o que é necessário mesmo, o que precisava pra escola, não tem”.	O professor faz crítica ao excesso de atribuições que são obrigados a dar conta, muitas vezes tendo que deixar o que necessário de lado.
Necessidades de formação	Maria Leopoldina	“Poderia ter mais cursos. Tem tanta coisa que faz na escola e não tem validade nenhuma. Então, faz uma coisa que presta, então. Que vai ser útil”.	Cobrança de cursos mais produtivos na escola, alguns são inúteis.
	Dandara dos Palmares	“Eu acredito que se tiver, não que a direção, a coordenação não apoie, mas se tivesse uma formação com profissionais de psicólogo que viesse, orientasse como a gente trabalhar certinho porque eu tenho a minha formação professora”.	Deseja apoio de profissionais como psicólogos para entender a base científica.
	Ajuricaba	“Eu acho que a formação ele tinha que se basear com alguns dados das pessoas, relatos” [...], mas o que as pessoas hoje em dia, elas, assim, elas acham [...] que a pessoa, quando ela é homossexual, é por escolha. Tipo, assim, a pessoa virou. Eu escutei bastante isso? Sempre escutei isso desde criança. Ah, a pessoa virou gay. A pessoa não sei o que. Na verdade, ela não virou. Ela sempre foi. Ela só estava escondida, né? Por medo, na verdade, da sociedade, e ela só conseguiu se libertar”.	Orientação para silenciar o tema, deixar o tema morrer, por medo de acusações ou interpretações erradas.
	Maria Quitéria	Uma formação feita com profissionais adequados, né, que tenham experiência sobre essas questões.	Pontua a necessidade de formação com profissionais adequados e com bagagem no assunto.
	Cosme Bento	“Na verdade, eu preferia não trabalhar um tema desse. E se fosse pra trabalhar, tinha que ter uma formação [...] com a pessoa... [...] que tem qualificação [...] formação adequada pra aquilo, tem que ser uma formação que venha validar”.	Orientação para silenciar o tema, deixar o tema morrer, por medo de acusações ou interpretações erradas.
	Leila Diniz	“[...] primeiro, uma conversa com os professores e a equipe diretiva, para saber abordar isso com os pais, porque às vezes o maior problema nosso é que além do aluno sofrer isso na escola, ele tem um pai e uma mãe que não aceita”.	Necessidade de capacitação prévia para lidar com a barreira da não aceitação familiar; visão de formação que envolva docentes, pais e alunos.
	Benedito Medrado	“Não sei. Porque a impressão que dá é que a gente é que tem que resolver isso em	Formação docente precária de “cima para baixo”;

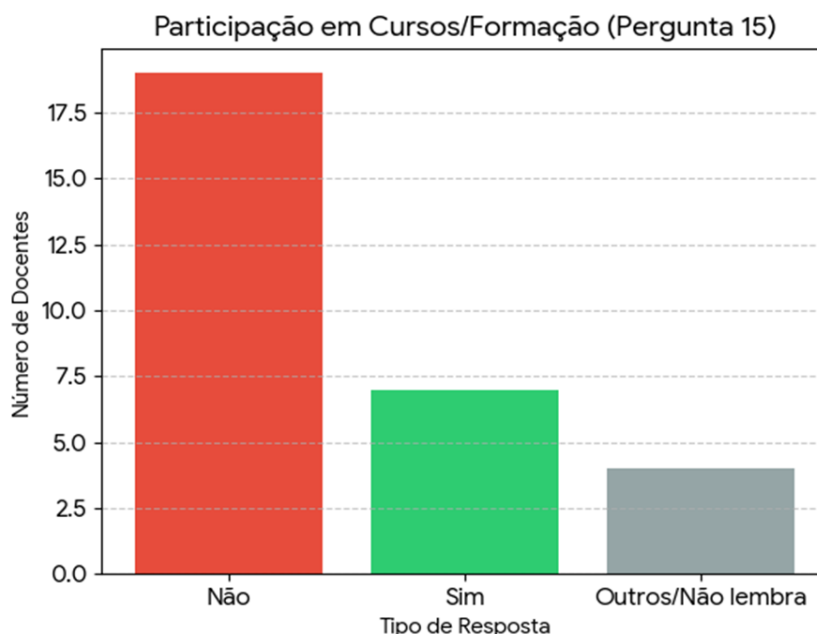
		sala de aula? Não é o suficiente. [...] o professor também tem a carga, é, carga não, tem a formação dele, né, enquanto pessoa, enquanto, é, quer dizer, ele vem com religião, ele também tem filhos. Ele também é uma pessoa que tá na sociedade e muitas vezes ele é retrógrado, ele não quer falar disso. Ele acha que isso não é um assunto de escola. Quer dizer, é, isso aí tem que vir atrelado a políticas públicas, a discussões maiores, a, sei lá, deixar em evidência mesmo quantos assassinatos tiveram por homofobia, por transfobia, entendeu?”.	necessidade de atrelar os temas a políticas públicas.
	Felipe Camarão	“Eu acho que, tipo assim, essa formação, tinha que ter, juntar todos os alunos [...] Para os professores também. Para todo mundo. Todo o público da escola”.	Sugestão de formações coletivas que envolvam alunos, professores e funcionários simultaneamente.
	Sepé Tiaraju	“Então, eu acredito que tenha que ser as formações adequadas, né? Assim, que, que te forme realmente. E eu acho que um apoio assim na questão pedagógica”.	Desejo de estar preparado caso haja futuros conflitos e ter respaldo pedagógico.
	Nísia Floresta	“Tendo curso, formação para os professores, material adequado, porque é um tema assim que ele abrange bastante coisa”.	Reconhecimento de que os temas abrangem diversas coisas.
	Bertha	“Que tipo de formações? De repente, com família presente. Se for para trabalhar esse tema, que a família esteja presente, eu vou ver a família com as crianças”.	Necessidade do aceite da família para trabalhar com as temáticas, trabalho conjunto com as famílias.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com base nos dados extraídos do quadro 14, eixo 4, formação e apoio institucional, chegamos a três subcategorias de análise: participação em formações; papel da gestão e Secretaria de Educação e necessidades de formação.

Na primeira subcategoria, ao serem questionados a respeito da participação em cursos de formação voltados às diversidades de gênero e sexualidade, a maioria dos/as professores/as, aproximadamente dezenove (19) participantes, responderam nunca ter participado de formações específicas sobre os temas. Por outro lado, cerca de sete (7) docentes afirmaram já ter tido contato com o tema, seja por meio de cursos de formação inicial, iniciativas privadas ou inclusão do assunto em outras formações mais amplas. Outros quatro (4) docentes declararam que não se recordam de formações dessa natureza ou atribuíram respostas ambíguas voltadas para outros temas correlatos. Vejamos a seguir o gráfico que sintetiza as respostas docentes quanto à participação em formações relacionadas a gênero e sexualidade.

Gráfico 3 - Participação docente em formações específicas



Fonte: autora (2026).

O gráfico acima ilustra o predomínio da ausência de formação específica sobre as questões investigadas, alcançando 63 % dos/as docentes entrevistados/as. A análise do conteúdo destaca que há uma lacuna formativa institucional, a qual será discutida ao longo desse texto.

De acordo com a análise das falas contidas no quadro 14, do eixo 4, as principais contribuições apresentam um cenário de precarização formativa e insegurança, tanto pessoal quanto institucional. Alguns pontos levantados pelos/as docentes na pesquisa merecem especial atenção. O primeiro ponto destacado é a lacuna de formação oficial e específica. A maior parte dos/as professores/as relatou a inexistência de cursos formativos oferecidos pela Secretaria de Educação tanto da rede estadual quanto municipal, ou pela gestão escolar, voltados exclusivamente a gênero e sexualidade. Conforme o que foi mencionando anteriormente, diante da falta de investimento por parte das secretarias de educação, alguns docentes investem na sua própria formação.

Nas narrativas docentes, a falta de formação é um tema recorrente. Muitos/as docentes declararam “nunca” ter participado de qualquer formação sobre o tema. Aqueles que mencionaram ter participado de algumas formações criticaram a forma rasa com que o assunto é abordado, “Quando a formação existe é de cima para baixo” ou é “tratado de modo genérico” dentro de um pacote de outras pautas de diversidade, o que dilui a especificidade dos temas.

Chiquinha Gonzaga enfatiza: “Voltado para esse tema. Exclusivo, exclusivo, não. A gente escuta, assim, nos cursos, fala, mas não exclusivo a esse tema”.

Essa deficiência de formação oficial e direcionada, gera um movimento de autodidatismo em alguns/mas docentes que sentem necessidade de aprofundamento sobre os temas. Os/as professores/as buscam por cursos particulares ou realizam pesquisas individuais para suprir a falta de suporte das secretarias de educação ou da gestão escolar. Como observa Felipe Camarão, “se a escola não oferece, a gente tem que correr atrás por conta própria, procurar leituras, cursos online, qualquer coisa que ajude a entender melhor o assunto”. Nas palavras de Bartasevicius e Miranda (2019):

Dentro dessas concepções e contradições, o professor procura caminhos que lhe ofereça segurança para enfrentar os problemas cotidianos da vida escolar. Esses caminhos podem variar desde uma fuga do assunto até o envolvimento pessoal do docente no problema do aluno (Bartasevicius; Miranda, 2019, p. 168).

O segundo ponto a ser abordado é a pedagogia do silêncio. Nas narrativas docentes fica perceptível que o silêncio é uma estratégia de defesa utilizada pelas instituições. Orientações implícitas ou explícitas repassadas aos/as docentes são para que eles/as não abordem o tema. Segundo o professor Cosme Bento, há uma orientação institucional para “deixar o assunto morrer” ou desviar o foco caso surja o assunto entre os/as alunos/as em sala de aula.

De acordo com algumas respostas, essa recomendação seria motivada pelo medo da reação de famílias consideradas “ignorantes” ou “antiquadas”. Chica da Silva afirma: “a gestão escolar sempre pede pra gente tomar cuidado”. Nesse caso, o silenciamento é visto como uma ferramenta de autoproteção profissional, utilizada contra possíveis interpretações errôneas ou eventuais denúncias graves.

Resumindo, segundo a percepção dos/as docentes, não há orientação específica por parte da gestão escolar nem da secretaria estadual e municipal de educação sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade nas escolas pesquisadas. O assunto não é colocado em evidência, pouco se fala sobre o assunto, “é como se não existisse”. Como observa Ajuricaba: “a direção só abordaria esses tipos de temas em reuniões se acontecesse um episódio”.

Ainda conforme os/as professores/as, as orientações recebidas restringem-se a situações em casos que alunos/as estiverem sendo “vítimas de *bullying* ou causando algum problema”. Nessas situações, os/as docentes são aconselhados a conversar no particular com as pessoas envolvidas e encaminhar o caso à coordenação para avaliar as necessidades dos/as alunos/as. Assim, o suporte prestado pela equipe gestora ou pedagógica ocorre somente em momentos específicos de conflitos, voltado ao trato de questões pontuais que envolvam *bullying*.

O terceiro ponto identificado foi a frequente substituição do debate de identidades de gênero e orientação sexual pela categoria *bullying*. O problema é que quando essas questões são reduzidas apenas ao *bullying*, os/as professores/as tendem a tratar a diversidade apenas no momento da agressão, desentendimentos ou brigas, deixando de promover aulas educativas que estimulem o debate, a conscientização e o respeito. Para um grande número de docentes, essas pautas não fazem parte do planejamento pedagógico nem do componente curricular, sendo tratadas exclusivamente na esfera da “vigilância” e da gestão de conflitos.

Em decorrência, o debate acerca da diversidade que proporcionariam momentos riquíssimos de trocas é esvaziado. O conteúdo político e social dessas questões é anulado, tornando a abordagem uma mera gestão de condutas e comportamentos escolares. Nessa perspectiva, com base na teoria de Foucault (1984), quando o controle social é invisível, ele funciona melhor, pois as pessoas passam a aceitar as regras como algo natural, policiando a si mesmas e tornando-se mais obedientes. Ou seja, ao priorizar os comportamentos e restringir a diversidade ao *bullying*, a escola corre o risco de reforçar normas sociais e preconceitos estruturais de forma sutil, sem problematizar as relações de poder nela existente.

O quarto ponto expressa a grande angústia dos/as docentes quanto ao uso do vocabulário correto. Existe uma insegurança quanto a terminologia usada atualmente, em virtude das constantes transformações sociais e culturais. Há um medo de cometer erros, de utilizar palavras inadequadas, de ofender um/a aluno/a ou ser mal interpretado pela comunidade escolar.

A falta de formação, como apontada anteriormente, deixa docentes, segundo suas próprias impressões, tecnicamente despreparados/as, gerando uma sensação de incapacidade para lidar com as complexas subjetividades de estudantes que estão se “descobrimo” dentro dessa diversidade.

No último ponto a ser abordado nessa subcategoria, os/as professores/as compartilharam a forte necessidade de ter um suporte especializado. Aproximadamente 36,6% dos/as participantes (11 de 30) citaram a necessidade de auxílio qualificado. Embora a figura do psicólogo seja a mais recorrente, também foram citados psiquiatras e outros/as profissionais com conhecimento científico e habilitado na área.

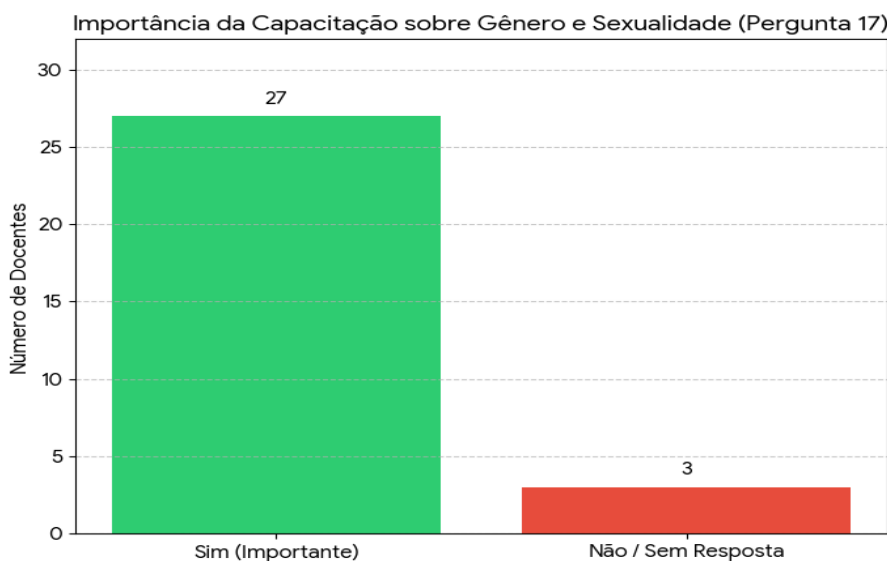
Esse dado revela que, diante da insegurança docente para exercer o papel pedagógico nesse campo, há uma disposição da terceirização da abordagem dos temas, atribuindo a responsabilidade a profissionais da saúde ou a outros/as profissionais mais habilitados/as. Segundo eles/as, a orientação de um/a profissional/a habilitado/a, como um/a psicólogo/a, com experiência tanto no que, quando e como falar, ajudaria muito. Dandara dos Palmares, Princesa

Isabel e outros/as docentes explicitam essas percepções em suas declarações: “Um psicólogo faria eu entender melhor”, “a gente não é preparado para ser psicóloga”, “[...] se tivesse uma formação com profissionais de psicologia que viessem, orientar como a gente deve trabalhar certinho [...]”. De modo geral, a maioria das respostas indicaram que os/as docentes não se sentem aptos/as a lidar com assuntos relacionados a identidades de gênero e educação para as sexualidades, apontando que a solução seria inserir um/a profissional especializado/a dentro da escola. A presença desse/a profissional é vista como um fator que traria uma “leveza” no trato de questões consideradas “delicadas”, tanto com alunos/as quanto com familiares. Tais concepções reforçam a tese da psicologização ou da patologização do debate, na medida em que desloca uma questão de natureza social, política e pedagógica para o campo individual e clínico (Bento, 2008).

Diante da ausência de orientações e diretrizes pedagógicas claras por parte das gestões e das Secretarias estadual e municipal de Educação, devido a insegurança profissional, os/as professores/as transferem a competência do saber para a um/a psicólogo/a. O foco passa a ser mais psicológico do que social, político, moral e educacional, ou ainda, relembrando as palavras de Bento (2008): “As questões de gênero e sexualidade deixam de ser conteúdos transversais, e avançam como demanda de saúde mental ou patologia”.

De acordo com o que foi dito pelos/as docentes, as demandas de formação/capacitação sobre educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas são reais, necessárias e urgentes. O gráfico abaixo representa, visualmente, essa necessidade citada nos enunciados dos/as professores/as.

Gráfico 4 - Importância de capacitação sobre de gênero e sexualidade



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico demonstra um consenso quase absoluto quanto à necessidade de capacitação, corroborando para o contraste da realidade já afirmado anteriormente, no qual a maioria docente relata nunca ter tido acesso a tais cursos. Observa-se, portanto, uma percepção positiva de que capacitações voltadas às temáticas de gênero e sexualidade são reconhecidas como relevantes e necessárias para fundamentar a prática docente.

Os/as docentes salientam que a formação específica é necessária para desconstruir preconceitos no ambiente escolar, para evitar o uso de terminologias incorretas e saber se portar frente as situações cotidianas. Apenas uma pequena minoria apresentou ressalvas ou afirmou não haver necessidade dessas formações. Tais posicionamentos se devem à crença de que a discussão dessas temáticas não faz parte das atribuições docentes ou de seu componente curricular. Outros/as por apresentarem resistências em trabalhar com o tema, ou ainda que a resolução dessas questões deveria ocorrer em outras esferas, como por meio de regulamentação de leis ou políticas públicas.

Resumindo, a escola é um território marcado profundamente por contradições: de um lado, as abordagens de gênero e sexualidade são reconhecidas como importantes; de outro, as instituições evitam e não efetivam o suporte necessário para a sua implementação. Embora a maioria dos/as docentes demonstre abertura para participar de formações, na prática, essas iniciativas não se concretizam, predominando orientações voltadas para o silenciamento desses temas. Após a discussão da formação docente e do apoio institucional, trago no tópico 4.6, no quadro 15, as impressões dos docentes no que concerne a atuação da escola frente as que questões aqui discutidas.

4.6 Atuação da escola: entre a boa intenção e a capacidade técnica

No eixo 5, intitulado Atuação da Escola, foram realizados três questionamentos aos/as professores/as. As perguntas concentraram-se em torno da existência de campanhas, projetos ou ações voltadas à diversidades de gênero, sexualidade e ao combate à LGBTfobia; na percepção dos/as docentes sobre o comprometimento e a preparação da gestão escolar para o enfrentamento do preconceito e para lidar com questões de gênero e sexualidade; e, por fim, na avaliação sobre o preparo da escola para tratar com essas temáticas, incluindo os aspectos que poderiam ser melhorados.

Quadro 15 - Eixo 5: Atuação da Escola

Subcategorias	Nome fictício do Participante	Unidade de registro Trechos- chave das falas	Sentido atribuído Interpretação
Projetos e ações escolares	Dandara dos Palmares	“De jeito nenhum. Você imagina fazer um cartaz com isso, o que vai virar... eu acredito que gera uma confusão na unidade escolar, eu trabalhar isso aí [...]. Eu falo que, às vezes, o problema é que a gente fala pouco. E a gente fala em questões pontuais quando aparece. Não se transformou numa rotina, numa coisa normal [...]. Porque tudo volta contra você. Você sabe que você é o professor e tudo é de sua culpa. Então... Você fica com medo. Até onde eu posso ir? Até onde eu posso ir, exatamente”.	Negativa sobre a realização das ações. Resistência da comunidade e medo de represálias por parte do docente.
	Anne Frank	“Nós tivemos uma palestra [...] campanha não”.	Ocorrência de ação pontual (palestra), mas não de um projeto estruturado.
	Madre Teresa	“Campanhas específicas à LGBT, não”.	Ausência de pautas específicas sobre o público LGBT.
	Leila Diniz	“Diretamente à LGBTfobia, não. Mas já teve assim palestra sobre <i>bullying</i> , sobre diversidade, sim, mas não voltada diretamente para isso. Mas Não teve impacto”.	Falta de formação sobre gênero e sexualidade, as questões de formação são direcionadas para o combate ao <i>bullying</i> . Abordagem genérica de diversidade, sem foco direto no combate a LGBTfobia.
	Nelson Mandela	“Em específico, não. Também só com <i>bullying</i> ”.	Falta de formação sobre gênero e sexualidade: as questões de formação são direcionadas para o combate ao <i>bullying</i> .
	Felipe Camarão	“LGBTfobia, não. Só mais no preconceito de cores, raças, coisas assim”.	Priorização de outras pautas identitárias em detrimento do gênero e da sexualidade.
	Tiradentes	“Nunca. Que eu saiba, nunca”.	Negativa absoluta sobre a realização das ações.
	Carmem Miranda	“Que eu saiba não”.	Negativa sobre a realização das ações.
	Ajuricaba	“Nunca. Na verdade, não”.	Negativa enfática sobre a realização das ações.
Preparação da gestão	Cleópatra	“Não. Nenhuma que eu trabalhei até hoje eu ouvi falar sobre”.	Negativa sobre a realização das ações. Inexistência de ações em sua trajetória profissional.
	Maria Leopoldina	“Eu acho que eles se importam. Eles não falam. Mas quando acontece uma coisa, eles se importam muito. [...]. Não tem	Reconhecimento de que há interesse da gestão, mas crítica à falta de formação

		muito curso assim, porque [...] não vem de cima. Não vem, mas a escola em si se importa”.	enviada pelos órgãos superiores.
	Dandara dos Palmares	“Ah, isso eu acho que sim. Eu acho que eles se importam e eu acho que tá preparada”.	Visão positiva sobre o preparo e a disposição da gestão.
	Cecilia Meireles	“Se importa sim. Preparada, não sei se tanto”.	Contradição entre o desejo de ajudar e a capacidade técnica para tal.
	Anne Frank	“Eu acredito que nunca a gente está preparado, que sempre surge uma... Sempre precisa estar em busca de uma qualificação”.	O preparo é visto como um processo de qualificação constante e inacabado.
	André Rebouças	“Bem pouco, bem reduzida. Principalmente as informações, a questão disso aí. Repassado para os professores, bem pouco”.	Reconhece que a gestão possui pouco preparo a respeito da questão, isso pode ser identificado pelo pouco retorno que é dado aos professores.
	Ajuricaba	“Eu acho que ainda não. Eu acho que eles teriam que ter, né, quebrar esse pré-conceito deles antes pra eles poderem abordar um tema como esse. Então, eu acho que falta ainda. Eles precisam se preparar”.	Identificação do preconceito da própria gestão como impeditivo para o preparo.
	Cosme Bento	“[...] a equipe preparada pra combater isso em sala de aula, tá, ela chega, conversa, e quando ela encontra uma situação assim, toda a escola tem uma linha direta com a psicóloga da CRE-8, tipo assim, que pode atender, então ela tá preparada”.	O preparo é visto como dependente de uma rede externa de suporte técnico.
	Benedito Medrado	“A escola se importa com índice se o índice tá bom, tá tudo bem. Números, números, que a gente sabe que tá atrelado à verba [...] a preocupação deles é com essas avaliações externas, padronizadas que colocam e lançam na mão da gente pra gente aplicar [...] eu acho que essas preocupações aí nem de perto tá passando [...] é uma preocupação terciária [...] no papel existe, mas não existe do lado de fora”.	Crítica à gestão burocrática produtivista que negligencia questões sociais e prioriza números e verbas sobre questões sociais reais. Cumprimento de metas.
	Chiquinha Gonzaga	“Ah, também acho que não”.	Reconhecimento de falta de preparo completo.
	Nísia Floresta	“Como nunca aconteceu comigo [...], eu acho que eles conseguem sim lidar com isso. Tem os seus métodos ali, né? [...] não posso falar assim, ah eles conseguem fazer, conseguem lidar com essa situação, porque eu não sei”.	Por ausência da temática apresenta dúvida sobre se a gestão está ou não preparada.
Limitações institucionais	Cleópatra	“Na escola, não. Não tem como a escola estar preparada se a gestão também não está, né? Então, assim...se o governo	Visão sistêmica: o despreparo do governo em

		não oferece formação e capacitação. [...] é uma cadeia “alimentar”. Não tem como. O que pode ser melhorado é a capacitação”.	oferecer formação reflete na escola e na gestão.
	Ajuricaba	“Nem gestão, nem o corpo docente, na verdade, eu acho que está preparado. Então, como eu disse, eu acho que falta é realmente abordar esse tema [...]. Eu acho que para melhorar seria uma formação mesmo especializado para todos os professores, que eu ainda acredito, falo para você, que ainda teria resistência de alguns professores que não participaria que inventaria desculpa, pegaria atestado e não ia aprender”.	Reconhecimento de um despreparo sistêmico que engloba toda a unidade. Alerta para a resistência ideológica interna que impede o aprendizado.
	Madre Teresa	“Parcialmente porque, assim, não está totalmente desprevenida, desinformada, mas eu acredito que precisa de mais formação específica para essa área de gênero, LGBTfobia, porque sempre que é tratado dessas questões é envolvendo outras, como questões raciais e nunca é específico a isso”.	Necessidade de desvincular a pauta LGBT de temas genéricos para um estudo aprofundado. Crítica ao tratamento do tema de forma diluída em outras pautas; demanda por especificidade.
	Cosme Bento	“Pra trabalhar esse assunto, eu acho que tem que ser qualificado. [...] a escola não tem lá na diretriz, [...] tá no currículo presente no currículo da escola, toda escola [...] tem esses assuntos pra você trabalhar, mas esses assuntos que tá lá, geralmente tá pra palestrantes, ou seja, daí volta aquela questão da qualificação. Pessoas terceiras. Pessoas qualificadas que venham fazer uma terceirização, tipo assim. Mas geralmente é um profissional fora da escola”.	Rejeição ao “achismo”; aponta a ausência de diretrizes claras e de profissionais qualificados internamente.
	Chica da Silva	“Não. Deveria ter algumas formações. Porque isso aqui é um tema amplo, para preparar todos, né? Que nem a gente falou, todos os setores da escola, onde os alunos possam encontrar ambientes mais seguros”.	Negativa sobre a escola. Sugere mais capacitações para todos da escola. Ambientes seguros.
	Sepé Tiaraju	“Então, eu acredito que preparado assim 100%, não, né? Se a gente não teve uma capacitação, não teve um trabalho desenvolvido, então a gente não tá 100% preparado. O que que pode ser melhorado? Eu acho que buscar essas formações, né? É, que trabalhar mais o tema, de repente tornar uma coisa mais, mais normal”.	O silêncio escolar é alimentado pelo medo do julgamento externo e pela falta de preparo pedagógico.

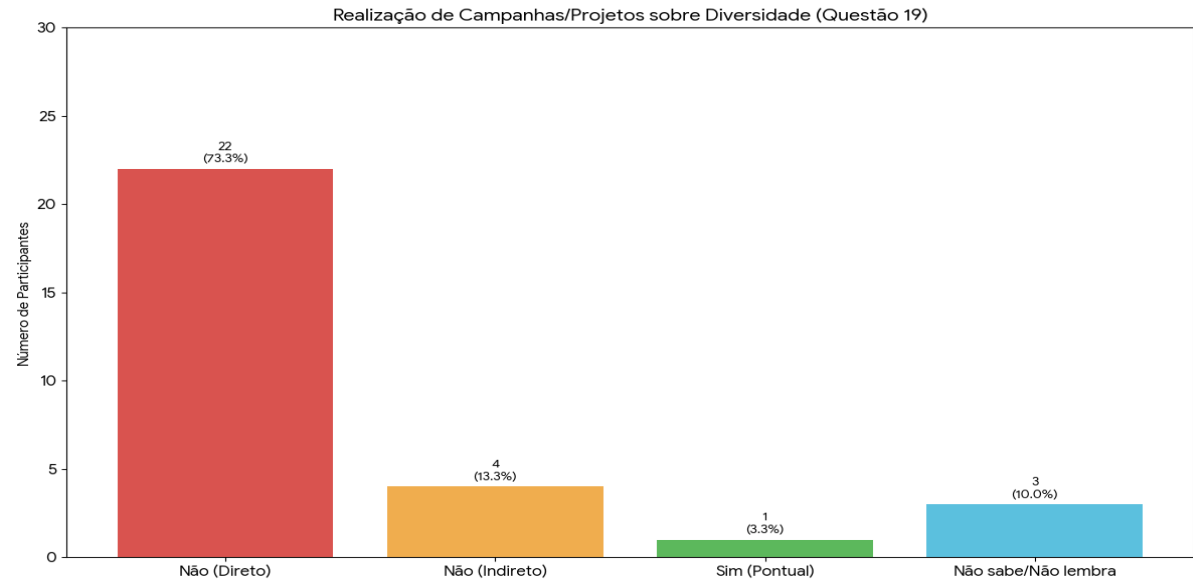
	Tarsila	“Então, não sei se está preparado, mas deveria ter uma formação para isso”.	Há uma incerteza quanto à preparação, mas reconhece a necessidade de formação.
	Chiquinha Gonzaga	“Bom, a escola em si, os profissionais estão preparados. [...] Precisam investir em formação, capacitação, material para a gente trabalhar”.	Acha que a escola em si e os/as profissionais estão preparados/as, mas precisa investir em formação.
	Pagu	“Eu acho que a escola não está preparada. [...] o que pode ser melhorado é trazer as formações para os educadores e também para a comunidade escolar.	Reconhecimento do despreparo coletivo.
	Bertha	“Não, com certeza não. A gente não tem esse preparo. Eu acredito que, de repente, materiais didáticos, ter mais algum acesso a informações, que é o que falta aqui para a gente”.	Afirmção categórica de que a escola e os/as profissionais não estão preparados/as. Demanda por suporte de material pedagógico e tecnologias.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise desse eixo trouxe importantes elementos para nossa discussão. Os relatos dos/as professores/as permitiram identificar um conjunto de desafios estruturais, pedagógicos e subjetivos que dificultam ou impedem a abordagem das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Um primeiro aspecto evidenciado nas falas é a inexistência de ações institucionalizadas. Entre os/as trinta professores/as participantes, a resposta predominante foi “não” ou “nunca”. A grande maioria afirma que a escola nunca realizou campanhas, projetos ou ações voltadas especificamente para a diversidade de gênero ou o combate à LGBTfobia. A distribuição dessas respostas pode ser visualizada no gráfico 05.

Gráfico 5 - Realização de campanhas ou projetos sobre diversidade nas escolas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

No levantamento realizado, a ausência de projetos e campanhas é mencionada por quase todos/as os/as participantes. A escola, enquanto instituição educativa, mantém uma postura de “silenciamento preventivo” em relação às diversidades de gênero e sexualidade. Essa ausência de campanhas e projetos não é apenas um descuido, mas uma escolha consciente. A falta de ações no que tange às questões é justificada pelo medo de “confusão” ou de resistência da comunidade escolar. O debate sobre as diversidades de gênero e sexualidade não compreendidas como necessárias, por vezes, quando ocorrem ações, se dá de forma pontual, em palestras isoladas, e é geralmente deslocado para temas mais “aceitáveis” socialmente, diluído em temas como o *bullying* genérico ou preconceito racial, evitando o foco direto da LGBTfobia.

A ausência de planejamento de ações contínuas e intencionais demonstra, portanto, que a escola legítima e reproduz o apagamento dessas temáticas, reforçando a invisibilidade e a marginalização das identidades LGBTQIA+ no espaço escolar. Ao manifestar sua preferência pelo silêncio e pelas abordagens superficiais, as instituições não apenas deixam de promover a inclusão e o respeito à diversidade, mas também reforçam estruturas de preconceito e exclusão, deixando de cumprir seu papel educativo, social, de formação cidadã e de garantia de direitos.

Quadro 16 - Comparativo de percepção de preparo da gestão escolar e da escola

Percepção dos docentes	Questão 20: Gestão Escolar	Questão 21: Unidade Escolar
Não está preparada	14 participantes (46,7%)	16 participantes (53,3%)
Sim, está preparada	6 participantes (20%)	8 participantes (26,7%)
Parcialmente/Importa-se	8 participantes (26,7%)	5 participantes (16,7%)
Não sabe/Não respondeu	2 participantes (6,6%)	1 participante (3,3%)

Fonte: dados da pesquisa (2025).

De acordo com o quadro comparativo, 46,7% dos/as participantes consideram que a gestão escolar não está preparada para o enfrentamento prático do preconceito ou para lidar com as questões de gênero e sexualidade, embora muitos/as professores/as percebam que a gestão “se importa”. Os docentes destacam que, embora exista preocupação com a pauta da diversidade e o bem-estar dos/as alunos/as, não há diretrizes claras que “venham de cima” como proposta da Secretaria de Educação ou do governo para orientar o trabalho escolar. Ainda de acordo com alguns pontos de vista, a atenção da gestão e da escola estaria prioritariamente voltada para o alcance de metas burocráticas, índices de desempenho em avaliações externas e de verbas, tornando a pauta da diversidade um plano secundário ou terciário. De fato, para Hypólito (2019), a educação brasileira segue um padrão de qualidade preestabelecido em um

Currículo Comum Nacional, que institui diretrizes avaliativas de qualidade, mensuradas a partir de exames nacionais e regionais, com o objetivo de diagnosticar as aprendizagens alcançadas.

Esses pontos evidenciam que há uma lacuna entre a boa intenção da gestão, ao demonstrar que “se importa”, e a sua efetiva capacidade técnica de atuação. A fragilidade exposta também deixa claro que há descontinuidade entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, entre saber o que precisa ser feito e o que realmente é implementado na prática. Além disso, há menção de dependência de suporte técnico externo, como pode ser identificado na fala de Cosme Bento: “a equipe preparada pra combater isso em sala de aula, tá, ela chega, conversa, e quando ela encontra uma situação assim, toda a escola tem uma linha direta com a psicóloga da CRE-8, tipo assim, que pode atender, então ela tá preparada”. Segundo essa percepção, a escola estaria preparada apenas por possuir suporte externo (psicólogos/as da CRE-8). No entanto, segundo ele, os profissionais internos não possuem repertório próprio para lidar com as questões quando elas emergem no dia-a-dia escolar.

Assim, fica claro que na percepção de uma boa parte dos/as docentes, a gestão escolar não estaria preparada para o enfrentamento prático do preconceito nem para lidar adequadamente com as questões de gênero e sexualidade. Do modo semelhante, a própria unidade escolar é percebida como despreparada: apenas 8 participantes (26,7%) responderam que a instituição estaria apta para essa atuação. Para Cleópatra “Não tem como a escola estar preparada se a gestão também não está”. Importante ressaltar que, embora 46,7% consideram a gestão despreparada, esse índice sobe para 53,3% quando a análise recai sobre a escola como um todo. Constata-se que existe um abismo maior ainda, pois esse dado demonstra o descompasso entre a prática cotidiana das salas de aula em comparação à esfera administrativa e gestora.

Das narrativas docentes surgiram discussões em torno do que poderia ser feito para melhorar as práticas docentes em relação a abordagem de gênero e sexualidade. As soluções apontadas indicam que o preparo da escola poderia exigir esforços de múltiplas frentes. Os discursos destacam a necessidade urgente de investir em capacitação tanto de professores/as, quanto da equipe gestora por meio de estudos, cursos de formação, disponibilização de materiais didáticos específicos e apoio institucional. Cabe ressaltar, que de forma recorrente, foi evidenciada a necessidade de apoio de um profissional que auxiliasse os/as professores/as no enfrentamento dessas questões. Psicólogos/as e equipes multidisciplinares foram frequentemente sugeridos/as nas falas docentes. Também foram sugeridas algumas ações pontuais, como palestras destinadas a estudantes, pais e professores/as, campanhas e ações

sobre as temáticas com o objetivo de fomentar o diálogo e uma maior conscientização na comunidade escolar.

É notório o anseio por formação entre os/as docentes. A formação não aparece apenas como um desejo de aprender, mas como uma maneira de se proteger profissionalmente. A constante menção de formação nas narrativas justifica-se pela necessidade de informações e preparo adequado para lidar com a complexidade e sensibilidade do tema. Trazer o assunto para o cotidiano escolar demandaria, nesse sentido, o consentimento e investimentos de instâncias superiores, uma vez que a ausência de políticas de qualificação impacta diretamente nas ações da gestão e da escola como um todo. As limitações institucionais citadas pelos/as professores/as, portanto, ultrapassam as barreiras formativas. Para além da formação teórica, os/as professores/as expressam a necessidade de orientações específicas e detalhada nos documentos oficiais da escola – aqueles que orientam currículo e diretrizes pedagógicas –, de modo que lhes confeririam o respaldo institucional necessário para sua atuação em sala de aula.

Em teoria, o respaldo solicitado pelos/as docentes já encontra previsão em documentos orientadores. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que a escola seja um espaço no qual os/as estudantes aprendam a conviver com as diferenças, mobilizando conhecimentos científicos e históricos para desconstruir tabus e prevenir violências, como o *bullying*, a homofobia e a transfobia. Sendo assim, a segurança jurídica almejada pelos/as professores/as está diretamente respaldada na 9ª competência geral da BNCC, que se refere a promoção dos Direitos Humanos, ao respeito à diversidade e à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

As soluções propostas pelos/as professores/as vão muito além do pedagógico, incluem mudança estrutural, como adaptação de espaços físicos, como banheiros para atender às diferentes identidades de gênero. Outro ponto destacado foi a inclusão de diálogos com a família, bem como a presença de equipes multidisciplinares, como o intuito de melhor acolher os/as alunos/as e orientar professores/as no trato dessas questões.

Por fim, considerando que a escola pode ser um espaço de subversão, mas é necessário romper a “paralisia” em relação as discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Tabus e preconceitos pessoais e da própria equipe escolar (gestão, professores/as e funcionários/as) impedem que o tema seja tratado com a naturalidade e seriedade necessárias.

Encerrando as discussões em torno das questões das concepções docentes em relação à atuação da gestão escolar frente às questões de gênero e sexualidade no interior nas instituições escolares, passamos a analisar no próximo eixo, os desafios percebidos e as soluções propostas

para a promoção de uma educação inclusiva voltada às diversidades de gênero e sexualidades no município de Sete Quedas.

4.7 Desafios e propostas para uma educação inclusiva em diversidades de gênero e sexualidades

O eixo 6, Desafios e Propostas, último eixo dessa análise, constitui a etapa final da triangulação de dados dessa pesquisa. A análise deste conteúdo voltou-se para a dimensão da práxis docente e das perspectivas de transformação no cenário escolar de Sete Quedas/MS. Nos eixos anteriores discutimos a base teórica e as percepções subjetivas dos/as docentes, porém nesse eixo o foco consiste nos obstáculos concretos que dificultam a consolidação de uma educação inclusiva, assim como nas soluções emergentes do próprio cotidiano escolar.

Quadro 17 - Eixo 6: Desafios e propostas

Subcategorias	Nome fictício do Participante	Unidade de registro Trechos- chave das falas	Sentido atribuído Interpretação
Obstáculos e barreiras	Maria Leopoldina	“Eu acho que é da parte da família. Dos alunos, em si, não”. "Preparação do profissional."	A docente identifica a família como o foco do conservadorismo. Obstáculo que limita a atuação docente. O obstáculo é a carência de conhecimento especializado para mediar o tema.
	Dandara dos Palmares	“O preconceito. É a quebra do preconceito. Tem que acabar”. "...acredito que um pouco é a família e um pouco é a religião”. Principalmente se a família que é conservadora”.	O preconceito é visto como barreira que impede o diálogo e aceitação temática na escola. A doutrinação religiosa é vista como um filtro que impede o avanço do debate na escola.
	Cleópatra	“É os alunos não querer ouvir. Ou não querer falar. Ou fazer essas piadinhas e acaba virando um circo ali”. “[...] Se não tá no meu currículo, lá na BNCC, como que eu vou falar? Ah, eu vou abordar esse tema do nada. Não tem como. Não tem uma diretriz”. “...não tem um material... não tem uma diretriz. Você precisa... de segurança pra poder falar e não sofrer as consequências”.	A resistência discente e o deboche como forma de silenciamento. Desafio em lidar com a indisciplina. Insegurança Institucional e falta de respaldo.
	Tiradentes	“A questão familiar, né? Da aceitação e de nós mesmos, de quebrar [...] de convencer, não sei, que é um tema importante pra a gente trabalhar. Mas que a gente necessita de um aval, esse aval seria o quê, de onde que viria, pra gente poder trabalhar com isso daqui,	Conflito entre a prática pedagógica e os valores religiosos e familiares. Revela a angústia pela falta de respaldo e a herança religiosa que atua como barreira interna e externa.

		o aval seria de quem, da secretaria de educação, da família, dos pais, porque a gente sabe que se o estado impor não vai dar certo, porque depende do âmbito familiar, porque temos princípios cristãos, até que ponto estamos dispostos a romper os princípios cristãos, porque automaticamente isso está enraizado na gente”.	
	Frida Kahlo	“O conservadorismo dos pais, sim, isso é o principal. O maior medo dos professores realmente, é como abordar essa temática e ser interpretado de uma forma de, como se estivesse incentivando isso, né? A pessoa parece que não quer abrir a mente e compreender. O conservadorismo seria tanto dos pais [...] e Alguns profissionais também, e às vezes, tem algum estudante que ele vem com esse preconceito porque ele adquiriu esse preconceito Daí, tipo assim, por exemplo Não, eu não tenho preconceito, mas eu sei que é pecado”.	Pânico moral e o medo da vigilância ideológica familiar. Visão da diversidade como pecado, cultura enraizada tanto em casa quanto nos docentes.
	Ajuricaba	“Resistência. É a resistência é o maior desafio na verdade [...] o aluno não compreender quando você quer abordar ele compreende do jeito dele”. “Falta de informação... sobre o tema, sobre o assunto”.	Barreira da interpretação subjetiva e distorcida. Ignorância conceitual sobre gênero e sexualidade.
	Madre Teresa	“Acho que o principal desafio, na maioria das vezes, é a desinformação mesmo, por parte de quem, de repente, causa alguma situação e, às vezes, esse não preparo do profissional em saber lidar com essas situações”.	Lacunas na formação inicial e continuada.
	Leila Diniz	“O Principal desafio, eu acho que é fazer um respeitar a diferença do outro. Essa é a principal, porque nós viemos com uma cultura de criação que tudo que é diferente é estranho, é esquisito, ele tem que ser largado de lado, ele tem que ser excluído. Mas acho que o principal desafio é conseguir trazer o respeito à diferença”.	A cultura da exclusão enraizada na formação do indivíduo.
	Benedito Medrado	“O principal desafio seria uma boa formação ou o mínimo, né? Uma formação mínima, digamos assim”.	Necessidade de bases formativas sólidas.

	Chiquinha Gonzaga	“[...] eu tenho dificuldade mesmo de trabalhar esse assunto. Eu tenho dificuldade, eu não consigo mesmo. Eu tive dificuldade lá desde a minha adolescência até hoje. E eu não consigo nem me abrir mesmo”.	Barreiras pessoais e históricas impedem a abordagem do tema.
	Chica da Silva	“O medo de falar... Parece que elas acham que é um problema. Que é um tabu, que não pode ser falado. [...] A sensação que dá é que eles esperam essa aula. Porque que tem que silenciar? ...Entendem que vai estar incentivando as crianças”.	Cultura de abafamento de problemas para evitar acusação de que a escola estaria “influenciando os alunos”.
Impacto da educação inclusiva	Maria Leopoldina	“Nossa, tem alunos que o que o professor fala é lei. Então, eu acho que tem muito impacto na educação”.	A figura do professor mediador é vista como autoridade capaz de legitimar novos comportamentos.
	Nísia Floresta	“[...] vai ter muito impacto. Mais negativo do que positivo. Porque hoje a sociedade é ela que é preconceituosa”.	Conflito entre os valores inclusivos da escola e o preconceito estrutural social.
	Chiquinha Gonzaga	“Vai ter impacto. Pra uns pode ser positivo, pra outros não, nunca vai ser positivo pra todo mundo, nem negativo pra todo mundo”.	A eficácia da educação inclusiva depende da recepção individual, não é solução universal.
	Tarsila	“Com certeza, positiva. Vamos supor, entrasse uma disciplina [...]. Então, os alunos sabem que aquela aula ali vai discutir sobre esse assunto. Então, eles já iam estar cientes do que eles vão estudar, e o pai também já ia saber”.	Sugere uma organização curricular, uma disciplina formal daria segurança, legitimando a abordagem do tema.
	Sepé Tiaraju	“Eu diria que teria um reflexo [...]. Seria um mundo bem melhor, onde todos se respeitassem, com as diferenças”.	O impacto é visto como um reflexo a longo prazo, onde a harmonia e o respeito às diferenças são prioridades na educação.
	Princesa Isabel	“Vai melhorar muito. Parte da aceitação daqueles que não se aceitam, a parte dos colegas que acham que tudo é brincadeira [...]”.	Fortalecimento do auto aceitação e empatia, impacto na saúde mental e na cultura do <i>bullying</i> .
	Benedito Medrado	“Talvez a gente formaria menos alcoólatras, menos suicidas, menos homens alcoólatras [...] mulher frustrada, menos violência, né? Eu acho que formaria pessoas melhores, pessoas mais abertas ao novo, né? Cria ali uma barreira que a próxima geração já vai vir melhor”.	Educação inclusiva que impacta na saúde coletiva e geração de novos cidadãos emocionalmente mais estáveis emocionalmente.
	Nelson Mandela	“[...] a partir do momento que você consegue conscientizar os estudantes a ter o respeito pelo próximo. Eles	Desconstrução da estranheza, naturalização da diversidade.

		enxergarem a diversidade como algo comum”.	
	Leila Diniz	“Uma criança acolhida desde a infância, no ensino médio, ela se torna um adulto consciente de si, preparado para enfrentar o mundo, seguro”. “O se sentir aceito, se sentir acolhido, ele faz toda a diferença entre a vida e a morte de uma pessoa”.	A inclusão escolar é vista como uma barreira contra o suicídio e a marginalização.
	Cosme Bento	“Eu acredito que a educação nesse sentido, ela é inclusiva sem necessidade de se falar nisso”.	Sugere que a inclusão já acontece na prática cotidiana de sala de aula através da igualdade de tratamento, sendo desnecessária a abordagem direta.
	Madre Teresa	“Eu acredito que impactaria de forma positiva se ele tivesse todo esse apoio, essa estrutura e a compreensão das pessoas que estão em volta [...] diminuiria muito a questão do <i>bullying</i> , do respeito”.	A educação inclusiva depende de uma estrutura de apoio. É vista como solução para conflitos interpessoais, tornando o ambiente escolar um espaço seguro.
Propostas de melhorias	Cecilia Meireles	“Mais informação, mais palestras, mais informações [...] aqui já tem vários casos de mãe solo na escola [...], mas a gravidez na adolescência [...] tem umas quatro meninas, assim, que foi mãe bem novinha [...] daí precisa ir no Conselho pra voltar. Até elas voltam, mas não é mais a mesma coisa”.	A educação como ferramenta de para reduzir a gravidez precoce e abandono escolar.
	Madre Teresa	“Trabalhando mesmo essas temáticas com mais frequência, desenvolver esses projetos específicos”.	Defesa da continuidade e da frequência das ações para que os temas não sejam tratados esporadicamente.
	Frida Kahlo	“Acho que essa questão da trabalhar o gênero em de sala é algo que tem que ser ali de pouquinho em pouquinho né é uma gotinha a cada dia, então não adianta querer tenho implantar tudo de uma vez que vai assustar a sociedade conservadora mesmo, mas eu acho que aos poucos irem implantando é interessante, eu acho que tem que ter no currículo”.	A professora sugere a introdução do tema aos poucos, “a política da gotinha” como forma de naturalizar o diálogo sobre os temas sem gerar choques imediatos com a sociedade conservadora.
	José do Patrocínio	“Orientando o restante da turma e a comunidade, a comunidade escolar de fora, comunidade escolar e não escolar, sobre aceitação desse tipo de assunto”.	O professor vê a escola como agente transformador para além de seus muros, educando também a comunidade externa.
	Maria Quitéria	“A escola pode contribuir organizando palestras com profissionais que trabalham nessa área, abordando o tema”.	Necessidade da presença de especialistas externos para dar legitimidade e autoridade ao debate escolar.
	Nelson Mandela	“Eu acho que teria que partir da Secretaria do Estado, das CREs e chegar alguém capacitado de fato para	O professor tece críticas ao tratamento burocrático dado às formações, aponta a

		nos ensinar. Porque normalmente quando vem a formação eles mandam uma papelada pronta e entregam para a equipe gestora que fica a cargo de fazer a leitura e explicar. Mas a equipe gestora não é especialista nesse assunto”.	necessidade por especialistas reais em vez de repasse de manuais para serem seguidos pela gestão escolar.
	Sepé Tiaraju	“Então, a escola, ela pode ser a ponte que liga esse aprendizado. Com a atuação da criança, o futuro adulto lá na sociedade”.	A escola é vista como uma ponte para a cidadania. A educação em seu sentido ético se voltaria para a formação de um adulto mais respeitoso socialmente.
	Tiradentes	“A escola pode contribuir, dar conselhos e dar um norte. Tem que respeitar e acolher. A escola poderia trabalhar em todos os conteúdos esses temas, sem sobrecarregar os professores”.	O professor sugere um direcionamento institucional, onde haja uma integração curricular e que o tema seja diluído nos diversos componentes sem gerar fadiga docente.
	Leila Diniz	“Acho que de início uma formação para os profissionais. [...] a nossa maior guerra dentro da escola é derrubar os tabus criados nas famílias. Mas trazendo esse acolhimento, trazendo esse respeito, trazer essa cultura para dentro da escola. Que, infelizmente, nós temos profissionais dentro da escola que também não aceitam”.	A professora enxerga a escola como um espaço de embate contra preconceitos culturalmente enraizados, inclusive do próprio corpo docente.
	Maria Leopoldina	“Eu acho que deveria ter, na verdade, assim, uma aula específica. Sobre temas. Temas... Polêmicos, como se diz. [...] "setembro é suicídio. Pouquíssimos professores falam, até com medo." [...] Eu acho que deveria ser especificado de alguma forma no currículo o que poderia ser trabalhado para ter uma segurança maior para trabalhar”.	A formalização no currículo é a segurança jurídica que o professor necessita para agir.
	Ajuricaba	“Abordar o tema um pouco mais a fundo, por ser um tema bastante polêmico para alguns, eu acho assim que as pessoas têm medo de abordar, de falar”.	Necessidade de superar o medo coletivo e o silenciamento através do aprofundamento teórico.
	Joana d’Arc	“Trabalhar isso dentro das escolas, que não trabalham. Então, colocar os temas dentro da grade curricular”.	Para esse/a docente a melhoria passaria pela retirada do tema da invisibilidade, tornando-o parte oficial da grade curricular.
	Princesa Isabel	“Acredito mais palestras. Até com os pais mesmo, porque é difícil lidar com eles. Os pais e os alunos. Está incluindo eles nesses debates, nesses discursos. Talvez o primeiro passo seria com os pais e depois com os alunos”.	Proposta de educação para a população externa, educar primeiro a base familiar para que o trabalho com os alunos não encontre resistência.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

No quadro acima, apresento de forma sistematizada as vozes de alguns/mas docentes, que, contudo, representam as falas dos trinta participantes. Essas amostras não são apenas opiniões isoladas, mas expressam recorrências discursivas que surgiram ao longo da análise dos dados, ressaltando as percepções, experiências e significados compartilhados pelo grupo. Dessa forma, as falas selecionadas no quadro acima sintetizam tendências predominantes, que permitem compreender padrões, convergências e nuances presentes no conjunto das entrevistas. Além disso, colaboram para explicitar as categorias construídas analiticamente e fundamentam as interpretações apresentadas nesta seção.

Para além da descrição das mensagens, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) permite que se realize a inferência sobre as condições de produção dessas falas. Nesse contexto, as categorias que compõem esse eixo revelam que a prática pedagógica em torno das questões de gênero e sexualidade está envolta em um “campo de batalha” (Leila Diniz, 2025) simbólico, onde a autonomia de ensinar do/a professor/a é constantemente avaliada pela vigilância familiar, pelos preceitos religiosos e pela ausência de um amparo normativo institucional transparente. Escolas, famílias e igrejas são convocadas a participarem desse processo disciplinar, que ocorre por meio da vigilância, infiltram-se nas relações cotidianas, moldando comportamentos e reforçando normas que complementam a vigilância estatal (Foucault, 1987).

As falas aqui analisadas não listam apenas problemas, elas denunciam o que podemos chamar de “pânico moral”, revelando, nas interações escolares, a “colonialidade do saber” (Quijano, 2005), que perpetua a invisibilidade de certos temas e identidades. Todavia, as narrativas também apontam caminhos possíveis. Frida Kahlo em particular, sugere como estratégia a “política da gotinha”, trabalhando um pouquinho por dia, enquanto Nelson Mandela reivindica uma formação que não seja apenas burocrática.

Resumidamente, os/as docentes participantes desenham uma proposta de escola que reconhece a sua função vital e protetiva. Assim, este eixo organiza-se em torno de três subcategorias fundamentais: os obstáculos e barreiras estruturais e culturais; impacto da educação inclusiva; e propostas de melhorias e necessidades formativas.

Na primeira subcategoria, obstáculos e barreiras, as opiniões dos/as professores/as foram bem diversificadas. Os/as docentes apontaram alguns dos principais desafios que encontram para incluir questões de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica. Para facilitar a identificação dos gargalos que impedem a educação inclusiva nas escolas pesquisadas, classifiquei os desafios por esferas de influência.

O primeiro deles são os desafios que emergem do sistema educacional e da escola. Esses desafios geralmente fazem referência à estrutura, diretrizes e ao suporte institucional. Como identificado em algumas falas, a ausência de normativas ou diretrizes específicas no currículo e na BNCC não oferecem subsídios ou um caminho a seguir, tampouco explicitam a segurança jurídica que o/a professor/a tanto necessita para abordar os temas sem medo de sofrer represálias. Outro desafio bastante mencionado é a ausência de formação institucional. Na verdade, esse foi o principal problema citado por quase todos/as os/as docentes, enfatizando a falta de uma boa formação mínima ou especializada oferecida pela Secretaria de Educação ou instituição escolar. Em decorrência do que foi anteriormente citado, os/as professores/as relatam a sensação de estarem desamparados ou desprotegidos, caso ocorra um “rebuliço” ou questionamento administrativos, o que configura uma preocupação constante entre os/as docentes.

Outro elemento observado foram os obstáculos por parte dos/as profissionais docentes: os desafios enfrentados pelos/as professores/as refletem barreiras de natureza subjetiva, técnica e emocional. A insegurança e o medo manifestam-se de forma recorrente em suas narrativas, especialmente quanto ao receio de serem mal interpretados ou de se expressarem “de qualquer jeito” comprometendo a condução das temáticas.

Além disso, dificuldades pessoais, muitas vezes enraizadas desde a adolescência, traumas e limitações em “não conseguir se abrir” para determinados assuntos constituem aspectos que impactam diretamente a prática docente. Tais sentimentos não podem ser compreendidos apenas como questões individuais, pois ultrapassam o âmbito pessoal e dialogam com trajetórias marcadas pelo silenciamento, experiências negativas e dificuldades históricas em abordar temas considerados sensíveis.

Nessa direção, Guacira Lopes Louro (2003) ajuda a compreender que gênero e sexualidade não são temas exteriores à escola, mas dimensões constitutivas dos processos de formação dos sujeitos, atravessadas por normas, interdições e pedagogias implícitas que ensinam não apenas conteúdos, mas também modos legítimos e ilegítimos de ser, sentir e falar. Assim, o desconforto docente diante dessas questões não decorre somente de vivências privadas, mas de uma socialização marcada por dispositivos educacionais e culturais que historicamente produziram o silêncio como forma de regulação.

Nesse sentido, muitas inseguranças docentes são efeito de trajetórias formativas em que gênero e sexualidade apareceram como tabu, desvio ou assunto impróprio, e não como tema legítimo de reflexão pedagógica. O que o/a docente sente como bloqueio íntimo pode, portanto,

ser lido como expressão subjetiva de processos mais amplos de controle moral e de pedagogias da sexualidade que conformam identidades profissionais marcadas pela cautela, pelo medo e pela autocensura (Louro, 2018).

Outro dilema apontado é a comunicação. A busca pela forma adequada de se fazer entender, encontrar “aquela palavrinha mágica”, abordar o tema “sem rodeios” e chegar ao cerne do assunto de forma objetiva, constitui um desafio para os/as professores/as. Esses/as profissionais procuram equilibrar a abordagem dos temas com a preocupação de evitar interpretações distorcidas e de acusações de que a escola estaria “influenciando os alunos”. Frente ao entendimento de que gênero e sexualidade são temas delicados, diversos/as professores/as colocam em dúvida a sua própria competência técnica, e se questionam se realmente estariam preparados ou teriam competência teórica para responder às curiosidades especialmente de crianças menores.

Os estudos de Soares e Monteiro (2019) sobre formação docente em gênero e sexualidade reforçam esse argumento ao indicar que a ausência ou fragilidade dessas discussões na formação inicial e continuada contribui para a reprodução de inseguranças, hesitações e silenciamentos na prática pedagógica. Desse modo, traumas, medos e dificuldades subjetivas podem ser compreendidos como parte de uma formação incompleta ou marcada por lacunas em que o/a professor/a foi pouco instrumentalizado/a para lidar com temas atravessados por disputas morais, sociais e políticas. A dificuldade de abordagem, então, não é mero traço de personalidade, mas resultado de processos formativos insuficientes e de culturas institucionais pouco acolhedoras.

A terceira barreira mais mencionada nas entrevistas foi a resistência familiar e o conservadorismo dos pais. O embate entre as funções da escola e da família reflete o contexto sociocultural que a instituição está inserida, a pressão externa reflete sobre a escola e interfere no cotidiano escolar. Essa subcategoria agrupa as percepções de que, a escola possui uma responsabilidade educacional, no entanto, uma fronteira tênue e, por vezes, conflituosa entre o dever do estado e a autoridade familiar se revelam no fazer docente em Sete Quedas. Dessa forma, a colonialidade do saber/poder (Lander; Quijano, 2005), em consonância com o conservadorismo local, atuam como mecanismos de censura que restringe a autonomia pedagógica dos professores.

Docentes como Maria Leopoldina, Dandara dos Palmares, Tiradentes, Frida Kahlo, Chica da Silva argumentam que o trabalho sobre gênero e sexualidade causaria uma “verdadeira confusão na unidade escolar”. Tal percepção decorre, segundo seus relatos, dos valores

transmitidos por algumas famílias, para as quais essas temáticas estariam associadas ao “pecado” ou “coisa do inimigo”. Frida Kahlo também menciona o receio de que as crianças e adolescentes levem para casa interpretações equivocadas do que foi dito em sala de aula, o que poderia ocasionar conflitos com os responsáveis ou alimentar suposições de que a escola estaria “incentivando” determinadas práticas ao abordar esses conteúdos.

Grande parte dos/as professores/as são enfáticos/as ao afirmar que o consentimento familiar constitui condição *sine qua non* para a inclusão de temas relacionados à diversidade em suas aulas. O conjunto das entrevistas expressam o quanto princípios religiosos se encontram profundamente enraizados tanto na cultura local quanto no fazer pedagógico de alguns docentes. Esses elementos contribuem para a construção de ambiente de cautela e autocensura, limitando a autonomia docente e reduzindo a possibilidade de uma abordagem crítica e formativa dessas questões dentro das escolas. Rogério Diniz Junqueira (2022), Toni Reis e Edla Eggert (2017) ajudam a situar essas dificuldades no interior de um cenário mais amplo de ofensiva conservadora e de pânico moral em torno de gênero e sexualidade. Em contextos nos quais tais temas passam a ser associados à ameaça, à doutrinação ou à desordem moral, o silenciamento se intensifica e produz efeitos concretos na constituição da identidade docente. O receio de falar, o medo de exposição e a sensação de inadequação tornam-se, assim, não apenas marcas subjetivas, mas efeitos de relações de poder que buscam restringir o campo do dizível e do ensinável na escola.

A preocupação com a manifestação do preconceito entre os pares também emerge de forma recorrente nas narrativas docentes. Evidencia-se a dificuldade de promover a aceitação e o respeito às diferenças, especialmente diante do receio de que alguns/mas estudantes passem a “tirar sarro” daqueles/as que já são socialmente percebidos como “diferentes”.

Nesse sentido, os desafios referentes aos/às discentes, frente à abordagem das diversidades de gênero e da sexualidade, dizem respeito sobretudo ao comportamento, à recepção dos conteúdos e às formas de relacionamento entre os/as próprios/as estudantes. Um dos principais temores esboçados pelos/as professores/as é que, ao tratar dessas temáticas, a aula se transforme em um “circo”, marcado por piadinhas, risadas e falta de seriedade, comprometendo o diálogo e o aprofundamento das discussões. Esse temor revela não apenas conflitos interpessoais inerentes a convivência escolar, mas a reprodução, no espaço educativo, de hierarquias e estigmatizações presentes na sociedade mais ampla.

Por conseguinte, os desafios mencionados pelos/as professores/as não se limitam apenas a abordar conteúdos relacionados a gênero e sexualidade, mas envolvem a construção de um

ambiente pedagógico capaz de enfrentar práticas discriminatórias, desconstruir estereótipos e promover relações éticas pautadas no respeito mútuo.

Nesse cenário, para além do temor da desordem ou da ridicularização, surge também a percepção de que entre os/as estudantes existe uma curiosidade latente em relação às temáticas de gênero e sexualidade. Despertar o interesse sério e converter essa curiosidade em uma compreensão respeitosa, na qual o preconceito não domine o debate, é o maior desafio mencionado pela professora Chica da Silva. Em seu depoimento, ela declara que “a sensação que dá é que eles esperam essa aula”, indicando que, apesar de tensões e receios, existe abertura para o diálogo em componentes curriculares como ciências. Essa constatação demonstra uma ambivalência no espaço escolar: se, por um lado, alguns/mas estudantes reagem aos assuntos com risos e zombaria, por outro, também existem alunos/as que demonstram demanda por escuta e esclarecimento.

Essa constatação evidencia a ambivalência constitutiva do espaço escolar diante das questões de gênero e sexualidade. Se, por um lado, risos, zombarias e reações jocosas expressam mecanismos de regulação, defesa e silenciamento historicamente produzidos no interior da cultura escolar, por outro, a presença de estudantes que demandam escuta e esclarecimento revela que tais temas atravessam concretamente suas experiências e não podem ser reduzidos ao estatuto de assuntos impróprios ou periféricos. Nesse contexto, o deboche aparece também como prática disciplinadora (Louro, 2018). Em diálogo com Fernando Seffner (2011), enfatizamos que essas reações não devem ser lidas como simples desinteresse, mas como expressão de tensões escolares em torno de temas que mobilizam curiosidade, constrangimento e disputa de sentidos. Assim, a coexistência entre zombaria e demanda por escuta revela não uma incoerência ocasional, mas o modo como a escola concentra, simultaneamente, forças de repressão, normatização e possibilidade de elaboração crítica da diferença.

Tal cenário comprova o potencial formativo dessas discussões quando mediadas de forma crítica, responsável e pedagogicamente orientadas. Como afirma bell hooks (2013) “é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2013, p.31). Sob essa perspectiva, práticas pedagógicas emancipatórias devem considerar o interesse discente, reconhecendo a curiosidade como um elemento estratégico para o avanço de práticas educativas inclusivas.

Diante de todos os argumentos mencionados, percebemos que os desafios são circulares e perpetuam um ciclo de silenciamento que impede o avanço de uma educação inclusiva. O/a

professor/a tem receio da retaliação da família e por isso não se sente seguro para falar. Por não ter segurança, teme a reação dos/as alunos/as (deboche, risos) e, sem diretrizes da escola, prefere o silenciamento. Todos esses elementos, articulados, contribuem para continuidade desse ciclo, conforme representado na figura a seguir.

Figura 9 - Ciclo do silenciamento pedagógico



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na segunda subcategoria deste eixo, os/as professores/as discutiram os possíveis impactos e contribuições da educação inclusiva na vida dos/as estudantes/as, destacando-a não apenas como uma diretriz pedagógica, mas como uma prática com potencial transformador. De acordo com os/as participantes, seus efeitos são amplamente positivos. Entre os aspectos mais mencionados estão a melhoria do convívio social, o desenvolvimento do respeito às diferenças, a redução do preconceito e a diminuição da incidência de *bullying*.

Além disso, destaca-se a potencialidade transformadora da escola ao promover uma proposta pedagógica mais inclusiva, constituindo-se como um espaço seguro, no qual os/as alunos/as possam esclarecer dúvidas e aprender a acolher a diversidade. Contudo, a fala de Cleópatra, professora do ensino fundamental e médio que atua em diferentes instituições, revela a distância entre o discurso institucional e as práticas efetivamente vivenciadas: “eles falam, assim, ah, somos muito inclusivos, mas isso é a maior mentira já lida ou escutada”. Sua afirmação dá indícios de que, embora a inclusão seja frequentemente enunciada como princípio norteador, ela não se materializa de fato no cotidiano escolar, o que comprova a permanência de dinâmicas excludentes naturalizadas.

Ainda assim, os/as docentes compreendem que a consolidação de práticas inclusivas se torna fundamental para reduzir o isolamento social de estudantes marginalizados, promover a

saúde mental e prevenir o retraimento e traumas relacionados às questões de sexualidade e gênero. Tal perspectiva amplia a compreensão de que a inclusão não se limita apenas à garantia de acesso, mas implica na construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize as múltiplas identidades que compõem a comunidade educativa.

Considerando que a escola é um espaço privilegiado de construção de vínculos e de vivência da diversidade, os/as profissionais vislumbram, a partir dessas práticas, a formação de uma sociedade futura mais inclusiva e respeitosa. Essa perspectiva tem fundamento no entendimento de que o/a professor/a atua como mediador capaz de legitimar novos comportamentos e valores. Como ressalta Maria Leopoldina, “tem alunos que o que o professor fala é lei”, isso revela a influência simbólica que confere ao professor uma autoridade pedagógica. Desse modo, a inclusão não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas pode promover mudanças além dos muros, uma vez que estudantes que vivenciam experiências inclusivas no cotidiano escolar, tendem a reproduzir, em outros espaços sociais, práticas mais empáticas e inclusivas, fortalecendo, a longo prazo, a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente da diversidade.

Os discursos docentes não revelaram somente o caráter positivo e transformador da educação inclusiva, mas apontam para a existência de conflitos entre os valores inclusivos defendidos pela escola e o preconceito estrutural presente na sociedade. Para alguns docentes, a eficácia da educação inclusiva depende da recepção individual de cada estudante, não se configurando, portanto, como solução universal. Essa percepção está presente em algumas narrativas. Nísia Floresta relata: “[...] vai ter muito impacto. Mais negativo do que positivo. Porque hoje a sociedade é ela que é preconceituosa”. Já Chiquinha Gonzaga também pontua que “vai ter impacto. Pra uns pode ser positivo, pra outros não, nunca vai ser positivo pra todo mundo, nem negativo pra todo mundo”. Segundo esses posicionamentos, os efeitos da educação inclusiva não serão iguais pra todos/as os/as alunos/as, reforçando o conceito de que os resultados não são homogêneos.

Além disso, alguns/as poucos professores/as sugerem que a inclusão já ocorre na prática cotidiana de sala de aula por meio da igualdade de tratamento, tornando desnecessária uma abordagem direta sobre os temas. Outros/as defendem que a responsabilidade pela formação de valores caberia prioritariamente à família e não à escola, restringindo a atuação do/a professor/a apenas ao cumprimento de regras essenciais ao convívio na escola.

Essas afirmações mostram que há divergências quanto à função da escola frente às políticas inclusivas e revelam que, mesmo diante de iniciativas pedagógicas inclusivas, as

posturas docentes individuais podem interferir significativamente na forma como a diversidade é abordada ou negligenciada em sala de aula.

Diante de toda essa conjuntura, a educação inclusiva apresenta contradições e é tensionada por fatores que ultrapassam o espaço escolar. A fala da docente Nísia Floresta pontua que o “impacto poderia ser negativo em razão de uma sociedade estruturalmente preconceituosa”. Tal posicionamento sugere que a escola não atua de maneira isolada, ao contrário, opera em um constante diálogo, e, por vezes, em conflito com contextos sociais mais amplos. Em contextos conservadores, a inclusão de pautas voltadas à diversidade pode se chocar com valores sociais dominantes, os quais tendem a neutralizar ou até mesmo inverter os efeitos pretendidos. Apresentando uma concepção mais relativista da inclusão, Chiquinha Gonzaga interpreta o conceito como uma experiência variável, não como uma política cujos efeitos estruturais estejam garantidos. Esse posicionamento desloca a ideia de inclusão como projeto universal e desvia o foco para o aspecto individual da mudança.

Vale ressaltar que alguns/mas docentes possuem uma compreensão limitada do conceito de inclusão, ao afirmarem que ela já ocorre por meio da “igualdade de tratamento” ou ao direcionarem para a família a responsabilidade pela formação de valores. Essa perspectiva pode indicar uma tendência à suposta neutralidade pedagógica, que desloca da escola parte da sua responsabilidade social, diminuindo seu papel institucional na promoção da equidade.

Assim, o conjunto das falas demonstra que a inclusão da diversidade está longe de ser um consenso consolidado, configurando-se como um campo de disputas conceituais e práticas, assinaladas por diferentes concepções acerca do papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

A terceira e última subcategoria deste eixo reúne as sugestões dos/as docentes relacionadas às ações que a escola pode promover para a promoção de uma sociedade mais respeitosa, acolhedora e inclusiva, no que tange as questões de diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas. Além disso, os/as docentes também expuseram, em suas narrativas, quais problemáticas presentes no cotidiano escolar consideram mais urgentes de serem contempladas em futuras propostas formativas, caso elas fossem organizadas a partir das demandas reais da escola. Ademais, manifestaram seus posicionamentos quanto ao interesse e disponibilidade para participar dessas formações.

A seguir, no quadro 18, sintetizo as respostas dos/as professores/as acerca de como a escola pode contribuir para uma sociedade mais respeitosa, acolhedora e inclusiva, bem como

propostas de melhoria da abordagem das diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas.

Quadro 18 - Propostas de ação para a melhoria da abordagem das diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas

Proposições	Caminhos metodológicos
Promover o respeito, acolhimento e inclusão por meio da informação e do diálogo	Realizações de mais conversas, cursos e palestras com profissionais externos sobre a diversidade. Maria Leopoldina, Dandara dos Palmares, Cecília Meireles, Madre Teresa, Zumbi dos Palmares, Joana d'Arc, Maria Quitéria, Benedito Medrado, Felipe Camarão, Tarsila, Zuzu Angel, Tibiriçá.
Preparar os alunos para conviver com as diferenças de forma respeitosa	Desenvolver ações formativas que enfatizem o reconhecimento da existência de diferentes identidades, evitando a reprodução do ódio. Cleópatra, José do Patrocínio, Chiquinha Gonzaga, Pagu.
Inserir a temática de gênero e sexualidade de forma estruturada no currículo escolar	Trabalhar o tema de forma processual e contínua, ou como um “eixo temático” permanente (Frida Kahlo, André Rebouças, Chica da Silva Tiradentes).
Promover mudanças internas na cultura escolar	Investir na formação e na sensibilização dos próprios professores, visando desconstruir preconceitos internos e fortalecer uma postura institucional coerente com os princípios inclusivos. Ajuricaba, Nelson Mandela, Sepé Tiaraju, Nísia Floresta.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na penúltima pergunta da entrevista foi indagado aos/às docentes o que poderia ser feito para melhorar a abordagem sobre diversidades de gênero e sexualidade nas escolas de Sete Quedas/MS. As respostas foram diversas, mas um dos elementos mais fortes foi a preocupação com o respaldo normativo institucional, a segurança docente e a proteção profissional. Convém lembrar que esses mesmos elementos já haviam surgido anteriormente como desafios a serem superados na promoção de uma educação inclusiva para as diversidades.

Respondendo ao questionamento feito, os/as docentes apresentaram sugestões que vão desde estratégias de visibilidade pública até a criação de um calendário mensal para tratar de temas polêmicos, como sugerido por Maria Leopoldina, e a capacitação docente proposta por Leila Diniz. Anne Frank destacou a importância de trabalhar a conscientização dos responsáveis que, em alguns casos, costumam atacar a escola. Zumbi dos Palmares sugeriu a promoção de campanhas semelhantes ao “Outubro Rosa” ou “Novembro Azul”, mas voltadas à diversidade, considerando que essas ações trariam visibilidade para os temas tornando-os “mais normais”.

Frida Kahlo pontuou a necessidade de elaborar normas mais claras, alinhadas aos anseios docentes por um respaldo formal, visto que a abordagem dispensada no texto da BNCC (Brasil, 2018) é considerada “rasa”. A necessidade de respaldo institucional também foi enfatizada por Dandara, que aponta a importância de poder contar com “uma pessoa”, um

profissional especializado ou um documento que permita aos/as professores/as abordar gênero e sexualidade sem “pisar em ovos”. As falas de Frida Kahlo e Dandara demonstram a demanda de formalização e institucionalização, isso porque os/as professores/as acreditam que quanto mais regulamentado o tema estiver, maior legitimidade terá para abordar os assuntos, consequentemente menor risco individual.

Entre as sugestões docentes está a criação de um calendário mensal para inserir “temas polêmicos”, isso pode ser traduzido como uma tentativa de sistematização pedagógica em planejamentos estruturados, diluindo a responsabilidade ao longo dos bimestres. Contudo, a classificação desses conteúdos como “polêmicos” já demonstra a resistência e o caráter controverso da temática.

Em relação ao apontamento de Zumbi dos Palmares, identifica-se a intenção de inserir as temáticas nos debates escolares e ampliar a discussão para além da escola. No entanto, isso pode sugerir que o tratamento dado à diversidade ocorrerá em eventos pontuais, em vez de incorporá-los na prática contínua.

Reforçando o que foi discutido na subcategoria anterior (obstáculos e barreiras), a inclusão, para os/as docentes, é concebida como algo que necessita de autorização formal e legal para existir. Essa autorização viria de duas frentes: políticas claras, como condição para a ação pedagógica e a aceitação das famílias. As narrativas expressam a sensação de vulnerabilidade docente, marcada por inseguranças, medo de represálias e possíveis denúncias externas por parte de pessoas preconceituosas diante da abordagem do tema. Frente a isso, o embate presente no cotidiano escolar não é apenas interno, mas se estende à comunidade em que está inserida.

De acordo com a interpretação dos dados, conclui-se que os/as professores/as entrevistados/as não rejeitam necessariamente o trabalho com os temas, mas desejam condições mais seguras para abordá-los, visto que o debate sobre diversidades de gênero e sexualidade em Sete Quedas não é apenas pedagógico, mas também é político e comunitário, atravessado por disputas morais e religiosas, o que exige mediação qualificada, regulamentação e apoio institucional consistente.

Portanto, a análise das propostas expõe que a consolidação de práticas inclusivas, depende da articulação entre o currículo, entendido como espaço de disputa e produção de sentidos, a cultura escolar, enquanto conjunto de valores que orientam as práticas, e o poder simbólico, cuja legitimidade precisa ser reconhecida e amparada.

Sendo assim, a inclusão da educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas não deve ser apenas mais uma disciplina a ser inserida no currículo escolar, mas fazer parte de um projeto político pedagógico que exige mudanças estruturais e simbólicas no interior da escola.

Finalizando etapa de análise dos dados, ainda dentro do contexto do eixo 6, passa-se à sistematização das propostas de práticas formativas baseadas nas questões presentes no cotidiano das escolas pesquisadas. Os trinta docentes elencaram as problemáticas que consideram mais urgentes de serem abordadas, além de manifestarem o interesse e disponibilidade para participar das formações.

Quadro 19 - Práticas formativas e problemáticas urgentes a serem abordadas

Temas prioritários	Participantes
Atividades Formativas: Discussões, palestras e formações direcionadas sobre gênero e sexualidade.	Maria Leopoldina, Dandara, Cleópatra, André Rebouças, Bertha, Nelson Mandela, Carmem Miranda e Zuzu Angel.
Saúde Mental e Prevenção: Temas como suicídio, autolesão, depressão, crises de ansiedade.	Maria Leopoldina, Ajuricaba, Leila Diniz, Princesa Isabel
Conceitos de identidade: Abordagem de conceitos básicos e parte conceitual sobre e as siglas LGBTQIA+, respeito a diversidade humana e de gênero para evitar a discriminação.	Frida Kahlo, Madre Tereza, Benedito Medrado e Tibiriçá.
Violência escolar e convivência: Enfrentamento ao preconceito e o combate ao <i>bullying</i> , à indisciplina, e a conscientização de quem pratica o <i>bullying</i> .	Anne Frank, Joana D'Arc, Tarsila, André Rebouças, Chiquinha Gonzaga.
Saúde reprodutiva e social: Gravidez na adolescência, sexualidade e problemas com vícios (álcool) e ética.	Cecília Meireles, Chica da Silva, Zumbi dos Palmares e José do Patrocínio.
Abuso infantil: Formações que ajudem a identificar sinais de abuso dentro do âmbito familiar.	Tiradentes.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na discussão desse subeixo, os/as professores/as apresentaram a conexão entre as suas necessidades formativas, as propostas práticas e as prioridades elencadas. As demandas consideradas prioritárias abrangem desde a oferta de capacitações presenciais e a inserção curricular dos temas até a atuação de especialistas externos ao corpo docente, que possam auxiliar no trabalho com alunos e na inclusão dessas temáticas

As sugestões elencadas como urgentes refletem as dificuldades e a realidade de estudantes e docentes, abrangendo não apenas a sexualidade, diversidade e preconceito, mas também questões de saúde mental e comportamento. Nesse contexto, a urgência de formação continuada é altamente mencionada pelos/as participantes. No entanto, docentes como Maria Leopoldina, Dandara, Cleópatra, André Rebouças, Bertha, Nelson Mandela, Carmem Miranda

e Zuzu Angel frisam que essas formações não devem se limitar à “leitura de papelada”, mas precisam de capacitações presenciais com trocas de experiências. Os/as docentes ainda mencionam a qualidade dos cursos oferecidos, expressando o desejo que cheguem até eles capacitações válidas, direcionadas e contextualizadas, capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de competências e que viesse ao encontro das necessidades da região onde as escolas estão inseridas.

Contudo, destaca-se que as formações mencionadas não são apenas para os/as professores/as, mas também para os/as alunos/as, para os pais (responsáveis), enfim, para toda a comunidade escolar de modo geral. Maria Quitéria menciona que tal ação se faz necessária, particularmente porque muitos/as alunos/as que não recebem orientação sobre a sexualidade em casa, ao ingressarem na fase da adolescência e na puberdade, encontram dificuldades em lidar com as questões.

No tocante às famílias, a docente cita a importância de receberem informações claras sobre quais conteúdos estão sendo ensinados na escola, de modo a reduzir mal-entendidos e resistências. Conforme destaca, “é uma confusão também do que é gênero, o que é sexualidade, porque eles pensam que a escola vai ensinar o filho a transar, a fazer sexo, essas coisas”. De fato, a “ideologia de gênero”, mobilizada por determinados governos e setores da sociedade, especialmente a partir de 2019, ganhou força e fomentou a construção de uma narrativa de importunação cultural perigosa que ameaça valores morais e éticos da “família tradicional brasileira”. Esse movimento antigênero orquestrou a intensificação de discursos que rejeitassem às pautas de gênero e sexualidade. Em diversas cidades, registraram-se ondas de ataques contra mulheres e pessoas LGBTQIA+, resultando no aumentando da violência, da discriminação e do preconceito, frequentemente associados a uma série de males sociais, atribuídos, de forma equivocada, ao debate de gênero e sexualidades (Butler, 2024).

Dentre os temas mais emergentes citados no cenário pesquisado, destacam-se o *bullying* e o preconceito como questões prioritárias para o fortalecimento de práticas educativas. No entanto, a maioria dos/as professores/as citaram a necessidade ter um maior aprofundamento sobre os conceitos básicos, quanto a forma de agir e acolher diante do trabalho com os assuntos gênero e sexualidade. Como destaca Joana d’Arc, o *bullying* se faz muito presente nas escolas, mesmo quando não é visível ou não chegue até eles, ele existe, e seria necessária uma contínua “desconstrução”. André Rebouças, ao refletir sobre o tratamento dado ao *bullying*, propõe uma inversão de foco: “Na minha opinião, acho que tem que ser trabalhado mais aquele que está acusando, né? Aquele que está ofendendo, não aquele que está sendo ofendido. Porque aquele

que está sendo ofendido, ele já tem o conhecimento. E eu acho que aquele que ofende é porque ele não tem conhecimento”.

A reflexão de André é curiosa, todavia diverge da opinião dada por outros professores, quando ele sugere que a formação deveria focar em quem pratica o preconceito, ele parte da premissa de que tais atitudes decorrem, por “falta de conhecimento”. Além disso, a abordagem de temas com o suicídio e da saúde mental particularmente (depressão e ansiedade) foram realçados por docentes como Maria Leopoldina, Leila Diniz e Princesa Isabel. Maria Leopoldina relata que, em sua prática pedagógica, se depara com diversos problemas complexos, principalmente relacionados às sexualidades. Segundo ela, há estudantes depressivos/as, em sofrimento emocional, muitas vezes associados a impossibilidade de assumir sua identidade ou não contarem com o apoio familiar.

Diante dessas circunstâncias, a professora, muitas vezes, exerce a escuta e o acolhimento dos problemas desses/as estudantes, mesmo sem possuir capacitação específica ou o auxílio de um/a profissional capacitado/a para isso na escola. Os/as alunos/as a procuram para conversar e compartilham suas vivências e dificuldades. Diante dessa relação de confiança e respeito, eles/as pedem conselhos sobre a melhor forma de lidar com as situações enfrentadas.

Contribuindo para a discussão, Cecília Meireles e Chica da Silva mencionaram a gravidez na adolescência. Segundo elas, a escola onde lecionam apresenta um contingente elevado de grávidas adolescentes: “todos os anos temos grávidas aqui”, enfatiza Cecília Meireles. São em geral, mães solas, de família vulneráveis, que costumam abandonar a escola após o nascimento da criança. De acordado com o exposto por Chica da Silva, “Elas achavam que, na primeira vez, não engravidavam. Elas achavam que o menino, ejaculando, fora, não engravida, então essas coisas...”. Nesse sentido, as professoras veem na educação para as diversidades de gênero e sexualidades a possibilidade de reduzir a gravidez precoce e o abandono escolar.

Diversos contextos, relacionados aos vícios com álcool e ao comportamento ético, surgiram como preocupações de alguns/mas docentes. A necessidade de incluir no debate os conceitos de identidade com a abordagem de conceitos básicos, das siglas LGBTQIA+ e do respeito à diversidade humana e de gênero, para evitar a discriminação, também foram mencionadas. Outra demanda mencionada é a oferta de formações direcionadas ao entendimento de sinais que ajudariam a identificar o abuso infantil que ocorre no âmbito familiar. “Alguma coisa que ajudasse a gente a identificar alguns, como que seria? Alguns

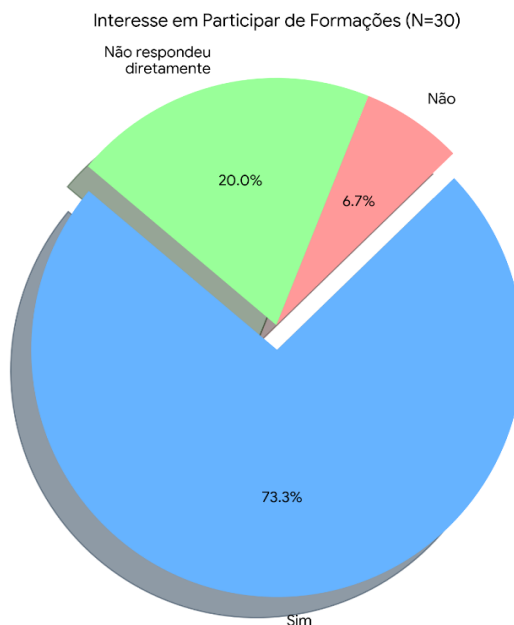
gestos, algumas atitudes da criança que demonstrasse que ela está passando por algum problema desse dentro do âmbito familiar dela, no grupo que ela convive”, sugere Tiradentes.

Outros/as participantes, que buscam um suporte técnico, sugeriram a inclusão de palestras ou atendimento com profissionais externos para acolher alunos/as que passam por sofrimento psíquico ou que necessitam de orientações específicas. Segundo eles, “se tivesse o profissional capacitado para abordar gênero, seria a melhor forma de inclusão”. Leila Diniz e Carmem Miranda consideram importante explicar a diversidade de gênero que já se faz presente nas composições familiares, “explicar certinho [...] pra as crianças entenderem, o que é um casal: um casal com duas mulheres, um casal com dois homens, um casal com uma mulher e um homem”.

De acordo com as opiniões docentes, a escola peca por não dar visibilidade para à existência dos diversos formatos de família, famílias que são diferentes do modelo convencional, formado por pai e mãe heterossexuais e brancos. Segundo suas percepções, “os próprios estudantes excluem aquela pessoa por ser diferente”, diz Leila Diniz.

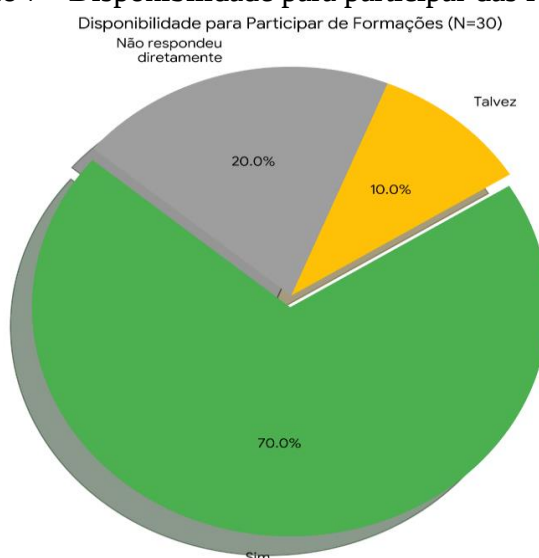
Para concluir a discussão apresentaremos os gráficos a seguir, nos quais as respostas expressam o interesse e a abertura dos/as docentes para participarem de práticas formativas.

Gráfico 6 - Interesse em formações



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Gráfico 7 - Disponibilidade para participar das formações



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os dados dos gráficos 06 e 07 expressam uma abertura quase unânime do corpo docente para participar de capacitações que ofereçam suporte e segurança para trabalhar os temas gênero e sexualidade. Apenas dois docentes (6,7%) indicaram, de forma direta, que não teriam interesse ou disponibilidade para essas formações no momento. Seis docentes (20%) não forneceram uma resposta objetiva durante a entrevista sobre este ponto específico, muitas vezes desviando o assunto para outros desafios imediatos ou não respondendo à pergunta diretamente. O interesse pleno foi demonstrado por 22 docentes, aproximadamente 73,33%. O entusiasmo pode ser percebido em algumas nuances importantes nas falas dos/as participantes, que merecem ser destacadas. As respostas continham expressões tais como “opa, e como” (Maria Leopoldina), “com certeza” (Ajuricaba e Cleópatra) e “teria muito” (Joana d’Arc).

Esse dado é fundamental para entendermos que os/as professores não refutam os temas, ao contrário, eles demonstram interesse e carência de acolhimento técnico para lidar com as problemáticas urgentes, como o *bullying* e a saúde mental dos/as estudantes. Na verdade, isso comprova que o desejo por formação é a resposta predominante. No entanto, a sensação de despreparo e o medo de represálias alimentam o apagamento e a exclusão de abordagens que envolvam questões de gênero e sexualidade. O interesse em participar de formações certifica que os/as professores buscam transformar o “pisar em ovos” ou a “abordagem rasa” em um terreno de competência pedagógica segura.

No tocante à disponibilidade dos/as trinta professores/as para participar das formações representadas no gráfico 07, 21 docentes (70%) confirmam que possuem tempo e disposição

para aderir às práticas formativas. Outros 10%, aproximadamente três docentes, condicionaram sua participação a fatores como a qualidade da formação disponibilizada ou a existência de tempo no decorrer dos dias. Este grupo inclui docentes como Frida Kahlo, que demonstra interesse, “disponibilidade talvez”; Nelson Mandela, que afirma “Se for para fazer, pra me capacitar, com especialistas reais eu vou aprender sim”, “agora, se for mais um, só para falar que fez, não tenho interesse”; e José do Patrocínio, que salienta que, a princípio, que não teria interesse em participar se a formação for apenas “mais uma ação que se faz um dia e tira fotos para postar”, mas que gostaria de participar caso seja um projeto duradouro, que não seja (“apenas para inglês ver”) e que realmente seja “abraçado pela escola”. Apenas a professora Bertha demonstrou resistência, indicando que não se sentiria bem em interferir no assunto.

Diante da análise desses dados, concluo que há uma disposição significativa do corpo docente para participar de formações voltadas às temáticas investidas nessa pesquisa. A ampla maioria dos/as professores não só demonstrou o interesse em participar das capacitações, mas também a apontaram como o principal meio de ampliar seus conhecimentos e desenvolver estratégias pedagógicas mais seguras para lidar com as questões que se apresenta no cotidiano escolar, como *bullying* e os impactos na saúde mental dos estudantes.

Poucas resistências foram identificadas, e essas hesitações ao que consta podem ter relação com o receio de abordagens superficiais, à rejeição dos temas, a possíveis represálias ou à falta de apoio institucional. Assim, os resultados indicam que formações contínuas, consistentes e apoiadas pela escola podem representar um caminho para transformar a insegurança docente em uma prática pedagógica fundamentada, o que abriria caminhos para um ambiente escolar mais acolhedor, crítico e preparado para lidar com a diversidade.

Como o cerne dessa pesquisa é compreender as práticas docentes, concepções e desafios dos/as docentes em relação à educação para as diversidades de gênero e sexualidades de Sete Quedas, não poderia finalizar o estudo sem sintetizar as propostas pedagógicas apresentadas pelos/as professores/as, voltadas a orientar o trabalho com as problemáticas consideradas urgentes.

No quadro 20, são apresentadas as propostas pedagógicas sugeridas pelos/as docentes que participaram das entrevistas. Tais propostas convergem para a construção de uma educação inclusiva, visando à garantia de direitos. Nessa perspectiva, não basta apenas inserir o/a aluno/a na escola, mas assegurar que a escola não exclua nenhuma pessoa em razão da sua identidade, gênero ou orientação sexual.

Quadro 20 - Eixo 7: Soluções e propostas pedagógicas

Eixo de intervenção	Sugestões dos participantes	Referência dos participantes
Formação docente	● Realização de capacitações presenciais com trocas de experiências, evitando os cursos apenas teóricos ou online; ● Participação de especialistas (psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais) para fundamentar e dar legitimidade ao debate; ● Preparação para identificar sinais de abuso infantil e orientação sobre ações de acolhimento desses estudantes.	Maria Leopoldina, Cleópatra, Cosme Bento, Nelson Mandela, Zuzu Angel, Nísia Floresta e Tiradentes.
Currículo e normalização	● Inclusão expressa dos temas de gênero e sexualidade na grade curricular e no planejamento escolar para garantir a segurança jurídica; ● Elaboração de materiais didáticos apropriados para cada faixa etária; ● Produção de eixos temáticos ou disciplinas específicas como: educação Religiosa, ou Projetos Sociais para sistematizar o debate.	Maria Leopoldina, Cleópatra, Zuzu Angel, Tibiriçá e Frida Kahlo.
Gestão e políticas públicas	● Apoio da coordenação e da direção para que o professor não se sinta isolado ao abordar “temas polêmicos”. ● Organização de cronogramas mensais de temas sociais como por exemplo (setembro Amarelo, outubro Rosa) incluindo a diversidade. ● Criação de políticas públicas municipais através da Câmara de vereadores para institucionalizar o apoio às escolas.	Maria Leopoldina, Benedito Medrado, Zumbi dos Palmares e Sepé Tiaraju.
Relação Escola-família	● Promoção de rodas de conversas, palestras e reuniões com as famílias na escola para orientar os pais sobre e diminuir a resistência e o conservadorismo; ● Esclarecimento prévio do papel da escola para evitar distorções sobre o que é ensinado em sala de aula.	Felipe Camarão, Chiquinha Gonzaga, Princesa Isabel, Sepé Tiaraju, Pagu, Nísia Floresta, Bertha.
Metodologias em sala	● Abordagem transversal em diversas disciplinas (matemática com utilização de gráficos, dados e estatísticas sobre os temas que estarão em debate, português, ciências e geografia etc.); ● Foco pedagógico em quem pratica o Bullying para desconstruir o preconceito na origem. ● Uso de metodologias lúdicas, debates, rodas de conversas, pesquisas realizadas pelos próprios e com os estudantes.	Maria Leopoldina, Chica da Silva, André Rebouças, Maria Quitéria, Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares, Madre Teresa e Zuzu Angel.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

As propostas pedagógicas apresentadas no eixo 6 foram sistematizadas para ilustrar as proposições dos/as professores/as acerca do que seria necessário para melhoria de suas práticas pedagógicas em relação às diversidades de gênero e sexualidade. Essas proposições indicam que os/as docentes também desejam romper com o silenciamento histórico que marginaliza pedagogicamente identidades dissidentes.

Longe de ser apenas uma lista de procedimentos, as propostas aspiram a remoção de barreiras atitudinais e institucionais. Entretanto, constata-se um cenário de vulnerabilidade, em que os/as professores/as estão submetidos a uma “vigilância” (Foucault, 1987) externa conservadora. Frente a isso, os/as docentes buscam a normatização e a inclusão expressa desses temas na grade curricular e também por uma segurança jurídica. Enquanto isso, “em nome da suposta segurança jurídica, se produz uma noção de cidadania deficitária” (Bento, 2008, p. 152). De acordo com algumas análises do cenário documental, é possível observar que essa suposta segurança jurídica já se faz presente em alguns documentos legais. Todavia, a forma como esses assuntos são explicitados nesses documentos não protege, mas restringe o exercício da cidadania e não se mostra eficiente tanto para os/as professores/as quanto para os/as alunos/as. Consonante com o que cita Bento (2016), o/a legislador/a propõe políticas de proteção para os/as “diferentes”, porém, entra em pânico com a palavra “gênero”, sendo assim, questiona-se: Quem são esses “diferentes”?

Encaminhando-nos para o final das análises das propostas, nota-se, que, em algumas delas, os/as docentes sugerem a participação de psicólogos/as e assistentes sociais para “legitimar o debate”. No entanto, essa concepção direciona para uma compreensão do tema como uma questão de saúde pública ou patologização da diversidade, o que contaria as perspectivas de inclusão. As contribuições de estudiosas como Bento (2008) e Butler (2024) apontam que a patologização da diversidade constitui uma forma de desrespeito epistêmico, um artifício de controle social que atribui às diferenças de gênero e sexualidades o *status* de doenças ou desvios. Para Butler (2008), existe uma tendência normativa de garantir que os corpos se enquadrem em um dado sexo, o que gera uma expectativa de cumprimento da ordem das normas de gênero estabelecidas socialmente. Complementar a esse argumento Tenório e Prado (2009) asseveram que:

a lógica da patologização tem historicamente revelado muito mais o esforço da manutenção de hierarquias de saber e do poder científico como formas de regulação das normas sociais e de coerção e submissão às normas de gênero do que propriamente a criação de mecanismos e critérios de atenção e cuidado à saúde integral (Tenório; Prado, 2009, p. 42).

Diante das vozes dos/as participantes, que compartilharam proposições de temas relevantes para compor a política de formação, encontramos sugestões que subvertem o foco tradicional das abordagens sobre o *bullying*, propondo a desconstrução do preconceito na sua origem. A ênfase desloca-se de quem o pratica, trazendo um alerta de que o problema não é do sujeito que sofre a violência, mas da estrutura que permite que ela aconteça. Além disso, a

integração das disciplinas através da transversalidade não serve apenas à didática, mas dá visibilidade à inclusão de gênero e sexualidade no currículo escolar. Outro elemento importante é a criação de eixos temáticos, o que sinaliza que essas pautas são partes integrantes do conhecimento humano.

Sendo assim, gestão, formação e relação com as famílias formam uma rede de apoio fundamental para que a escola abandone a reprodução de normas coloniais e se torne um território de hospitalidade e humanização, garantindo um ambiente escolar harmonioso e respeitoso. Transformar o espaço escolar em um ambiente acolhedor, no qual todos os corpos se sintam pertencentes e seguros, respeitando as suas subjetividades, é possível com o apoio da coordenação e da direção, apoio esse que é vital para que os/as professores se sintam seguros ao abordarem temas sensíveis.

Uma escola inclusiva precisa oferecer segurança ao/à professor/a para que este possa potencializar a ascensão das identidades discentes de forma segura. Se a gestão não apoiar, a inclusão fica refém de iniciativas isoladas que não garantem a permanência do/a aluno/a a longo prazo.

4.7.1 Horizontes decoloniais: tecendo práticas educativas para uma educação decolonial frente às diversidades de gênero e sexualidades no município de Sete Quedas

Pensar em uma proposta pedagógica que promova a inclusão dos debates das diversidades de gênero e sexualidades - a partir dos Estudos decoloniais de Anibal Quijano (2005), Walter Dignolo (2008;2020) e Maria Lugones (2008) - pressupõe questionar as estruturas coloniais do poder, do saber e gênero presentes no cotidiano escolar. Ao tensionar as epistemologias hegemônicas marcadas pela colonialidade, abrem-se caminhos para (re)pensar o papel da escola na construção de práticas comprometidas com o reconhecimento da pluralidade. Isso inclui subverter padrões eurocêtricos de hierarquização dos saberes, a imposição de normas e naturalização de padrões binários. A construção de horizontes decoloniais nos espaços escolares exige, particularmente, renunciar às saídas fáceis promovidas pela argumentação liberal da “tolerância” e do voluntarismo pedagógico. Exige-se um deslocamento das perspectivas eurocêtricas que, tradicionalmente, alicerçam a escola como um mero espaço de propagação do conhecimento universal e neutro.

Conforme constatado nas narrativas docentes analisadas neste estudo, a tentativa de apenas “saber lidar” com os sujeitos considerados “desviantes” não desconstrói as estruturas de

poder; pelo contrário, conserva a matriz heterocisgênera como o modelo normativo que dita quem tolera e o que é tolerado. Uma educação que busca ser decolonial não busca expandir as margens de uma escola estruturalmente colonizadora para torná-la mais compassiva; o compromisso reside, fundamentalmente, em encontrar fissuras na própria matriz que baliza e pune a dissidência.

Em diálogo com o pensamento decolonial, para que esses horizontes ganhem materialidade nas escolas públicas de Sete Quedas, é imperativo dar o primeiro passo: o desmonte do “escudo científico” e do “higienismo biológico” que fragmentam a totalidade estudantil. A soberania da ciência ocidental, habitualmente utilizada pela docência como escudo para evitar o debate moral e político, precisa ser desestruturada. Sob a lente decolonial, a biologia dos corpos foi historicamente operacionalizada pelo poder colonial para categorizar, hierarquizar e patologizar. Torna-se urgente, portanto, a descolonização do currículo e o fortalecimento político da escola. O ato de descolonizar, por exemplo, o currículo de Ciências e Biologia consiste em desconsiderar a redução do sujeito ao organismo reprodutor ou a disfunções hormonais. Propõe-se, assim, uma virada epistemológica nas práticas escolares, incorporando perspectivas críticas em que as dimensões de afeto, do prazer, do desejo e da identidade política sejam validadas e reconhecidas como legítimas e indissociáveis da própria corporalidade.

Outrossim, tecer práticas educativas decoloniais, nesse cenário, requer o tensionamento de entraves geracionais que estimulem a (des)sexualização e a consequente exclusão dos sujeitos ao longo da Educação Básica. Nos anos iniciais, o desafio central é a construção de uma pedagogia que rompa o mito colonizador da infância “assexuada” e inocente, uma ficção preservada pelas construções de gênero. É preciso admitir que o silenciamento precoce lança as crianças na vulnerabilidade e delega o controle dos corpos à vigilância moral, familiar e religiosa, ignorando que a imposição de gênero se inicia antes mesmo do nascimento.

De maneira semelhante, essa mesma postura crítica deve ser replicada com por meio da visibilização radical das presenças LGBTQIA+ nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Isso significa sobrepujar o mero cumprimento burocrático e assistencialista de garantir o direito ao uso do nome social, transformando esse ato em uma prática pedagógica coletiva de afirmação e soberania da identidade estudantil frente às adversidades institucionais.

Afinal, repensar horizontes coloniais tomando como ponto de partida os tensionamentos produzidos ao longo desta pesquisa demanda, no município de Sete Quedas, uma reformulação profunda na formação docente e na atuação da gestão escolar. A falta de assistência institucional

e a carência de diretrizes normativas denunciadas pelos/as docentes não são superadas com o recebimento de formações continuadas em formato de manuais técnicos ou receitas prontas. A formação continuada, sob a ótica decolonial, convida o corpo docente ao exercício da desobediência epistêmica, termo cunhado por Walter D. Mignolo (2003). Trata-se de descolonizar o próprio olhar profissional que monitora “vestes e comportamentos”, entendendo que essa ação é uma herança direta do policiamento colonial. Ao descentralizar o caráter punitivo e reativo frente aos conflitos, a escola, alicerçada nos princípios decoloniais, mune os/as professores/as para se respaldarem prático e teoricamente, possibilitando que o/a educador/a abdique do papel de meros vigias disciplinadores, para assim exercerem uma postura de articuladores emancipatórios. Essa desobediência epistemológica é crucial para romper com o paradigma eurocêntrico de “universalidade e neutralidade”, recusando as amarras de controle da lógica moderna que invalidam saberes e histórias fora do centro hegemônico. Somente reatando o afeto à política, e o corpo à história, será possível conceber uma educação que não fragmente o/a estudante, mas que assegure a integridade de suas inúmeras formas de existir.

Para que tais práticas sejam efetivadas em Sete Quedas, é fundamental compreender as barreiras locais e propor caminhos de intervenção e transformação: investir em formações continuadas críticas (para além da Biologia e da Psicologia), elaborar materiais pedagógicos inclusivos, formular políticas públicas de enfrentamento à LGBTfobia e construir um ambiente escolar seguro, respeitoso e plural. Nesse sentido, o município necessita de uma alfabetização decolonial que invista na construção de um currículo transversal desde a educação infantil que fomenta a formação política de seus educadores/as. Caso contrário, a escola continuará reproduzindo violências sob o verniz de uma falsa “educação democrática”, a qual, embora seja defendida por 83,3% dos entrevistados na pesquisa, revela o oposto na prática cotidiana.

Visando a desconstrução dessa matriz colonial de poder/saber no município, Sete Quedas poderia trilhar os seguintes caminhos objetivos de transformação. O primeiro deles é institucionalizar o debate no Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola deve deixar de ser refém da moralidade privada e assumir seu papel de espaço educativo laico. O município precisa garantir que a educação para as sexualidades e as discussões de gênero constem oficialmente no PPP de todas as escolas. Quando o debate é institucionalizado, o/a professor/a deixa de ser um “militante solitário” e passa a atuar como um/a funcionário/a público/a amparado (normativamente) pela legislação municipal. Não se trata de ensinar sobre sexo para as crianças, mas desconstruir marcadores coloniais de gênero que geram violência.

Ademais, como o conservadorismo em Sete Quedas não é abstrato, as secretarias de educação precisam fomentar projetos pedagógicos que atravessem o machismo e dialoguem diretamente com a realidade local. É preciso, por exemplo, territorializar o debate sobre a masculinidade tóxica em uma cidade interiorana voltada para o agronegócio, analisando as violências, as expectativas em torno da figura do homem provedor/forte e o consequente silenciamento das mulheres e das dissidências sexuais e de gênero nesse espaço. Olhar para a realidade local significa acolher as angústias daqueles que não se encaixam nas “normas” da região, transformando a escola em um verdadeiro horizonte de emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal compreender as práticas, concepções e desafios enfrentados por docentes em relação à educação para as diversidades de gênero e sexualidades no município de Sete Quedas, à luz das teorias críticas do feminismo decolonial. A referida abordagem mostrou-se particularmente relevante no que se refere à construção de práticas educativas mais inclusivas, críticas e equânimes.

A partir das análises desenvolvidas ao longo dessa investigação, busquei evidenciar como essa perspectiva teórica abre possibilidades para problematizar estruturas de poder perpetuadas ao longo da história, que ainda se fazem presentes no contexto educacional de diversas escolas. Por meio das contribuições dos/as participantes, buscou-se compreender as diversidades de gênero e sexualidades a partir da perspectiva dos/as educadores, considerando as relações estabelecidas no ambiente escolar. Além disso, foram apontados caminhos possíveis, sugeridos pelos/as docentes, frente à realidade educacional de Sete Quedas/MS, levando em conta os desafios e as potencialidades identificados ao longo da investigação. Por fim, apresentamos algumas considerações de caráter provisório, reconhecendo a complexidade, a magnitude e a amplitude do debate proposto.

O que se observou é que temas como as sexualidades e diversidades de gênero são pouco discutidos nas instituições de ensino, indicando uma lacuna na abordagem educacional sobre esse assunto. Desse modo, ficou evidente que construir uma educação decolonial para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas exige mais que mudanças de posturas e práticas. Considerando que a colonialidade se infiltra em diversos aspectos da vida social, por meio da circulação do poder nos níveis do corpo, do trabalho, da lei, da imposição de tributos, da introdução da propriedade e da expropriação da terra, sua lógica

e eficácia são enfrentadas por diferentes pessoas palpáveis cujos corpos, entes relacionais e relações com o mundo espiritual não seguem a lógica do capital (Lugones, 2014, p. 948). Dessa forma, o maior desafio que se apresenta é romper com as metodologias e currículos tradicionais que visam a manutenção das estruturas do poder e da dominação, perpetuadas por meio do que Paulo Freire (1996) denominou de educação bancária, conceito também problematizado por bell hooks (2013). Uma escola que almeja uma educação decolonial deve construir estratégias de resistências e subversão, incluindo nos cursos de formação o debate sobre as diversidades de gênero e sexualidades, promovendo um ensino humano, crítico e emancipador, capaz de manter o aprendizado vivo, resistente e com potencial libertador.

Por meio das análises dos seis eixos temáticos evidenciados, foi possível identificar que, no cenário atual, os obstáculos que se apresentam em relação à prática docente e à educação para diversidades de gênero e sexualidade nas escolas públicas de Sete Quedas são, no mínimo, desafiadores. A investigação possibilitou desvendar as complexas camadas que envolvem o tratamento das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar do município. Os achados evidenciam que, embora o tema tenha ganhado destaque nas mídias e redes sociais, nas escolas esse assunto ainda é pouco - ou nada - debatido. A invisibilização desses assuntos, os discursos conservadores sobre moralidade e a ausência de formação continuada para os/as educadores/as são alguns dos elementos que colaboram para intensificar as desigualdades.

Notou-se que grande parte dos/as professores/as apresentou dificuldade de conceituar gênero e sexualidade, termos estruturantes dessa pesquisa, ao passo que uma confusão conceitual entre os termos gêneros, sexo e sexualidade como sinônimos foi replicada constantemente por inúmeros/as participantes.

As definições apresentadas pelos educadores são visivelmente baseadas em saberes do senso comum, possivelmente influenciadas por valores morais adquiridos por meio de vivências pessoais, pois não houve menção ou uma compreensão que esboçasse uma fundamentação teórica que sustentasse o saber docente. Esses saberes, produzidos pelos/as docentes por meio do exercício da profissão e pelas vivências em situações estabelecidas com alunos/as e demais profissionais, correspondem ao que Maurice Tardif (2014) nomeou de saberes experienciais ou práticos, os quais comumente costumam ser incorporados à experiência individual. Dessa forma, o saber que circula na escola não é um saber pedagógico ou científico.

Frente a essa evidência, a ausência de aprofundamento teórico e de formações específicas revela impactos significativos nas práticas docentes. Isso se manifesta nas menções

e na reprodução de visões biologizantes e eugênicas, predominantes em compreensão essencialista e determinista, que condicionam a construção das identidades de gênero e sexualidades a características naturais, inatas e fixas, limitando a possibilidade de compreensões mais críticas, fundamentadas e inclusivas sobre gênero e sexualidade. Judith Butler (2024) critica essas concepções e destaca a tensão entre o realismo e o senso comum, que reconhece apenas dois sexos e órgãos distintos, frequentemente apoiados em zonas de irrealidade, onde o imaginário, o desejo e as fantasias moldam narrativas que parecem coerentes ao tentar simplificar as questões de gênero.

Em relação à abordagem do tema pelos docentes, a análise identificou um desconforto quando confrontados sobre a possibilidade de trabalhar as diversidades de gênero e sexualidades em sala de aula. O pânico moral exposto por muitos professores foi evidente, ao ressaltarem que não querem abordar o assunto por considerá-lo perturbador, capaz de causar conflitos entre os/as alunos/as, com responsáveis ou até com a sociedade, o que impede uma integração curricular. Mesmo na contemporaneidade, as famílias exercem grande influência sobre o currículo escolar, sendo, por vezes, mencionadas como um fator impeditivo para a realização dessas integrações. Somado a isso, inclui-se o fato de os/as profissionais não se sentirem preparados/as ou não saberem lidar com o assunto, evidenciando uma lacuna conceitual e uma fragilidade na formação docente para lidar com a diversidade humana atual. Essa lacuna aponta para a necessidade de repensar e fortalecer a formação em educação para as sexualidades das/os pedagogas/os e demais educadoras/es.

Ao cruzar os dados dos/as 30 docentes entrevistados, foi possível identificar que as temáticas não estão ausentes, mas silenciadas, mesmo quando estas se fazem presentes no cotidiano escolar. A maioria dos/as docentes reconhece a existência de conflitos relacionados a gênero e sexualidade no dia a dia. No entanto, observa-se que um número expressivo de professores/as silencia, evita ou minimiza o tema. Nesse contexto, o silêncio representa uma forma de gestão dos conflitos, geralmente marcados pela insegurança, pelo medo das reações familiares, pela falta de formação específica ou ausência de diretrizes claras.

O desconhecimento, o silêncio e a omissão sobre as temáticas na formação docente fazem parte de uma pedagogia do silêncio. Não falar também é uma forma de educar: a escola transmite normas, valores, regras e conteúdos tanto pelas práticas explícitas quanto pelo que não é dito, e não falar não significa que nada esteja acontecendo (Xavier Filha, 2017). Dessa forma, a ausência sobre gênero, sexualidade e diversidade nos debates sugere que esses temas não são importantes ou que devem ser ocultados. Para Xavier Filha (2017), o ruído conservador

e normativo é ensurdecador, pois o que se silencia é a possibilidade de um fala legítima, acolhedora e científica sobre as sexualidades e as diversidades.

Esse silêncio não representa a ausência de som, mas sim um barulho sufocante alimentado por preconceitos, vigilância moral, *bullying* e piadas de corredor que desgastam o cotidiano escolar. Esse cenário pode ser entendido como uma forma de disciplinar, moldar corpos e identidades em direção a heterossexualidade e a papéis de gênero tradicionais, o que aos olhos de muitos da sociedade é considerado “normal” e aceitável. Sob a lente de Lugones (2008), essa engrenagem pedagógica evidencia a influência da colonialidade de gênero, em que um ruído institucional atua ativamente para reprimir as diversidades e retomar o controle sobre existências que desafiam o binarismo e heteronormatividade compulsória¹¹ eurocêntrica.

No que se refere ao cenário documental, os/as docentes veem a apresentação tímida dos conceitos gênero e sexualidades, evidenciando a camuflagem ou a referência superficial e negligente em documentos norteadores como a BNCC (2018), que incorpora essas temáticas de maneira transversal e indireta, por meio das competências e habilidades. Na BNCC, os assuntos são direcionados para uma educação com fundamentos na biologia dos corpos e em perspectivas higienistas. Dessa forma, os/as únicos/as profissionais privilegiados/as para trabalhar o tema seriam professores/as da área de ciências e biologia, que dispõem de momentos de maior liberdade para abordar os temas. Aos/às demais educadores/as cabe a tarefa de subentender, nas entrelinhas, o que pode ou não ser trabalhado.

A ausência de diretrizes específicas sobre gênero e sexualidade também foi identificada a nível local, na análise dos documentos das escolas investigadas. Os Projetos Político Pedagógicos das escolas apresentam um silenciamento ainda mais acentuado, o qual pode ser atribuído à presença de valores conservadores nas comunidades escolares. Nesse sentido, esses documentos institucionais tendem a refletir a mentalidade dominante do contexto em que estão inseridos. Assim, a supressão dessas temáticas pode ser percebida como uma estratégia para evitar conflitos com pais e grupos religiosos, ainda que isso implique na negação direitos e na invisibilização de sujeitos.

Algo comumente mencionado foi o fato de que diversos/as docentes trabalham os assuntos de gênero e sexualidade quando surgem no livro didático. Outros, porém, chegam a saltar os conteúdos quando eles aparecem, evitando o aprofundamento para não gerar

¹¹ Heteronormatividade compulsória: regime de poder que dita uma ordem obrigatória na qual corpos masculinos devem performar a masculinidade e se sentir atraídos por mulheres, enquanto corpos femininos devem performar feminilidade e desejar homens. A heteronormatividade funciona como um discurso regulador, associado à ideia de um único caminho natural e válido, operando como exigência para a aceitação social Butler (2018).

problemas. Dessa forma, preferem abrir mão de trabalhar alguns conteúdos que consideram polêmicos.

O silenciamento e a transparência dessas temáticas é denunciada. Muitos/as professores/as mencionaram que, na maioria das vezes, a abordagem de gênero e sexualidade não acontece de forma planejada e sistemática, mas se dá de maneira esporádica e temporária, quando surgem situações de *bullying* ou manifestação de preconceito homofóbico durante as aulas. Nessas ocasiões, as intervenções são realizadas pelos/as docentes, que se utilizam do diálogo como principal estratégia para mediar os conflitos no momento em que eles emergem.

Destaca-se que, por vezes, o diálogo não envolve todos/as os/as alunos/as, mas somente os/as que estão envolvidos na situação. Longe de atribuir a responsabilidade exclusivamente aos/as professores/as, percebe-se que muitos/as docentes anseiam e necessitam de formação sobre as temáticas. No entanto, alguns/mas professores/as utilizam a falta de formação como uma espécie de “muleta” para justificar ausência das temáticas em suas aulas. Paralelamente, há profissionais que defendem a neutralidade da escola, eximindo-se totalmente da responsabilidade de trabalhar com as temáticas. Seguindo essa perspectiva, essa atribuição deveria ser restrita à esfera privada, às famílias ou a profissionais especializados, por meio da terceirização da abordagem a um “especialista” externo, eximindo a escola de seu papel educativo.

A análise das narrativas da prática pedagógica e dos fragmentos das entrevistas expõe que os/as docentes atuam, majoritariamente, de forma reativa e não preventiva. Ou seja, abordam os temas de forma pontual, apenas quando surge a necessidade em situações concretas e vividas no cotidiano escolar, sem que não haja um planejamento prévio para a inserção de gênero e sexualidade no currículo. Essa dinâmica pode ser compreendida a partir das falas dos/as participantes que mencionaram o medo de enfrentar represálias, a insegurança institucional e também pela falta de respaldo pedagógico e político por parte das escolas e das Secretarias de Educação. Somam-se a isso a ausência de ações e projetos que promovam a inclusão da diversidade, bem como a escassez de materiais específicos, fazendo com que os recursos disponíveis se limitem, em grande parte, ao livro didático, apresentação de *slides* e diálogos pontuais.

Apesar de as situações de *bullying* terem sido constantemente mencionadas ao longo da pesquisa, um número significativo de professores/a ressaltou que, ao longo dos anos, esses conflitos vêm diminuindo. Os/as docentes acreditam que esse fenômeno ocorreu por conta do maior acesso à informação, especialmente por meio do acesso à internet. Todavia, quando os

conflitos ocorrem, estão associados ao *bullying* homofóbico, à intolerância religiosa ou a diferentes formas de preconceito. Dentre os grupos mais discriminados e expostos a situações vexatórias, estão os “meninos/homens” que se assumem homossexuais, já que a relação entre “meninas/mulheres” lésbicas é mais aceita. Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de citarem que há um maior preconceito contra homossexuais que não se assumem, “que não saem do armário”, mas que demonstram “traços afeminados”, do que contra os já assumidos. Esse dado revela a presença de uma lógica de discriminação atravessada por normas de gênero e por uma cultura de cunho machista. Dessa forma, o combate ao *bullying*, à discriminação e ao preconceito se constituem os principais desafios enfrentados pelos/as professores/as em relação ao trabalho com diversidades de gênero e sexualidades na escola.

Tais situações deixam evidentes que os/as alunos/as LGBTQIA+ são alvos constantes de preconceitos e situações vexatórias dentro das instituições escolares. Além da violência perpetrada por estudantes, houve relatos de mecanismos de exclusão e falta de acolhimento por parte dos/as profissionais, incluindo a recusa ao uso do nome social, prática realizada por docentes resistentes à inclusão. Essas reproduções de violência podem ser consideradas um dos impactos negativos do silenciamento das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, ressaltando que a precariedade teórica produz efeitos concretos. Ao tratar o tema apenas como algo “tolerável”, a escola falha enquanto instituição garantidora de direitos.

A escola é um território em que há manifestação de uma pluralidade de orientações sexuais, contudo, privilegia-se a heteronormatividade como a única orientação sexual aceitável. Esse contexto pode justificar o motivo pelo qual as políticas educacionais sobre gênero ainda não estarem consolidadas, mas sim em processo de construção nos currículos educacionais. A repetição de discursos naturaliza as composições familiares heteronormativas, binárias e estruturadas sob uma hierarquia patriarcal. Contudo, as relações e as composições familiares sofreram mutações aos longos dos anos, porque, atualmente, muitas famílias já são plurais e diversas.

Diante desse cenário, a inclusão dos temas de diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas seria uma importante ferramenta de transformação para o enfrentamento e o combate à violência de gênero, à discriminação e ao preconceito. Essa prática pode ser considerada um caminho possível para a mudança, contrariando padrões conservadores que perpetuam o silenciamento e a exclusão dessas pautas nas instituições, dessa maneira, se abrindo para acolher todas as identidades. Sendo assim, a educação deixaria de estar

a serviço de uma sociedade vigilante, que classifica e separa os corpos de acordo com regras, perspectivas e características comuns.

Finalizando as considerações dessa pesquisa, enfatizo que uma educação para a diversidades de gêneros e sexualidades em Sete Quedas é possível. Isso pode ser constatado por meio das propostas de práticas pedagógicas apresentadas pelos/as docentes, que revelam caminhos possíveis para a superação da conjuntura investigada. Ao enfatizarem a necessidade de formações continuadas, abordagens transversais e construção de espaços escolares mais acolhedores, os/as professores demonstraram disposição para romper com o silenciamento e avançar rumo a práticas mais inclusivas. Algumas concepções entendem que o enfrentamento ao *bullying* e às violências escolares deve passar pela desconstrução de preconceitos enraizados, deslocando o foco do indivíduo para as condições que permitem a reprodução dessas violências.

Todavia, a efetivação dessas propostas depende do engajamento e do apoio institucional. A ausência de respaldo por parte das secretarias de educação, da gestão escolar e de políticas educacionais objetivas fragiliza a atividade docente. Dessa forma, a segurança pedagógica torna-se fundamental para a atuação do/a professor/a frente as questões de gênero e sexualidade.

Conclui-se, portanto, que, há contradições entre o discurso e a prática, embora a diversidade seja anunciada nos documentos normativos, nas práticas escolares as temáticas de gênero e sexualidade se mantêm, em grande parte, silenciadas ou tratadas indiretamente.

Para que a educação se efetive como uma ferramenta de construção de uma sociedade mais inclusiva, torna-se necessário reconhecer que a simples convivência com a diversidade, ou abordagens vazias não são suficientes para alterar concepções enraizadas. Os dados apontam para a necessidade urgente de políticas de formação continuada que ultrapassem o caráter meramente informativo ou a realização de palestras pontuais. É preciso construir espaços de debates e reflexões críticas que permitam aos/às educadores/as desconstruírem convicções biológicas e morais. Tais formações devem instrumentalizar os/as docentes a compreenderem o vocabulário das teorias de gênero e sexualidade, assegurando-lhes o entendimento de que a escola é um espaço vivo de produção cultural e política.

Chegamos ao final dessa pesquisa, que, não se encerra em si mesma, mas aponta para necessidades de políticas públicas locais que desbravem o silenciamento educacional. O desafio que se apresenta é transformar as escolas de Sete Quedas, de espaços marcados pela vigilância e pelo silêncio em ambiente de acolhimento, diálogo e emancipação.

É essencial que as escolas compreendam que gênero e sexualidade não devem ser tratados como desvios morais, pecado nem imoralidade, pelo contrário, essas dimensões

constituem dimensões essenciais da existência humana, que precisam ser reconhecidas, trabalhadas e respeitadas no âmbito educacional. Em suma, espera-se que esta pesquisa enriqueça o debate acadêmico ao preencher uma lacuna na literatura sobre o tema da Educação para as sexualidades, servindo como base para futuras investigações científicas. Além disso, o estudo oferece uma contribuição prática e social relevante para a temática abordada, pois os dados e análises aqui apresentados fornecem subsídios para que pesquisadores/as, profissionais e gestores/as da área de Educação possam desenvolver novas estratégias para o trabalho em sala de aula e na escola em geral. Desse modo, busca-se uma aproximação da teoria acadêmica às demandas reais da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALIMONDA, Héctor (Org.). **La naturaleza colonizada**. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. University of Wisconsin Madison. Madison, USA. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p. 55-78, Jan/Jun 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2016.
- BARTASEVICIUS, Daniela Maria Manna; MIRANDA, Meiri Aparecida Gurgel de Campos. Formação de Professores para a Prática de Educação Sexual nas Escolas: uma reflexão a partir do pensamento docente. **Sisyphus — Journal of Education**, vol. 7, núm. 3, p. 156-178, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17824>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/ato2011-2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio-agosto 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2025.

BENTO, Berenice. A escola como um lugar de disputas e desafios. [Entrevista concedida a] Alfrancio Dias Ferreira. **Revista Coletiva**, Recife, p. 1-16, 13, abr. 2017. ISSN 2179-1287. Disponível em: <<https://www.coletiva.org/entrevista-dossie-precarizacao-e-trabalho-n19-com-o-sociologo-do-trabalho-ricardo-antunes>>. Acesso em 18 mai. 2025.

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo** - Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual. 3ª ed. / Salvador, BA: Editora Devires, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Educação & Realidade**. v. 1, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3038/363>. Acesso em 18 mai. 2025.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade tradução de Renato Aguiar. -16ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

CANTO, Vanessa Santos do. O movimento de mulheres negras na luta contra o racismo e sexismo e o estatuto da igualdade racial. **Rev. Faculdade de Direito**, 2022, v. 46: e71696.

CAMPOS, Breno Martins. Puritanismo e a construção político-social da realidade. **Revista Pandora Brasil**, [S. l.], n. 60, jan. 2014. ISSN 2175-3318.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Conflitos de territorialidades: os projetos integrados de colonização de Iguatemi e Sete Quedas. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis-SC, julho de 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo Pesquisa Narrativa Educação de Professores ILEEL/UFU - Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018

CONNELL, RW. **Masculinidades**. México: UNAM/PUEG: 2003.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CRUZ, Maria Helena Santana; DIAS, Alfrancio Ferreira. ANTIFEMINISMO. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 1, n. 01, 2015. DOI: 10.32748/revec.v0i01.3651. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/3651>. Acesso em: 27 mai. 2026.

DUARTE, Julia Maria Marques. **Olhares sobre a sexualidade e o atendimento educacional especializado nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle - UNILASALLE, Canoas-RS, 2022.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174-193, 2021.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pósdesenvolvimento? In: Edgardo Lander (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 133-168.

FRANÇA, E. N.; PIASSA, Z. A. C. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. In: CARVALHO, A. B. (Org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253-272 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272>.

FELGUEIRAS, A. C. L. Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro: das Sufragistas ao Ciberfeminismo. **Revista Digital Simonsen**, nº 6, p. 108-121, 2017.

FERNANDES, FILIPE GOLZER. **O enunciado “educação sexual” em escolas estaduais de Naviraí - MS (1998-2021): história e discursos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD, 2023.

FILHA, Constantina Xavier. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 16–39, 2018. DOI: 10.14295/de.v5i2.7865. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865>. Acesso em: 19 maio. 2026.

FIORINI, Jessica Sampaio. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Vozes, Petrópolis: 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Gênero: para além das disputas ideológicas, os amparos legais. In: Marcio de Oliveira; Eliane Rose Maio. (Org.). **Gêneros, sexualidade e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputas**. 1ed. Maringá: Eduem, 2019, v. 1, p. 61-82.

FURLAN, C. C.; CARVALHO, F. A. de. Comunismo e gênero no escola sem partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 168–186, 2020. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p168-186. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/8131>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285. dez. 2007. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/sexos-sexualidades-e-generos-monstrosidades-no-curriculo-da-3nmjuamkgn.pdf>. Acesso em 23 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, Mikelly; ALMEIDA, Kenia; BENTO, Berenice. Corpos marcados: A intersexualidade como (des) encaixes de gênero. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3133>. Acesso em: 11 maio. 2026.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 11 abr. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

INÁCIO, Clesiomar Antônio dos Santos. **Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia e educação: a escola como espaço de produção da diversidade sexual? In: **Educação e homofobia**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: Ribeiro, P.R. C; Magalhães, J.C (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017, p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária ou a promoção do conformismo sob a égide do dogmatismo religioso. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.16, n.2 p. 4-22, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da ‘ideologia de gênero’**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70,

jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 18 mai. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17–23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em: 27 maio. 2026.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, jul.dic., p. 73-101, 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, vol. 22, núm. 3, *septiembre-diciembre*, p. 935-952, 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 50-81.

MALAGI, Aline. **A formação do/a pedagogo/a para a educação sexual escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 80 | 2008, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 20 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. DOI: 10.4000/rccs.695. Disponível em: https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf. Acesso em 25 mai. 2026.

MARQUES, Amanda de Siqueira. **A percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da Estadual na cidade de Campo Grande/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2023.

MARTINS, Luana Vanessa Barbosa. **A Educação Para Sexualidades No Ensino Médio Nas Escolas Públicas Estaduais Do Ceará – uma Análise Do Componente Curricular: núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2023.

MARTINS, Rone Rosa. **Educação sexual na escola: concepções e perspectivas dos professores de uma escola municipal de Sanclerlândia-GO**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia, GO, 2021.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MELO, Thayna Medeiros. **A (não) abordagem de gênero na base nacional comum curricular brasileira e os reflexos nos direitos humanos**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Instituição de Ensino: Universidade Tiradentes, Aracaju-SE, 2023.

MENDES, Daniel da Silva. **Sentidos e significados da educação sexual e da sexualidade para estudantes e professoras/res de escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. A construção social do corpo e a educação básica. *In*: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Org.). **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIGNOLO, Walter. D. **História locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**: Ed. da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Edições Afrontamento, p. 667-706, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume. 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 101-129, jan./jun. 2014.

MISKOLCI, Richard. A pedagogia da nação e os pânico morais sobre gênero e sexualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 290-304, maio/ago. 2018.

MIÑOSO, Yuderkys. **Sobre por que é necessário um feminismo decolonial: diferenciação, dominação coconstitutiva da modernidade ocidental**. MASP Afterall, 2020

MOREIRA, Antonio Flavio, TADEU, Tomaz, (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NETTO, Aristoteles Mesquita de Lima. **Educação sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais**. 26/04/2016 98 f. Mestrado

em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia
Biblioteca Depositária: PUC Goiás.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, vol. 41, núm. 1, jan.mar. 2015, p. 263-272. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29835330017.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2026.

NUNES, Renata Barbosa. **Percepção dos professores a respeito das práticas pedagógicas em educação sexual no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages-SC, 2023.

OLIVEIRA, Wesley Frank da Silva. **Gênero e sexualidade no chão escolar**: percepções de professoras egressas do LASEB acerca de sua prática docente na Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PACHECO, Raquel da Veiga. **Escola de princesas**: um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.1.18443. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443>. Acesso em: 27 maio. 2026.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença e currículo: o que pode o currículo quando se quer governar o que não se governa? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, V. 25, n. 59, p. 451-470, 2016.

PEREZ, Olivia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. “A quarta onda feminista no Brasil”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 3, e83260, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, p.107-130, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero**: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educação & Sociedade, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Sur: ensaios**, v. 13, n. 24, 2016, p. 99-104.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (Org.). **Interlocuções sobre gênero e sexualidades na educação**. Rio Grande, RS: Ed. FURG, 2018. 192 p.

ROZA, Rosangela da. **Diversidade sexual no espaço escolar**: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Leonardo Simões dos. Bullying homofóbico no cotidiano das escolas. **Revista Tópicos**, v. 20, n. 12, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17773829.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. Repositório Institucional da UFSC, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. *A invisibilidade da experiência*. Tradução: Lúcia Haddad. Revisão Técnica: Marina Maluf. Proj. História, São Paulo, 1998.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: ainda é uma categoria útil de análise? **Albuquerque (online)**, Aquidauana, v. 13, n. 26, p. 177–186, 2021. DOI: 10.46401/ardh.2021.v13.14704. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/14704>. Acesso em: 08 abr. 2026.

SEFFNER Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cena escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar. **Revista de Estudos Feministas**. 19 (2, Ago, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017>.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 4, n. 7, p. 10-27, jan./jun. 2020.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia**. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. 1ª ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/as-estructuras-elementares-da-violencia-1nbsped-9786585984393.html>. Acesso em 18 mai. 2025.

SEGATO, Rita Laura. **Santos e Daimones**: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal. 2ª ed. Brasília-DF, EDUnB, vol. 1, 515 p. 2005.

SILVA, Ediane da. **Supervisor escolar e professores que ensinam ciências: um estudo bibliográfico e documental como subsídio a uma formação crítica em educação sexual.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão-SC. 2019.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Educação e descolonização dos currículos: o ensino de história e cultura indígena nos livros didáticos e as relações étnico-raciais nas escolas estaduais do município de Sete Quedas – Mato Grosso do Sul.** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS 2023. Disponível em: Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5801>>. Acesso em: 09 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Mikelly Gomes da; NUNES, Kenia Almeida; BENTO, Berenice. Corpos marcados: a intersexualidade como (des) encaixes de gênero. **Cronos**, Natal, v. 12, n. 2, p. 128-142, jul./dez. 2011. Disponível em: Periódicos UFRN.

SOARES, Guilherme. **Sexualidade e educação: debates sobre o discurso pedagógico e a emergência do diálogo em ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana-MG, 2022.

SOARES, Maria Helena Silva; HUGUENIN, Fernanda; BENTO, Berenice. “Que nossas universidades sejam arco-íris.”: Entrevista com Berenice Bento. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, [S. l.], n. 5, 2019. DOI: 10.12957/emconstrucao.2019.41178. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/emconstrucao/article/view/41178>. Acesso em: 27 maio. 2026.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. Demanda Contínua. **Educar em revista**. 35 (73). Jan-Feb. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3ª reimpressão, 2017.

TENÓRIO, Leonardo Farias Pessoa; PRADO, Marcos Aurélio Máximo. As contradições da patologização das identidades trans e argumentos para a mudança de paradigma. **Periódicus**, Salvador, n. 5, v. 1, maio-out.2016. **Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia - UFBA ISSN: 2358-0844 – Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em: 08 abr. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1986. 108 p.

THOMÉ, Jaqueline Sockenski. **As concepções de educação sexual das professoras das escolas do campo do município de Francisco Beltrão/PR.** Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão – PR, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. **Formação** (Online), Presidente Prudente, v. 1, n. 20, 2013. DOI: 10.33081/formacao.v1i20.2335. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335>. Acesso em: 11 abr. 2026.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. Título original: *Un féminisme décolonial*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ANEXOS



Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

Pesquisadora: Rosimeire Ribeiro Rosa

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professoras/es da Rede Pública de Sete Quedas

Identificação do(a) Entrevistado(a)

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Local da Entrevista: _____

Pesquisador(a) presente: _____

Produção de dados e orientações

Orientações Iniciais

- Agradecer pela disponibilidade.
- Apresentar brevemente os objetivos da pesquisa.
- Explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Solicitar assinatura do termo.
- Entregar uma via assinada ao participante.
- Preparar gravador e iniciar gravação.

Roteiro para entrevista semiestruturada

Público alvo: Professoras/es da Escola Municipal e Estadual.

Tema: Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios.

Parte I – Dados Pessoais e Profissionais

Dados pessoais:

- Idade: _____ anos
- Estado civil: () Casado/a () Solteiro/a () União Estável () Divorciado/a
- Possui filhos? () Sim () Não – Quantos: ____ meninos ____ meninas
- Nível de escolaridade: _____
- Ocupação atual: _____
- Tipo de vínculo no cargo: _____
- Religião: _____ Atual: () Sim () Não
- Orientação sexual (autoidentificação): _____

- Reside em Sete Quedas/MS? () Sim () Não

Formação profissional:

- Área de formação: _____
- Nível de formação: _____
- Tempo de docência: _____
- Função atual na escola: _____
- Tipo de vínculo: _____
- Participou de alguma formação promovido pela escola ou pela secretaria de educação sobre o tema Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nos últimos anos? () Sim () Não
- Sua escola oferece educação com base em princípios democráticos? () Sim () Não

Parte II – Entrevista Temática

Questão norteadora: Como os professores percebem gênero e sexualidade na escola. Entende-se que a abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas tem sido um grande desafio. Sendo assim, quais são as suas percepções sobre as seguintes questões:

Eixo 1: Compreensão de Gênero e Sexualidade

- 1- Como você conceitua gênero e sexualidade?
- 2- De que formas as questões de gênero e sexualidade aparecem no cotidiano da escola (em sala de aula, nos corredores, nas conversas, nos conflitos etc.)?
- 3- Qual sua opinião sobre a importância de abordar diversidade de gênero e sexualidade na educação em Sete Quedas?
- 4- Você considera que existe uma idade adequada para começar a trabalhar essas questões?
- 5- Você acredita que é função da escola tratar dessas temáticas? Por quê?

Eixo 2: Currículo, Prática Docente e Materiais

- 6- Os temas de diversidades de gênero e sexualidade estão contemplados no currículo da sua escola? De que forma aparecem?
- 7- Em sua prática docente, você já abordou ou desenvolveu atividades relacionadas às questões de gênero e sexualidade? Poderia compartilhar como foi essa experiência?
- 8- Você tenta incorporar essas questões em sua prática pedagógica? Que estratégias ou abordagens costuma utilizar?
- 9- Já utilizou materiais didáticos ou outros tipos de recursos pedagógicos para trabalhar essas temáticas? Como eles contribuíram para a aula?
- 10- Os conteúdos curriculares trabalhados atualmente favorecem reflexões sobre preconceito, LGBTfobia, diversidades de gênero e sexualidade?

Eixo 3: Alunos e Comunidade Escolar

- 11- Como os(as) estudantes reagem quando questões de gênero e sexualidade são abordadas nas atividades escolares ou em sala de aula?
- 12- Em sua experiência docente, você percebeu alguma mudança no modo como os alunos compreendem ou se posicionam em relação às questões de gênero e sexualidade ao longo dos anos? O que pode ter contribuído para essa mudança (ou permanência)?
- 13- Você já presenciou ou vivenciou episódios de resistência ou conflito ao abordar esses temas, seja por parte de estudantes, pais, responsáveis ou colegas de trabalho? Poderia relatar alguma situação que considere significativa?

14-Em algum momento você precisou lidar com casos de bullying, discriminação ou atitudes preconceituosas relacionadas a diversidades de gênero e/ou sexualidade no ambiente escolar? Como foi essa situação e como você e a escola lidou com ela?

Eixo 4: Formação e Apoio Institucional

15-Você já participou de algum curso/formação sobre diversidades de gênero e sexualidade? Como isso impactou sua prática docente?

16- Na sua percepção a gestão escolar ou a secretaria de educação tem orientado os professores como abordar esses temas, seja por meio de formações, reuniões pedagógicas ou outros apoios institucionais? Se sim, como se procedeu?

17- Os professores têm acesso adequado a formação, ou recebem incentivos da gestão ou da secretaria de Educação para participar de formações sobre o tema? Você considera importante ter essa capacitação?

18- Que tipo de formação ou apoio você considera necessário para trabalhar melhor essas questões em sala de aula

Eixo 5: Atuação da Escola

19- Sua escola já realizou campanhas, projetos ou ações sobre diversidades de gênero, sexualidade e combate à LGBTfobia?

20- Você considera que a gestão escolar se importa e está preparada para o enfrentamento ao preconceito ou para lidar com questões de gênero e sexualidade?

21- Sua escola está preparada para lidar com essas questões? O que pode ser melhorado?

Eixo 6: Desafios e Propostas

22- Quais são os principais desafios ao abordar gênero e sexualidade em sala de aula?

23- Quais obstáculos impedem uma educação mais inclusiva sobre o tema?

24- Qual o impacto de uma educação inclusiva na vida dos estudantes?

25- Como a escola pode contribuir para uma sociedade mais respeitosa, acolhedora e inclusiva?

26- O que poderia ser feito para melhorar a abordagem sobre diversidades de gênero e sexualidade nas escolas de Sete Quedas/MS?

27- **Para encerrar a entrevista:** Caso fossem propostas práticas formativas baseadas nas questões presentes no cotidiano desta escola, quais problemáticas você considera mais urgentes de serem abordadas? Você teria interesse e disponibilidade para participar dessas formações?

Considerações Finais

- Há algo que gostaria de acrescentar sobre o assunto?
- Ficou com alguma dúvida em relação à entrevista ou à pesquisa?

Encerramento

Agradecemos imensamente sua participação. Informamos que os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta e poderão ser compartilhados mediante solicitação.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada **“Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios”** desenvolvida sob responsabilidade da mestrandia Rosimeire Ribeiro Rosa, discente da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo da pesquisa é investigar as percepções, práticas e desafios relacionados a inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, com ênfase para a cidade de Sete Quedas/MS e justifica-se pelo entendimento de que a abordagem de gênero e sexualidade na escola é um direito dos/as estudantes e um dever das escolas e que a discussão do assunto é fundamental para o desenvolvimento integral dos/as estudantes e para a construção de uma sociedade democrática e respeitosa. Para isto a sua participação é muito importante. Caso você participe da pesquisa, as ações serão realizadas a partir dos instrumentos de pesquisas destacados no projeto, como entrevistas individuais sobre a prática pedagógica, questionários e estudo em grupos agendados com antecedência para sua participação.

Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: sua participação consistirá em autorizar a pesquisadora a coletar seus dados por meio de entrevistas individuais, nas quais responderão a perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturado. A pesquisadora utilizará um gravador para registrar as respostas e assegurar que nenhum dado seja perdido. Além disso, você deverá participar de dois ou três encontros de estudos em grupos agendados anteriormente. A formação continuada será oferecida de forma presencial nas escolas pesquisadas. Um dos encontros de formação, caso seja necessário, pode ter a participação de uma palestrante de forma online, através da plataforma Google Meet, em um ambiente que será organizado na própria escola pesquisada, com acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos necessários para o desenvolvimento da formação. As reuniões formativas serão organizadas e acontecerão ao final da pesquisa, contemplando as dúvidas e dificuldades relatadas pelos professores durante a coleta de dados. As etapas de entrevista e formação ocorrerão em ambientes próprios das escolas pesquisadas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, embora possa ocorrer esporadicamente. No nosso estudo, poderá ocorrer possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa. No decorrer da pesquisa, há possibilidade de danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Também podem ocorrer casos de desconforto dos participantes ao terem a opinião gravada, discordarem das intervenções feitas pela pesquisadora, passarem por momentos de timidez ou quando envolver questões que se questionam crenças e valores pré-concebidos. Consideramos pertinente observar que a pesquisa pode possibilitar questionamentos internos sobre aprendizagens culturais, aspectos sociais e a criação familiar.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Dessa forma, caso ocorra algumas adversidades, buscaremos compor, com diálogo, com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vivenciadas. Além disso, caso o(a) participante venha sofrer algum tipo de dano psicológico decorrente da sua participação da pesquisa, o(a) mesmo(a) terá direito a buscar assistência psicológica com um profissional capacitado, oferecido pelo pesquisador.

Abordaremos o assunto de maneira respeitosa a sua opinião, não insistindo e nem mesmo direcionando e/ou forçando suas respostas. Qualquer dúvida e/ou desconforto poderá ser mencionado ao longo da pesquisa e mesmo a desistência em participar da mesma. Desse modo, os mesmos poderão ser minimizados sendo conduzidos em ambiente adequado e por profissionais habilitados; garantindo o direito de buscar ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contudo, a pesquisa também pode trazer benefícios. Os benefícios esperados são: Contribuir para a formulação de propostas pedagógicas que possam subsidiar a atuação docente com vistas a melhoria da atuação profissional, visando o respeito e a valorização das diferenças e diversidades no contexto escolar.

Dado o caráter dialógico da pesquisa, todas as informações colhidas estarão sendo socializadas ao longo dos encontros, para que as/os participantes se sintam à vontade para deixar de participar da pesquisa e/ou contribuir de outro modo.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) da UFGD, cujo endereço consta neste documento. O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução N. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que caso seja autorizada gravação da entrevista e/ou grupo focal, após sua coleta e análise, a mesma será destruída (deletada) de qualquer meio de gravação.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. O participante não necessitará se locomover em nenhuma etapa para participar da pesquisa, pois será realizada no local de trabalho do participante em horário previamente agendado.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, tendo

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Página 3 de 3

assegurado suas garantias de indenização e ressarcimentos diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa conforme previsto na Resolução Nº 510/16. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, sob RG _____, domiciliada/o na Rua _____, Cidade _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro que fui devidamente esclarecida/o quanto aos riscos e benefícios da pesquisa e compreendo que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Assim, concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela mestrandia Rosimeire Ribeiro Rosa.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Eu, Rosimeire Ribeiro Rosa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os endereços abaixo:

Nome: Rosimeire Ribeiro Rosa

Endereço: Rua José da Silva, 1960 - Sete Quedas-MS, CEP: 79935000

Telefone: (67) 999296841

E-mail: meire_rosa2009@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), no endereço abaixo: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS. CEP 79825-070.

Telefone: (67) 3410-2853

E-mail do CEP/UFGD: cep@ufgd.edu.br

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SETE QUEDAS/MS: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS¿

Pesquisador: ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86690525.1.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.553.397

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (¿PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2500959.pdf¿ de 01/04/2025)

1. Introdução

A pesquisa tem como título Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios. Entendo que a abordagem de gênero e sexualidade na escola é um direito dos/as estudantes e um dever das escolas e que a discussão do assunto é fundamental para o desenvolvimento integral dos/as estudantes e para a construção de uma sociedade democrática e respeitosa. Guacira Lopes Louro (2011, p.66), indaga: ¿Por que esta preocupação especialmente no terreno da educação? Acredito que isso ocorre porque ela se constituiu, historicamente, como um campo normatizador e disciplinador. A discussão de relações de gênero e sexualidades na escola pode contribuir para a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres, e para a construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias. A educação sexual não é apenas uma questão de informação, mas uma necessidade social que impacta diretamente a saúde, o bem-estar e a equidade nas relações humanas. A polêmica sobre a Educação Sexual se apresentou, historicamente, ou se apresenta, ainda hoje, sob

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

muitas formas. Nesse sentido, através desse projeto de pesquisa objetiva-se investigar as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, com ênfase para a cidade de Sete Quedas/MS. No Brasil, a Educação Sexual não é uma disciplina obrigatória no currículo escolar, mas é tratada como uma temática que deve ser transversalizada em diversos conteúdos. Isso significa que a Educação Sexual deve ser integrada a outras disciplinas, abordando questões de gênero, sexualidade e saúde de forma interligada e contextualizada. O currículo oficial brasileiro não possui uma recomendação precisa sobre como a Educação Sexual deve ser abordada nas escolas de maneira a respeitar a diversidade e promover a inclusão, considerando as diferentes realidades e contextos dos/as alunos/as. Mesmo com essa deficiência curricular, alguns documentos norteadores servem de base para que possamos propiciar a problematização de temas como sexismo, homofobia, misoginia e outras formas de preconceito e exclusão, buscando uma formação crítica e reflexiva. Desse modo, a utilização de materiais didáticos, como livros paradidáticos, é considerado um recurso metodológico importante para a implementação da Educação Sexual nas salas de aula. Esses materiais devem ser escolhidos com cuidado para garantir que promovam uma visão inclusiva e respeitosa das diversas identidades de gênero e orientações sexuais. No entanto, a escola enfrenta desafios em sua implementação efetiva e na formação de educadores/as para abordar esses temas de maneira adequada. . Jimena Furlani ressalta: Na Escola "os sexos", "as sexualidades" e "os gêneros" podem ser pensados como "monstros curriculares", assim como todo assunto marcado pela poleêmica, pela provisoriidade, pela normalização. Como fenômeno metafórico cultural "os monstros" subordinam-se aos padrões hegemônicos da cultura normativa ao mesmo tempo em que resistem a eles. Essa resistência permite que, na Educação Sexual, os processos constituintes da normalidade e da desigualdade possam ser permanentemente postos em questão (Furlani, 2007 p. 270). Nesse cenário, a escola assume um papel mais que importante, ela é vista como um local potencialmente estratégico capaz de explicitar e questionar as complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas e articuladas. Guacira Lopes Louro em seu livro Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista levanta alguns questionamentos a respeito da temática: ¿ Educação sexual é uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família ou a escola dela deve participar (ou dela deve se incumbir)? ¿ É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os/as jovens? ¿ Se tais questões forem discutidas na escola, devem ser

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas? Num horário regular? Obrigatório? Extraclasse? Opcional? ¿ Que tipo de formação devem ter os/as professores/as encarregados/as dessa atividade? ¿ Qual o caráter de suas aulas? O objetivo (ou a preocupação) deve ser informar? Prevenir? Orientar? (Louro, 2003 p.128). Por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais (Louro, 2003 p.133). Diante de tudo que já foi citado, alguns conceitos sustentam a necessidade e a emergência da discussão sobre educação em (para as) sexualidades e relações de gênero nas escolas. Podemos citar, como exemplo, a distinção do conceito de gênero em relação a sexo e sexualidade e como essas categorias estão interligadas em redes de poder. Segundo Judith Butler (2024): ¿algumas pessoas suspeitam que ¿gênero¿ é uma maneira de discutir a condição de desigualdades das mulheres ou supõem que a palavra é um sinônimo de ¿mulheres¿. Outras pensam se tratar de uma maneira disfarçada de se referir a ¿homossexualidade¿. Outras, ainda, presumem que ¿gênero¿ é uma forma de dizer ¿sexo¿, embora algumas feministas tenham feito a distinção entre as duas coisas, associando o ¿sexo¿ à biologia ou a atribuição legal no momento de nascimento e o ¿gênero¿ às formas socioculturais do tornar-se. Ao mesmo tempo, as feministas e parte dos especialistas em estudos de gênero discordam entre si em relação a quais definições e distinções estão corretas. A miríade de debates em curso a respeito da palavra mostra que nenhuma abordagem para definir ou compreender gênero é dominante. O ¿movimento contra a ideologia de gênero¿, no entanto, trata o gênero como um monólito, assustador em seu poder e alcance, (Butler, 2024). Vemos constantemente atrelar o conceito de gênero ao relacionamento que os indivíduos possuem com seu próprio corpo. Por exemplo: existem pessoas que nascem mulheres biologicamente, porém não se identificam com esse gênero desde muito cedo, o que gera um conflito interno. Isso significa que uma pessoa pode se identificar exclusivamente com o gênero feminino, exclusivamente com o masculino, com ambos, com nenhum deles ou com outro gênero diferente. Já o Sexo é comumente associado ao conjunto de características biológicas e funcionais que determinam se um ser vivo é classificado como macho (homem) ou fêmea (mulher). Alguns

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

indivíduos, no entanto, são classificados como intersexo, apresentando características que envolvem ambos os sistemas fisiológicos. A sexualidade por sua vez diz respeito a com quem você se relaciona. As pessoas podem se relacionar com indivíduos do mesmo sexo, sendo considerada homossexual, com pessoas de ambos os sexos, nesse caso bissexual, ou ainda, se relacionar com pessoas do sexo oposto, sendo considerada heterossexual. Concordamos com Butler quando ela sugere que os gêneros são atribuídos para nomear e categorizar os corpos, porque é preciso classificar os corpos de acordo com as categorias atribuídas/impostas socialmente (Butler, 2024, p.210). Nesse contexto, a educação sexual nas escolas ganha importância e é vista como relevante, pois a instituição escolar é o lugar onde se produz diferenças, mas também podemos reconhecer e acolher essas diferenças. A educação sexual e as diversidades de gênero deve ser discutida em termos de sua relevância para a formação de identidades e para a promoção do respeito e da autoestima, pois quem é considerado/a diferente sofre com preconceitos e experiências educacionais negativas. Desse modo, a escola como espaço educacional precisa incluir em sua organização cotidiana a discussão e o debate em torno de questões como homofobia, sexismo, discriminação e outros. Visto que meninos e meninas estão em fase de construção de identidades e em busca de reconhecimento de seus corpos, que nesse momento são atravessados por muitas dúvidas e diferenças, e que tudo isso afeta o seu desenvolvimento psicológico e educacional, a escola poderia ser o divisor de águas, promovendo um espaço de acolhimento, incluindo práticas educativas que reconheça as diversas formas de vivenciar a sexualidade e que todas as formas de afeto são válidas. Sendo assim, as pedagogias feministas nos instigam a reivindicar mudanças na prática pedagógica, buscando uma pedagogia crítica que desafie as normas tradicionais vigentes, que proponha transformar a educação, incorporando em seus currículos uma perspectiva educativa que respeite a diversidade de gênero e sexualidade e que não reproduza estereótipo e desigualdade de gênero. Como o meu interesse por estudar essa temática foi despertado? Meu interesse pelas questões de gênero e sexualidade nas escolas foi despertado através de participações em reuniões do Conselho Municipal de Saúde do município de Sete Quedas e também do Conselho do Direito da Criança e do adolescente. Nesse momento passo a apresentar brevemente uma parte do contexto histórico do município. Sete Quedas é um município Brasileiro pertencente na região Centro-Oeste, situado no estado de Mato Grosso do Sul, faz fronteira com o Paraguai. Fundada em 13 de maio de 1980, criado pela Lei nº 73, de 12 de maio de 1980. Seu nome provavelmente foi uma

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

homenagem ao Salto de Sete Quedas, situado no Rio Parana , que foi desintegrado para dar lugar a Hidrelétrica de Itaipu na mesma época (IBGE, 2024). Sete Quedas, tem sua história entrelac ada com a do Mato Grosso desde 1977 com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, sendo implantado em 1979 por Ernesto Geisel (IBGE, 2017). Está localizado a 470 km da capital estadual, Campo Grande. Possui uma extensão territorial de 839,117 km², atualmente com uma estimativa populacional de 10.994 habitantes (IBGE, 2022). Segundo Silva, (2023), Sete Quedas   uma cidade fronteiriça, tendo como vizinho, ao Sul de seu território, o Paraguai, a cidade de Pindoty Pora . Possui como municípios próximos Tacuru, Paranhos, e pela Avenida Internacional, o município de Japora . Sete Quedas tem uma história ligada   fronteira entre o Brasil e o Paraguai, sendo influenciada por fatores históricos, econ micos e geográficos dessa região. O município surgiu inicialmente como um pequeno povoado, diretamente relacionado à expansão das frentes agrícolas e   ocupação de terras na fronteira. A economia de Sete Quedas é tradicionalmente baseada na agricultura e na pecua ria, atividades que se intensificaram com o passar do tempo, atraindo colonos e trabalhadores para a região. A produção de gra os, como soja e milho, é uma das principais fontes de renda, além da criação de gado de corte. A presença de imigrantes paraguaios também marcou a cultura local, criando uma convivência e troca cultural que se manifesta na gastronomia, nos costumes e no come cio, especialmente por estar localizada próxima à fronteira entre os dois países. Esse fator fez da cidade um ponto estratégico de interca mbio entre os dois países, influenciando na o s  a economia local, mas também a cultura e as dinâmicas sociais (SILVA, 2023, p.52). Em certo dia durante as reuniões do conselho municipal de saúde do município de Sete Quedas/MS, foi citado que havia um número elevado de adolescentes gra vidas, considerando-se o quantitativo de habitantes de nossa cidade, que possui cerca de 10.994 habitantes. Diante disso indaguei para a responsável pelas ações da atenc o Ba sica em Saúde, quais eram as ações que eram realizadas no município sobre educação para a sexualidade e conscientização/prevenção acerca da gravidez em relação às/aos adolescentes e para minha surpresa a coordenadora respondeu que a saúde pouca coisa podia fazer, que o acesso às/aos alunos/os era limitado e que só poderiam falar de certos assuntos com a autorização dos pais e/ou responsáveis. Nesse momento compreendi que falar de sexo/sexualidade em ambiente escolar era um assunto delicado, quase proibido em Sete Quedas. Propus que o conselho desenvolvesse campanhas, palestras ou ações para que fossem trabalhadas com responsáveis e as/os alunos/os, mas na o obtive sucesso. As

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

alegacões foram de que não teríamos público suficiente, ou seja que os alunos não participariam das palestras porque os palestrantes teriam que ter autorização dos pais e eles certamente não dariam essa autorização, em tentativas anteriores já teriam tido a negativa, também justificaram que se acaso apenas uma família negasse a autorização, não poderiam realizar os trabalhos na escola com os demais alunos, outro empecilho citado seria a obtenção da autorização da Coordenadoria Regional para desenvolver os trabalhos nas escolas. Sendo assim, a proposta de investigação deste projeto busca analisar como a educação em (para a) sexualidade e relações de gênero estão sendo conduzida no ambiente escolar. Nessa direção, questiona-se: Como a gestão e os educadores abordam essas questões? Qual a percepção em relação a educação para os gêneros e sexualidades nas escolas? Há formação para as/os profissionais trabalharem com essas temáticas? Quais as dificuldades encontradas para abordar essa temática? Questões religiosas ou tradições influenciam nessa questão? Quais os fatores que limitam e/ou impedem o trabalho com esses conteúdos nas escolas? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Orientação Sexual) a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 1970, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 1960, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade. Com diferentes enfoques e ênfases, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 1920. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (BRASIL, 1997). Pode parecer estranho, mas o sexo é um dos grandes tabus da humanidade, mesmo com todas as transformações ocorridas na sociedade, o assunto ainda é tratado alicercado por um viés de moralidade, especialmente nas famílias. A educação em (para as) sexualidade(s) é apontada por alguns grupos conservadores como porta de entrada para promiscuidade, ou como incentivo ao sexo entre crianças e adolescentes. Michel Foucault em seu livro História da Sexualidade, A vontade de Saber, afirma que, parece ser gratificante formular em termos de repressão as relações de sexo e poder por uma série de motivos. Primeiramente, porque, se o sexo é reprimido, o simples fato de falar dele e de sua repressão ganham um ar de transgressão (Foucault, 1999). Ele ainda acrescenta que a repressão funciona como uma condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e,

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

consequentemente, constata-se de que, em tudo isso, não há nada para se dizer, nem pra ver, nem pra saber (Foucault, 1999, p.10). Importante evidenciar que, para o autor, a hipótese repressiva é questionada, dado que o poder, muito mais do que repressivo é produtivo, produzindo verdades dentro do discurso, que consistem em mecanismos de poder que teriam ocasionado uma Censura da Sexualidade. Nessa dinâmica, criou-se um discurso de que falar sobre sexo só seria permitido em alguns poucos ambientes, como por exemplo nos ambientes em que eles geram lucros, fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto o seu triplice decreto de mutismo, interdição e inexistência. O fato é que as produções discursivas estão impregnadas de efeitos de poder e são capazes de formular verdades sobre o sexo, constituindo historicamente a noção de uma hipótese repressiva, evidenciada por Foucault como uma estratégia de proliferação de discursos sobre o sexo criando-se a ideia de normal e patológico, fato que influencia, até os dias de hoje, o debate sobre a sexualidade. O período de repressão sobre sexo teve início no século XVII, nas sociedades chamadas burguesas, a partir desse momento tornou-se mais difícil expressar-se sobre sexo. O pudor moderno não permitiria que falasse dele. De acordo com as novas regras de censura, definiu-se de maneira muito restrita onde e quando se poderia falar sobre ele, em que situações, entre quais interlocutores e em que situações sociais. Estabeleceu-se assim o total silenciamento de algumas regiões de tato e discricção entre pais e filhos, educadores e alunos, patrões e serviços. Foucault, na história da sexualidade, vai avaliar o período da repressão, não como repressão necessariamente, mas como uma incitação ao discurso sobre o sexo para vigiá-lo e regulá-lo. Segundo Foucault, a repressão sexual que a modernidade impôs a sociedade não foi um simples apagamento ou negação da sexualidade, mas, paradoxalmente, uma tentativa de produzir discurso sobre ela. No século XVIII e XIX, especialmente, o poder não atuou pela exclusão direta, mas pelo fomento e organização dos discursos, normas e práticas que regulamentavam as sexualidades. O sexo, em vez de tabu, passou a ser uma área de intensa investigação e controle, médicos, psicólogos, educadores e outras instituições assumindo o papel de especialistas que, por meio de suas definições e normativas regulamentavam o comportamento sexual e regras de censura. Esse movimento, que Foucault descreve como incitação ao Discurso, é importante para entendermos como a sociedade moderna estrutura e controla as práticas sexuais. Em vez de proibir o sexo, as autoridades e instituições políticas e científicas desenvolveram um Campo do saber sobre ele, que ajudava a categorizar e classificar indivíduos segundo suas práticas sexuais, suas orientações e identidades de gênero. Esse

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**CEP:** 79.825-070**UF:** MS**Município:** DOURADOS**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

discurso foi incluído em todos os âmbitos da vida social: na escola, na família, no hospital, na igreja e até no espaço público, tornando o sexo um objeto de vigilância e normatização. Para ele, o poder-saber, ou seja, o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo. O poder que incita e regula o discurso sobre a sexualidade se manifesta através de normas, comportamentos e saberes que definem o que é considerado normal ou anormal. Este poder não age diretamente pela proibição, mas por meio da difusão de um saber que, ao ser internalizado pelos indivíduos, cria a necessidade de vigilância sobre si mesmos e sobre os outros (Foucault, 1999). Segundo o artigo uma breve história dos estudos decoloniais de Pablo Quintero, Patrícia Figueira e Paz Concha Elizalde, (2019, p.5), os estudos decoloniais revisitam a questão do poder na modernidade. A ênfase se dá pela estruturação do poder através do colonialismo e como o mesmo produziu e impôs controle sobre determinadas populações, saberes e corpos. Para as/os autoras/es a origem da modernidade é definida pela conquista da América e no controle da Atlântico. As relações de poder que foram produzidas e legitimadas no contexto colonial e imperial, são relações assimétricas e supõe a subalternização da maioria da população mundial, onde as epistemologias tradicionais de povos indígenas e outras culturas foram desvalorizadas ou silenciadas em detrimento da manutenção do colonialismo Eurocêntrico. A partir da categoria da colonialidade do poder, proposta por Quijano ampliou-se o uso do termo "colonialidade" para abranger outras dimensões e campos, que, embora sejam articulados às especificidades do poder, muitas vezes são tratados como áreas distintas. Isso levou ao desenvolvimento de quatro conceitos principais: colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero (Afterall, 2019, p.7). A proposição da colonialidade do saber de Edgardo Lander, busca questionar a hegemonia do saber ocidental, propondo uma reavaliação das diversas formas de conhecimento que existem ao redor do mundo, valorizando saberes ancestrais e locais que muitas vezes foram marginalizados (Afterall, 2019, p.7). Já a colonialidade do ser de Maldonado-Torres refere-se à maneira como as identidades e existências dos sujeitos colonizados foram moldadas e subordinadas por práticas coloniais. Essa dimensão enfatiza o impacto que a colonialidade teve na formação de identidades sociais, culturais e históricas, destacando a luta por reconhecimento e a afirmação de sujeitos plurais que desafiam narrativas monolíticas (Afterall, 2019, p.7). A colonialidade da natureza de Escobar; Alimonda, por sua vez, aborda a exploração dos recursos naturais e a relação entre a natureza e as populações colonizadas. Este conceito ressalta como a lógica colonial não só dominou os povos, mas também a natureza, promovendo uma visão de exploração que ignora a

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**UF:** MS**Município:** DOURADOS**CEP:** 79.825-070**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

interdependência entre humanos e o meio ambiente (Afterall, 2019, p.8). Por fim, a colonialidade do gênero abordada por Maria Lugones examina como as relações de poder colonial se entrelaçam com as construções de gênero, revelando como as experiências das mulheres e das minorias de gênero são afetadas por sistemas de dominação que operam simultaneamente em várias dimensões. A colonialidade do gênero evidencia a inferiorização das pessoas, destituindo-as de sua existência humana. Esse conceito busca evidenciar que as desigualdades de gênero não podem ser dissociadas das dinâmicas coloniais e que é fundamental reconhecer a diversidade de experiências e vozes que foram subalternizadas e silenciadas ao longo da história. Essas cinco dimensões da colonialidade, portanto, nos permitem compreender de maneira mais abrangente e crítica as consequências históricas e contemporâneas do colonialismo, promovendo diálogos que valorizam a pluralidade de saberes, existências e identidades no mundo atual. Mesmo estando no século XXI, as profundas influências dos nossos colonizados se mantêm vivas e enraizadas, suas representações podem ser percebidas na forma como nós nos organizamos socialmente, como agimos e pensamos. Os colonizadores europeus não se conformaram apenas em explorar as nossas terras férteis e as fontes de recursos naturais, impuseram também a influência de sua língua, cultura, religião, visão de mundo, negros e índios foram obrigados ao trabalho forçado e expostos a toda sorte de doença e morte. Suas marcas também foram deixadas no controle econômico, político, educacional e social. Diante de tudo o que foi acima exposto, podemos vislumbrar a necessidade de superar esse discurso, devemos falar sobre educação em (para as) sexualidades e relações de gênero publicamente, de uma maneira a fomentar o respeito e a compreensão das questões relacionadas a sexualidade, respeito às diversidades de identidade de gênero e culturas, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais. Sendo assim, a escola como instituição pedagógica e educacional configura-se como um espaço ideal para oportunizar a transformação social, a formação e a construção de identidades, incorporando uma perspectiva de gênero e educação em (para as) sexualidade(s) que respeite a diversidade, busque a promoção da igualdade e respeito às diferenças. A Educação em (para as) sexualidade(s) é vista como um direito fundamental de todas/os as/os estudantes, o direito a ela é garantido em diversos documentos e deve ser incorporada no ambiente escolar, porém ao abordar o tema nas escolas há uma reação contraditória, pois, a maioria dos pais acham que as escolas vão ensinar as/os suas/seus filhas/os a iniciarem a vida sexual precocemente. Na realidade a temática é bem mais abrangente e aborda questões

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**CEP:** 79.825-070**UF:** MS**Município:** DOURADOS**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

relacionadas à conscientização, prevenção e promoção da saúde e qualidade de vida de crianças e adolescentes. A educação em (para as) sexualidade(s) vai além da transmissão de conhecimento e informações biológicas, engloba aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos relacionados a sexualidade e as relações de gênero. Promover o debate sobre sexualidades nas escolas é fundamental para a valorização das diversidades, identidades de gêneros e expressões das sexualidades, promovendo o respeito e a não discriminação no ambiente escolar. O documento Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro, publicado pela Unesco em 2023 traz o seguinte texto: “O Brasil contou com a incorporação das dimensões de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação na década de 1990. No campo das políticas educacionais, entre os principais planos, leis e programas federais que orientam as diretrizes nacionais de educação no Brasil, destacam-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1997 (PCNs) (Brasil, 1997), as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (Brasil, 1994) e o Plano Nacional de Educação (PNE) previsto por lei, em especial os PNEs dos períodos de 2001 a 2010 (Brasil, 2001) e de 2014 a 2024 (Brasil, 2014). O direito à educação, como uma garantia fundamental e essencial para o exercício de todos os direitos, estabelece como prioridade a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, de modo a superar todos os obstáculos que impedem a participação de crianças, jovens e adultos no processo educativo. Para isso, os preconceitos e os estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação, em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 (UNESCO, 1990), bem como de todas as demais esferas da sociedade (UNESCO, 2023, p.13). A inclusão dos temas de sexualidade e gênero na educação tem, sobretudo, a finalidade de estimular a discussão e promoção de transformações que possam efetivamente ajudar a reduzir as desigualdades sociais, especialmente aquelas ligadas às questões de gênero e etnia, entre outras, que dificultam, excluem ou até impedem o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas. Assim, a educação configura-se como um espaço importantíssimo para o desenvolvimento e implementação de políticas voltadas à educação. Ao escolher a educação como cenário ideal para construir e consolidar políticas relacionadas à educação em sexualidade e diversidades de gênero, visa garantir a aos indivíduos o exercício da cidadania e promoção de igualdade de direitos, já que as Nações Unidas, em particular a UNESCO, buscam integrar os campos

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

de educação e saúde. O objetivo é implementar ações focadas na promoção da saúde sexual e reprodutiva dos estudantes, colaborando para a redução vulnerabilidades. Para isso, apoiamos nossos princípios de direito à educação para a diversidade e a ideia de educação sexual acessível a todos, com o propósito de promover e divulgar o debate sobre gênero e sexualidade nas políticas educacionais. A inclusão desses temas na educação desempenha um papel essencial na construção de uma vida democrática, garantindo o pleno exercício dos direitos e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que realmente contribuam para prevenir e erradicar todas as formas de violência, assim como para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e da gravidez não desejada. Além dos documentos nacionais também é possível ver a preocupação em garantir uma educação inclusiva em Gênero e Educação em (para as) sexualidade(s), nos tratados, convenções internacionais e documentos de organismos internacionais, podemos citar: I. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH/1948); II. A Convenção Interamericana de Direitos Humanos e Pacto de San José da Costa Rica, (CIDH/1969); III. A Convenção sobre os Direitos da Criança, (CDC/1989); IV. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; (DMEPT/1990); V. A Declaração de Salamanca, (DS/1994); VI. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e outros, (PIDESC). A inclusão da Educação em sexualidade no contexto Educacional tem se mostrado um tema complexo e de grande importância nas escolas públicas brasileiras. A necessidade de discutir abertamente questões relacionadas à diversidade sexual surge da importância de promover um ambiente educacional que seja inclusivo e respeitoso com a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais presentes na sociedade contemporânea. No Brasil, embora avanços legislativos e diretrizes educacionais tenham sido estabelecidos para promover a educação em sexualidade na perspectiva dos direitos humanos e a inclusão de temas relacionados à diversidade sexual nos currículos escolares, ainda há desafios significativos na implementação prática dessas políticas. Questões como resistência cultural, falta de capacitação das/os educadoras/es e interpretações divergentes sobre o papel da escola na educação em (para as) sexualidade(s) são apenas alguns dos obstáculos que as escolas enfrentam. Sendo assim, conforme Apple (2002, p.59), [...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de algum, da visão

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**UF:** MS**Município:** DOURADOS**CEP:** 79.825-070**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, e é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Segundo Furlanetto et al. (2018, p.554), em meio a esse contexto, os discursos e projetos de oposição à realização de práticas de Educação em (para as) sexualidade(s) nas escolas se proliferaram, ao ponto que aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e casas legislativas objetivando impedir a doutrinação política e ideológica de alunos por parte de professores nas escolas. Esse é o cenário em que se encontram as professoras e os professores nas escolas. O exercício da docência passa, assim, a ser um lugar de insegurança, incerteza e medo. A discussão sobre sexualidade no ambiente escolar vai muito além da mera informação sobre sexo, envolve a promoção de um ambiente seguro e acolhedor para todas/os as/os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero. Esse ambiente não apenas favorece o desenvolvimento integral das/os estudantes, mas também contribui para a prevenção da discriminação e violência baseadas em orientação sexual, além de fomentar o respeito mútuo e a compreensão da diversidade. Louro (2008, p.22) ressalta: Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. Nesse contexto, este projeto de pesquisa se propõe a investigar as percepções, práticas e desafios associados à educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas públicas do município de Sete Quedas/MS. Através de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa, serão exploradas as experiências de educadores/as, a fim de identificar lacunas e/ou a inexistência na implementação de programas de educação em sexualidade e propor recomendações para políticas mais inclusivas e eficazes. Nesse sentido, Nozvoa (2015, p.270) ressalta que precisamos trabalhar mais nas fronteiras de vários conhecimentos, juntar perspectivas diferentes na compreensão dos fenômenos educativos. A pesquisa visa contribuir significativamente para o debate acadêmico e para o

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

desenvolvimento de políticas públicas que promovam um ambiente escolar mais justo, seguro e que respeite a diversidade sexual e identidades de gênero. Ao entender melhor as percepções e práticas atuais, este estudo busca oferecer insights valiosos para o aprimoramento da educação em (para as) sexualidade(s) nas escolas públicas brasileiras, alinhando-se com princípios de direitos humanos e educação integral. Portanto o presente projeto se insere em um contexto de busca por uma educação mais inclusiva e compassiva, onde cada aluna/o se sinta respeitada/o e reconhecida/o em sua plena diversidade sexual e de gênero. Sendo assim, com a presente pesquisa pretende-se responder a seguinte pergunta: Quais os desafios associados à educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas públicas do município de Sete Quedas/MS?

2. Hipótese:

A proposta de investigação deste projeto busca analisar como a educação em (para a) sexualidade e relações de gênero está sendo conduzida no ambiente escolar. Nessa direção, questiona-se: Como a gestão e os educadores abordam essas questões? Qual a percepção em relação à educação para os gêneros e sexualidades nas escolas? Há formação para as/os profissionais trabalharem com essas temáticas? Quais as dificuldades encontradas para abordar essa temática? Questões religiosas ou tradições influenciam nessa questão? Quais os fatores que limitam e/ou impedem o trabalho com esses conteúdos nas escolas?

3. Metodologia Proposta:

Os procedimentos metodológicos são fundamentais para orientar a coleta, análise e interpretação de dados em um projeto de pesquisa, abaixo estão delineados os principais procedimentos metodológicos que serão utilizados. Em busca de investigar os questionamentos levantados, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, visando através das relações sociais do indivíduo com o ambiente de trabalho, investigar como são construídas as interpretações, os significados e a sua visão de realidade, através da realidade socialmente construída (ANDRÉ, 2009). Sendo assim, esta pesquisa adotará a Pesquisa-ação participativa como abordagem metodológica. Considerada apropriada tanto na área educacional quanto em outros campos do conhecimento, essa metodologia valoriza a interação e o engajamento dos participantes, com o objetivo de promover uma transformação coletiva. Sendo assim, essa metodologia estimula os participantes a se envolverem nos assuntos da pesquisa e a refletirem sobre suas práticas, propondo ações

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

que busquem uma intervenção direta na realidade, sendo esse seu objetivo central. Além disso, visa promover mudanças significativas para todos os envolvidos. A partir dos objetivos propostos, a pesquisa será dividida em cinco etapas metodológicas; 1) Revisão da literatura; 2) Análise das produções científicas encontradas; 3) Pesquisa de campo com aplicação de pesquisas semiestruturadas; 4) Análises dos dados produzidos e momento para a formação dos docentes; 5) Socialização dos dados com as unidades parceiras da coleta de dados. Para a realização desta pesquisa, a primeira etapa buscará realizar uma revisão na literatura produzida nos últimos 10 anos, buscando em diferentes bases de dados o levantamento dos trabalhos acadêmicos relevantes, estudados e defendidos, nas instituições de ensino e pesquisa e nos programas de mestrado e doutorado, buscando as contribuições de autores/as que construíram conhecimentos sobre os fenômenos estudados. No segundo momento será realizada a catalogação e análise das produções científicas encontradas e que trazem informações relevantes para enriquecer a pesquisa. Na terceira etapa se dará início à construção dos dados. Com vistas a uma compreensão mais abrangente, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas que serão feitas com educadoras/es das escolas selecionadas. Para dialogar com os participantes da pesquisa, o roteiro da entrevista será elaborado previamente com base em nossos objetivos, buscando identificar quais são as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, com ênfase para a cidade de Sete Quedas/MS. A pesquisa será conduzida em duas escolas públicas localizadas no município de Sete Quedas, sendo uma municipal que oferece as séries iniciais do ensino fundamental, (1º ao 5º ano) e se localiza na entrada do município e uma Escola estadual, que se encontra localizada em uma região mais periférica, oferecendo as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. As escolas foram selecionadas de forma a garantir a diversidade na amostra. Os dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas com educadoras/es das escolas da rede pública. Na quarta etapa será feita a análise dos dados produzidos que serão balizadas a partir da análise do discurso das lentes decoloniais, a partir de autores/as que se dialogam com a vertente dos estudos feministas decoloniais, tais como: Guacira Lopes Louro, Maria Lugones, Michel Foucault, Gimena Furlani, Walter Dignolo, Anibal Quijano e outros. O discurso e o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (Orlandi, 2020 p.17). Na quinta e última etapa serão socializados com as unidades parceiras

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

os resultados alcançados através da análise dos dados pesquisados.

4. Metodologia de Análise de Dados:

Considerando o método da pesquisa e as informações levantadas, a análise dos dados produzidos serão balizadas a partir da análise do discurso das lentes decoloniais, a partir de autores/as que se dialogam com a vertente dos estudos feministas decoloniais, tais como: Guacira Lopes Louro, Maria Lugones, Michel Foucault, Gimena Furlani, Walter Mignolo, Anibal Quijano e outros.

5. Critério de Inclusão:

Neste estudo, os participantes serão escolhidos com base nos seguintes critérios de inclusão: Professores de escola pública - Serão incluídos dez professores efetivos e contratados que atuam há pelo menos cinco anos nas séries iniciais do ensino fundamental (1o ao 5o ano), dez professores que atuam do 6o ao 9o ano do ensino fundamental e dez professores que atuam do 1o ao 3o ano do ensino médio. Serão selecionados professores que atuam no ensino em diferentes disciplinas. A diversidade de disciplinas visa captar diferentes perspectivas sobre como o tema da sexualidade e a diversidade de gênero é abordado nas escolas.

A seleção dos participantes será feita por meio de amostragem intencional, buscando grupos específicos de professores que possam fornecer informações relevantes para a pesquisa. A escolha não será feita de forma aleatória, mas sim voltada para aqueles professores que tem maior envolvimento, experiência e que se sintam à vontade para falar sobre os temas da pesquisa.

6. Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa os participantes que possuem menos de cinco anos de experiência profissional, os indivíduos que apresentarem alguma situação de vulnerabilidade psicológica, aqueles que se recusarem a assinar o TCLE ou responder parcialmente às perguntas feitas durante a entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

brasileiro, com ênfase para a cidade de Sete Quedas/MS.

Objetivo Secundário: *•* Mapear as produções científicas sobre a inclusão da educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente escolar; *•* Investigar as práticas docentes para abordagem do tema; *•* Identificar quais são as percepções de educadoras/es acerca da educação em (para as) sexualidade(s) e relações de gênero nas escolas; *•* Explorar os principais desafios enfrentados para abordar os temas sobre educação em (para as) sexualidade(s) nas escolas; *•* Compreender quais são as lacunas apresentam no processo formativo e quais são as necessidades formativas dos docentes. *•* Propor ações formativas de acordo com as necessidades levantadas durante a produção de dados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, embora possa ocorrer esporadicamente. No nosso estudo, poderá ocorrer possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa. No decorrer da pesquisa, há possibilidade de danos à dimensão psicológica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Também podem ocorrer casos de desconforto dos participantes ao terem a opinião gravada, discordarem das intervenções feitas pela pesquisadora, passarem por momentos de timidez ou quando envolver questões que se questionam crenças e valores pré-concebidos. Consideramos pertinente observar que a pesquisa pode possibilitar questionamentos internos sobre aprendizagens culturais, aspectos sociais e a criação familiar. Dessa forma, caso ocorra algumas adversidades, buscaremos compor, com diálogo, com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vivenciadas. Além disso, caso o(a) participante venha sofrer algum tipo de dano psicológico decorrente da sua participação da pesquisa, o(a) mesmo(a) terá direito a buscar assistência psicológica com um profissional capacitado, oferecido pelo pesquisador.

Benefícios: Os benefícios esperados são: Contribuir para a formulação de propostas pedagógicas que possam subsidiar a atuação docente com vistas a melhoria da atuação profissional, visando o respeito e a valorização das diferenças e diversidades no contexto escolar.

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

FACULDADE DE EDUCACÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Dados Titulação: Mestrado

A pesquisa é intitulada: Educação para as diversidades de gênero e sexualidades nas escolas públicas de Sete Quedas/MS: percepções, práticas e desafios. Penso que a abordagem de gênero e sexualidade na escola é um direito dos/as estudantes e um dever das escolas e que a discussão do assunto é fundamental para o desenvolvimento integral dos/as estudantes e para a construção de uma sociedade democrática e respeitosa. Sendo assim, a proposta de investigação deste projeto busca analisar como a educação em (para a) sexualidade e relações de gênero estão sendo conduzida no ambiente escolar.

Nessa direção, questiona-se: Como a gestão e os educadores abordam essas questões? Qual a percepção em relação a educação para os gêneros e sexualidades nas escolas? Há formação para as/os profissionais trabalharem com essas temáticas? Quais as dificuldades encontradas para abordar essa temática? Questões religiosas ou tradicionais influenciam nessa questão? Quais os fatores que limitam e/ou impedem o trabalho com esses conteúdos nas escolas?

O projeto de pesquisa propõe uma pesquisa-ação-participativa com abordagem qualitativa. A Pesquisa-Ação participativa pode ser definida como sendo uma abordagem metodológica que visa integrar a pesquisa e a ação, com o objetivo de gerar transformações no ambiente pesquisado ao propor uma ação de intervenção. Serão exploradas as experiências de educadores/as, a fim de identificar lacunas e/ou a inexistência na implementação de programas de educação em sexualidade e propor recomendações para políticas mais inclusivas e eficazes.

O público-alvo serão educadores/as de duas escolas públicas localizadas no município de Sete Quedas, sendo uma municipal que oferece as séries iniciais do ensino fundamental, (1o ao 5o ano), escola Inácio de Castro, que se localiza na entrada do município e uma Escola estadual, denominada escola 13 de maio, que se encontra localizada em uma região mais periférica, oferecendo as séries finais do ensino fundamental (6o ao 9o ano) e ensino médio. As escolas foram selecionadas de forma a garantir a diversidade na amostra.

Ao propor uma pesquisa-ação participativa, não iremos adentrar o campo somente para investigar, mas para compreender quais são as principais necessidades formativas dos docentes e identificar quais lacunas apresentam no processo formativo. Com referências nas

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

respostas obtidas, proporcionar ações em conjunto com o grupo, adaptadas ao contexto educacional. Como parte da pesquisa, será apresentada uma proposta formativa para a realização de formações conjuntas e diálogos formativos, tanto de maneira presencial quanto virtual. Para iniciarmos os trabalhos em campo, faremos uma conversa introdutória com a direção das escolas onde serão desenvolvidas as pesquisas. Apresentarei a pesquisa, informando o conteúdo a ser estudado, e também sobre a produção de dados com os professores, que será feita por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual buscaremos respostas para algumas indagações. Para a realização desta pesquisa, a primeira etapa buscará realizar uma revisão na literatura produzida nos últimos 10 anos, buscando em diferentes bases de dados o levantamento dos trabalhos acadêmicos relevantes, estudados e defendidos, nas instituições de ensino e pesquisa e nos programas de mestrado e doutorado, buscando as contribuições de autores/as que construíram conhecimentos sobre os fenômenos estudados. Na segunda etapa será feita uma pesquisa de campo com aplicação de pesquisas semiestruturadas para a produção de dados. Para dialogar com os participantes da pesquisa, o roteiro da entrevista será elaborado previamente com base em nossos objetivos, buscando identificar quais são as percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão da diversidade de gênero e à educação em (para as) sexualidade(s) no ambiente educacional brasileiro, com ênfase para a cidade de Sete Quedas/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide ressalva nas considerações finais

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Em relação à documentação do projeto:

1.1. Faltam os critérios de inclusão e exclusão de participantes nas informações gerais. (ATENDIDO)

1.2. O texto apresentado para apresentar os riscos não chega a descrever com clareza os riscos e as questões apresentadas não se caracterizam como riscos. (ATENDIDO)

1.3. Os procedimentos pelos quais os participantes passarão não ficaram claros. Não são especificados quantos encontros acontecerão, qual o conteúdo de cada um, onde acontecerão, incluindo o meio remoto. (ATENDIDO)

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 7.553.397

1.4. Caso haja participação por meio remoto, deve ser atendido o que está estabelecido na carta circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS e que não foi apresentado no protocolo. (ATENDIDO)

2. Em relação ao TCLE:

2.1. A descrição dos riscos é a mesma apresentada nas informações do projeto, estando inadequadas pelos mesmos motivos. (ATENDIDO)

2.2. Não foram apresentadas providências diante dos riscos; (ATENDIDO)

2.3. A pesquisa se enquadra na Resolução 510/16 e não na 466/12; (ATENDIDO)

2.4. Faltam maiores esclarecimentos sobre ressarcimento de despesas. Não fica esclarecido se os participantes necessitarão se locomover em alguma etapa para participarem da pesquisa. Caso isso ocorra, deve ser previsto o ressarcimento da locomoção, inclusive no orçamento do projeto; (ATENDIDO)

2.5. O conteúdo dos instrumentos que serão aplicados e demais procedimentos devem ser sucintamente descritos para que o participante possa decidir se deseja participar diante dele. (ATENDIDO)

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, 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 n. 7.439.485.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.553.397

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2500959.pdf	01/04/2025 14:36:33		Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao_do_Projeto_de_pesquisa.pdf	01/04/2025 14:36:00	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/04/2025 14:35:41	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	01/04/2025 14:35:21	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.pdf	25/02/2025 10:06:00	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada_pela_diretora.pdf	18/02/2025 18:44:13	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	TC_Inacio_de_Castro_assinado.pdf	18/02/2025 18:40:56	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	TC_escola_13_de_Maio_assinado.pdf	18/02/2025 18:39:00	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	TC_secretario_Municipal_de_educacao_assinado.pdf	18/02/2025 18:35:48	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	Res_377_24_Aprova_plano_de_investigacao.pdf	18/02/2025 18:30:18	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	Parecer_ad_referendum.pdf	18/02/2025 18:25:20	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromissao_Resultados_da_Pesquisa_assinado2.pdf	18/02/2025 17:44:39	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Outros	Autorizacao_do_projeto_SED.pdf	18/02/2025 17:42:47	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto_de_pesquisa_assinado.pdf	18/02/2025 17:27:38	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_Necessaria_assinado.pdf	13/02/2025 16:38:51	ROSIMEIRE RIBEIRO ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.553.397

DOURADOS, 07 de Maio de 2025

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br