



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS

NATHALIE SCHNEIDER

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE: UM  
ESTUDO DE NARRATIVAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO  
ALEGRE/RS**

CANOAS, 2024

NATHALIE SCHNEIDER

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE: UM  
ESTUDO DE NARRATIVAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO  
ALEGRE/RS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Memória Social e Bens Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan

CANOAS, 2024

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S358 Schneider, Nathalie.  
Políticas educacionais voltadas para gênero e sexualidade [manuscrito]  
: um estudo de narrativas em escolas de educação básica de Porto  
Alegre/RS / Natalie Schneider. – 2024.  
140 f.

Tese (doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade  
La Salle, Canoas, 2024.  
“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan”.

1. Memória social. 2. Políticas públicas. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5.  
Educação. 6. LGBTfobia. I. Mangan, Patrícia Kayser Vargas. II. Título

CDU: 316.7:37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

NATHALIE SCHNEIDER

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE: UM  
ESTUDO DE NARRATIVAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO  
ALEGRE/RS**

Tese de Doutorado aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade Unilasalle como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Memória Social e Bens Culturais.

Área de concentração: Memória Social

Aprovada pela banca examinadora em 27 de maio de 2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Kayser Vargas Mangan - Orientadora e Presidente da Banca  
Universidade La Salle

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Accorssi  
Universidade Federal de Pelotas

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leticia Azambuja Lopes  
Universidade Luterana do Brasil

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Conte  
Universidade La Salle

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Pinhal de Carlos  
Universidade La Salle

Com profundo respeito e gratidão, dedico esta pesquisa a todas as professoras e professores, presentes e futuros, que dedicam suas carreiras ao aprimoramento e à pesquisa nas questões de gênero e sexualidade. Esta obra é um tributo a todas/os aquelas/es que, apesar dos desafios impostos por um contexto político frequentemente adverso, persistem na luta por uma compreensão mais profunda e uma abordagem mais inclusiva dessas temáticas cruciais.

É a vocês, educadoras e educadores, que veem na educação não apenas uma profissão, mas um enorme desejo de provocar mudanças, que eu ofereço o fruto de meu trabalho. Que ele sirva como um farol, iluminando novos caminhos para abordar questões que são tanto urgentes quanto necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Este trabalho é, portanto, dedicado àquelas/es que acreditam no poder transformador da educação. Que ele possa continuar a inspirar nas/os discentes o espírito crítico, a coragem para questionar e a capacidade de sonhar um mundo onde a igualdade não seja apenas uma aspiração, mas uma realidade palpável.

Com esperança e determinação, continuamos juntas/os nesta jornada, certas/os de que, através do nosso esforço coletivo, podemos moldar um futuro em que todas/os sejam valorizadas/os e respeitadas/os em sua plenitude.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha mãe, Magda, que, embora tenha partido cedo demais, me proporcionou o suporte e a estrutura necessários para perseguir meus sonhos. Sua presença, mesmo em sua ausência, sempre me guiou pelo caminho que ambas valorizamos e pelo qual nos orgulhamos.

Agradeço imensamente às minhas amigas e aos amigos, tanto profissionais quanto do curso da vida pessoal, com um agradecimento especial à Luciana Luzzardi, cuja ajuda foi essencial para poder ampliar minhas pesquisas. Começamos como colegas e hoje possuímos laços de amizade que levaremos por toda a vida.

Sou profundamente grata a todas as professoras e professores que me apoiaram ao longo da minha jornada educacional e acadêmica, incentivando-me sempre a avançar e a explorar novos campos do conhecimento – essas lições eu carregarei para sempre.

Um agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, que foi um espaço de encontro com incríveis educadoras/es que transformaram a minha maneira de perceber o mundo e a mim mesma.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Patrícia Kayser Vargas Mangan, por sua firmeza e sabedoria. Ela soube quando me corrigir e oferecer suporte nos momentos mais desafiadores. Sua confiança em meu potencial e os insights compartilhados em cada encontro foram fundamentais para o meu desenvolvimento e sucesso. Minha admiração por ela transcende essas palavras, pois fiz questão de expressá-la em todos os momentos possíveis durante nosso convívio acadêmico. Agradeço por todo o aprendizado e esforço dedicado a tornar esta pesquisa significativa.

Gostaria também de expressar minha gratidão às professoras da banca examinadora que avaliaram este trabalho com grande profissionalismo e contribuíram significativamente para o enriquecimento da minha pesquisa: Profa. Dra. Aline Accorssi, da Universidade Federal de Pelotas, Profa. Dra. Letícia Azambuja Lopes, da Universidade Luterana do Brasil, Profa. Dra. Elaine Conte, da Universidade La Salle. Cada uma de vocês ofereceu perspectivas valiosas que ajudaram a moldar e aprimorar este trabalho, e sou grata por suas orientações e encorajamento.

Por fim, mas certamente não menos importante, quero dedicar um agradecimento especial ao meu companheiro, Lucas Carvalho, cuja presença tem sido uma fonte constante de força e amor. Lucas, você é verdadeiramente fundamental na minha vida, oferecendo não apenas apoio emocional, mas também uma parceria profunda que sustenta meu espírito em todos os desafios que enfrentamos juntos. Sua dedicação, compreensão e amor são pilares que me fortalecem

todos os dias. Obrigada por ser minha rocha, meu conselheiro e meu maior incentivador. Juntos, compartilhamos não apenas sonhos, mas uma vida rica de aprendizados e amor.

A sala de aula com todas suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

(Hooks, 2017, p. 273)

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo elaborada como tese de Doutorado em Memória Social e Bens Culturais, linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais, na Universidade La Salle, Canoas, RS. Tem como objetivo investigar as memórias narrativas de professoras que atuam na Educação Básica em duas escolas municipais localizadas na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, referentes às memórias e aos relatos de suas práticas educacionais frente às políticas públicas envolvendo gênero e sexualidade, em seus cotidianos escolares e no combate a LGBTfobia. Por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras do Ensino Fundamental da Educação Básica, de pesquisas documentais e de Análises Interpretativas, pretendeu-se compreender quais as ações foram implementadas na prática, na última década, com base nas políticas públicas, em suas escolas, voltadas para gênero e sexualidade e no combate a LGBTfobia, uma vez que ainda há enfrentamentos contra posicionamentos homofóbicos e sexistas, especialmente, durante o governo anterior (2019-2022). Um dos objetivos específicos deste estudo é analisar projetos desenvolvidos no campo educacional que corroborem para uma prática mais inclusiva e menos discriminatória das relações de gênero e sexualidade. As políticas públicas promulgadas pelo Estado com o declarado desejo de proporcionar uma vida digna a sua população, em conformidade com os princípios dos Direitos Humanos, possuem papel primordial. Reunindo e analisando as experiências positivas e conflitantes na tentativa de atender à legislação e às políticas públicas que permeiam a construção de valores direcionados para a redução do sexismo, do preconceito de gênero, da homofobia e da heteronormatividade, foi possível concluir que as memórias coletivas das professoras denotam que as políticas públicas voltadas para a LGBTfobia nos espaços escolares ainda se mostram encobertas pelo desconhecimento, pois embora haja projetos voltados para inclusão, esses não possuem a temática das relações de gênero e sexualidade explícitas.

Palavras-chave: memória social; políticas públicas; gênero; sexualidade; educação; LGBTfobia.

## **ABSTRACT**

This is a qualitative research designed as a Doctoral thesis in Social Memory and Cultural Heritage, in the research line of Memory and Cultural Languages, at La Salle University, Canoas, RS. Its objective is to investigate the narrative memories of teachers who work in Basic Education in two municipal schools located in the city of Porto Alegre, in the state of Rio Grande do Sul, regarding the memories and accounts of their educational practices concerning gender and sexuality-related public policies in their school routines and in combating LGBTphobia. Through semi-structured interviews with teachers from Elementary Education of Basic Education, documentary research, and Interpretative Analysis, the aim is to understand which actions have been implemented in practice in the last decade, based on public policies, in their schools, focusing on gender and sexuality, and in combating LGBTphobia, since there are still confrontations against homophobic and sexist positions, especially during the previous government (2019-2022). One of the specific objectives of this study is to analyze projects developed in the educational field that contribute to a more inclusive and less discriminatory practice of gender and sexuality relations. Public policies promulgated by the State with the declared desire to provide a dignified life to its population in accordance with the principles of Human Rights, play a primordial role. By gathering and analyzing positive and conflicting experiences in an attempt to comply with legislation and public policies that permeate the construction of values aimed at reducing sexism, gender prejudice, homophobia, and heteronormativity, it was possible to conclude that the collective memories of teachers indicate that public policies aimed at LGBTphobia in school spaces are still overshadowed by ignorance, that although there are projects aimed at inclusion, they do not explicitly address the theme of gender and sexuality relations.

**Keywords:** social memory; public policies; gender; sexuality; education; LGBTphobia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Resumo das características autoidentificadas pelas participantes da pesquisa .....	57
Quadro 2 - Roteiro de entrevistas .....	58
Figura 1 - Mapa de Porto Alegre, RS .....	59
Figura 2 - Recorte do mapa de Porto Alegre indicando, com os pontos amarelos, as duas escolas que foram as áreas de estudo desta pesquisa. Eramy Silva e Emef Mário Quintana .	60
Figura 3 - Fachada da EMEF Mário Quintana .....	62
Quadro 3 - Infraestrutura geral da instituição.....	62
Quadro 4 - Infraestrutura disponível nas salas de aulas .....	63
Figura 4 - Fachada da EMEF Aramy Silva .....	66
Quadro 5 - Infraestrutura geral da instituição.....	66
Quadro 6 - Infraestrutura disponível nas salas de aulas .....	67
Quadro 7 - Identificação das siglas e significados sobre a representatividade da comunidade LGBTQIAPN+, bem como as suas respectivas bandeiras .....	94
Gráfico 1 - Locais onde ocorreram mais violações de direitos humanos em 2022.....	106
Gráfico 2 - Tipos de violações de direitos humanos encontrados nos meios de comunicação em 2022 .....	107

## LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Ensino Municipal de Ensino Fundamental
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
IBT	Instituto Brasileiro Trans de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias dentre outras
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDHC	Ministério do Desenvolvimento Humano e Cidadania
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
PESH	Projeto Escola Sem Homofobia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEPOA	Plano Municipal de Educação de Porto Alegre
PNE	Plano Nacional de Educação
PSD	Partido Social Democrático
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RE	Recurso Extraordinário
SMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
WDI	Women´s Declaration International

## SUMÁRIO

1	“ME FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ...”	12
1.1	“Como eu vou explicar isso para minha filha?”	13
1.2	“É o que a gente achava que era certo fazer”	20
2	“SÃO TANTAS LETRAS QUE EU JÁ NÃO SEI MAIS...”	23
2.1	Políticas públicas voltadas à gênero e sexualidade e ao combate da LGBTfobia nos espaços escolares.....	23
2.2	Memória e Identidade.....	41
2.3	Sexo, gênero e sexualidade – uma construção cultural.....	46
3	“É UMA QUESTÃO FUNDANTE, ELA TEM QUE SER O CENTRO DISSO”..	52
3.1	Processo metodológico .....	52
3.2	Caminhos percorridos na escolha das entrevistadas .....	56
3.3	As instituições escolhidas .....	58
3.4	EMEF Mário Quintana .....	61
3.5	EMEF Aramy Silva.....	65
3.6	O perfil das/os estudantes.....	69
4	“TIRAR O PANO DE CIMA, SABE?” .....	72
4.1	“Mas a ‘coisa’ não era aberta, era mascarada!” .....	72
4.2	“Eu entrei numa época em que se podia pensar nas escolas!” .....	90
4.3	“Porque isso estava efervescente no momento e tudo se silenciou” .....	105
4.4	“Eu não gostaria que fizessem isso com meu filho!” .....	114
5	“ENTÃO TÁ, VOU ENCERRAR AQUI A GRAVAÇÃO, TÁ?” .....	123
	REFERÊNCIAS .....	130
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA, QUE FOI SOLICITADO O PREENCHIMENTO PELOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	139

## 1 “ME FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ...”

A tese de doutorado em questão foca em uma pesquisa qualitativa no campo da Memória Social e Bens Culturais, mais especificamente na linha de Memória e Linguagens Culturais, realizada na Universidade La Salle, em Canoas, Rio Grande do Sul. O estudo visa explorar as memórias e narrativas de professoras da Educação Básica em duas escolas municipais de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, concentrando-se em suas experiências e práticas educacionais relacionadas às políticas públicas de gênero, sexualidade e ao combate à LGBTfobia no ambiente escolar.

Utilizando entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e análise interpretativa argumentativa, a pesquisa busca entender as ações práticas implementadas nas escolas na última década, em linha com as políticas públicas voltadas para questões de gênero, sexualidade e combate à LGBTfobia. O estudo enfatiza a importância das políticas públicas em promover uma vida digna, alinhada aos princípios dos Direitos Humanos, e como essas políticas se manifestam nas práticas escolares.

Além disso, a tese pretende, como um dos objetivos específicos, analisar projetos educacionais que contribuem para práticas mais inclusivas e menos discriminatórias, em relação a gênero e sexualidade. Reunindo, sistematizando e analisando experiências, tanto positivas quanto conflitantes, relacionadas à implementação da legislação e às políticas públicas que visam diminuir o sexismo, preconceito de gênero, a homofobia e heteronormatividade nas escolas, busca-se atingir os objetivos da pesquisa. Para tanto, a pesquisa parte do pressuposto que ouvir professoras pode oferecer uma contribuição para o entendimento das dinâmicas escolares em torno de temas cruciais e atuais de gênero e sexualidade, e avançar nas hipóteses que serão detalhadas a seguir.

Primeiramente, inicio minha escrita com um breve memorial da minha caminhada pessoal e profissional por acreditar ser uma parte metodológica importante e uma ótima oportunidade de enriquecimento e profundidade para o trabalho. Penso ser um componente, particularmente relevante no campo de estudos em Memória Social, o qual tem como objetivo criar uma ponte que conecta o leitor com a minha jornada pessoal e intelectual, oferecendo uma compreensão mais matizada e contextualizada do estudo.

O memorial, ao trazer para o primeiro plano minha trajetória pessoal e acadêmica, permite uma visão mais transparente e detalhada das motivações, influências e experiências que moldaram a pesquisa. Esta transparência não só humaniza o estudo, apresentando minha voz e meu percurso de forma íntima e sincera, mas também adiciona uma camada de profundidade

metodológica, evidenciando como as escolhas pessoais se entrelaçam com as decisões acadêmicas.

Ademais, contar um pouco da minha história ressalta a relevância da memória e da narrativa pessoal na construção do conhecimento acadêmico, a fim de proporcionar ao leitor reconhecimento e a valorização de meu percurso intelectual como uma faceta integral da pesquisa, destacando como a experiência humana e a reflexão podem enriquecer e informar a análise teórica e a interpretação dos dados.

Por outro lado, ao estabelecer um diálogo entre o pessoal e o acadêmico, falar de minha trajetória, não apenas proporciona percepções valiosas para o tema em estudo, mas também pode servir como uma referência para futuras/os pesquisadoras/es. Ele delinea um caminho através do qual outros podem vislumbrar as potencialidades e os desafios da jornada acadêmica, promovendo um entendimento mais abrangente e empático da natureza da pesquisa em ciências sociais e humanas.

Portanto, pretendo não apenas falar sobre meu percurso como um elemento narrativo, mas sim como uma janela para a alma do estudo, uma plataforma da qual o pessoal se encontra com o acadêmico, e minha jornada se torne um componente significativo para entender e apreciar a pesquisa em sua totalidade. Trata-se de um convite ao leitor para compreender não apenas o estudo em si, mas também o contexto humano e reflexivo em que foi concebido e desenvolvido.

Cabe explicar, também, que na estruturação desta tese de doutorado, optei por uma abordagem singular para os títulos e subtítulos das seções, utilizando frases diretamente extraídas das entrevistas conduzidas. Esta escolha tem o intuito de capturar a essência e a autenticidade das vozes das entrevistadas, refletindo fielmente suas perspectivas e experiências. Além disso, pretendo fortalecer a conexão entre o leitor e o material empírico, permitindo uma imersão mais profunda nas realidades e nos contextos discutidos ao longo do trabalho. A utilização das próprias palavras das participantes como títulos serve também como uma forma de valorização de suas contribuições, destacando a importância de suas falas no desenvolvimento dos argumentos e análises apresentados na pesquisa. Assim, essa abordagem não apenas enriquece a narrativa acadêmica, mas também reafirma o compromisso ético de representar autenticamente as vozes envolvidas no estudo.

## **1.1 “Como eu vou explicar isso para minha filha?”**

Na minha dissertação de mestrado (Schneider, 2017), propus-me a elucidar conceitos e formas de pensar a temática de gênero e sexualidade nos espaços escolares e na sociedade na

qual estamos inseridas/os. Desde aquele momento, já percebia a importância de dialogar com leis e com documentos das políticas públicas de educação que têm sido produzidos no Brasil, bem como contextualizá-los no panorama social e político de que emergem.

Enquanto professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, professora tutora na Graduação de Pedagogia e, recentemente, no Ensino Fundamental de uma Escola Privada, Supervisora Educacional e Mestre em Educação, a temática envolvendo as relações de gênero e sexualidade nos espaços escolares sempre me chamou a atenção. O motivo que me levou a voltar a estudar e escolher uma linha de pesquisa voltada para políticas públicas envolvendo gênero e sexualidade e no combate à LGBTfobia foram os recorrentes episódios que eu presenciei em sala de aula, enquanto professora do Ensino Fundamental, envolvendo essas questões.

Durante a escrita da tese trabalhei em duas escolas municipais de Porto Alegre, atualmente a escola em que atuo começou um projeto inédito proposto pela Rede Municipal de Educação chamado “Sinal Vermelho”, o qual eu faço parte e tem como proposta trabalhar as questões relacionadas a gênero e sexualidade, temática que irei abordar ao longo da pesquisa. Mas o fato é que, ao iniciar minha pesquisa, ainda professora em uma outra escola, em minhas aulas ministradas no 5º ano do Ensino Fundamental, percebi que, ao falar sobre o corpo humano, aparelho reprodutor, ou sobre o Dia Mundial do Orgulho LGBTQIA+ – siglas que irei apresentar no capítulo das análises –, certo constrangimento pairava no ar. Confesso que, após abordar esses assuntos, tive receio de que algumas famílias fossem à escola procurar a Coordenação, incomodadas com algo que eu pudesse ter dito. Essa situação me fez refletir o quanto, enquanto professora, eu me sentia despreparada e vigiada ao abordar essas temáticas, mesmo já tendo estudado tanto sobre elas.

Também pude relacionar esse fato às semanas de formação continuada que tivemos, nas quais a organização do plano anual de ensino é debatida. Na escola municipal em que atuava, em momento algum, a temática de gênero e sexualidade foi promovida nesses documentos – embora saibamos que eles aparecem, ainda que pouco, nos temas transversais. Talvez, um dos motivos da minha insegurança ao debater a temática seja, justamente, por eu me sentir sozinha enquanto docente, me sentir desamparada pela escola, o que demonstra a iminente relevância em discutir tais questões.

Outro episódio relevante, motivo pelo qual eu escolhi o título dessa seção, foi quando um colega de trabalho, professor, que, ao ouvir algumas conversas sobre a temática envolvendo gênero, na sala das/os professoras/es, trouxe a seguinte fala: *“Eu não sou preconceituoso, não sou mesmo. Mas não dá para admitir casais homossexuais se beijando na rua, na frente dos*

*outros. Como eu vou explicar isso para minha filha? ”. É possível verificar, nessa cena, o quanto as/os professoras/es não sabem lidar com essas questões e o quanto esse questionamento está imbricado pelos seus posicionamentos pessoais de como a sexualidade é vista por uma ótica heteronormativa e conservadora. Denota o quanto o assunto em questão ainda precisa ser debatido e trazido para dentro das escolas por meio de formações continuadas e de projetos educacionais, o quanto a emergência de políticas públicas se faz necessária para que nenhum tipo de preconceito contra LGBTQIAPN+ seja aceito. Além disso, a partir de tal episódio questiona-se: Se ele não sabe lidar com estas situações diante da filha, saberia lidar com elas em uma sala de aula?*

Xavier Filha (2017) lança alguns questionamentos relevantes que nos ajudam a refletir sobre o episódio:

Que discursos e representações da sexualidade e de gênero estão presentes nas narrativas produzidas por educadoras e educadores [...]? Quais as possibilidades didáticas que promovam curiosidade de busca pelo novo para reflexão? Quais e como as representações de sexualidade (de gênero, também) estão circulando, renovando, recrudescendo, produzindo, desconstruindo, fixando durante processos de formação inicial e continuada de educadores/as? Como refletir sobre o fato de muitos/as educadores/as, ao solicitarem ‘receita’ de como atuar diante de manifestações de sexualidade de meninos e meninas na escola descartam ou rejeitam outros discursos que não aqueles já sacralizados como verdade? (Xavier Filha, 2017, p. 33).

Os referidos questionamentos reforçam a inquietação sobre os discursos propagados nos espaços escolares, onde é comum observarmos educadoras/es fomentando condutas que fortalecem determinada norma nas relações de gênero e sexualidade. Como exemplo, podemos mencionar a divisão das filas em meninos e meninas, os banheiros masculinos e femininos, os esportes de meninos e de meninas, dentre outros. O fato é que, por meio dessas condutas, vamos sutilmente impondo formas de ser homens e formas de ser mulheres. Nessa linha, Louro (2004) sublinha que os corpos são classificados, ordenados e definidos a partir do reforço de uma determinada norma cultural e histórica, que os coloca em determinados lugares e espaços nos quais eles podem valer mais ou menos.

As crianças não nascem preconceituosas. Elas são constantemente ensinadas, através da educação formal e da educação não informal, a como devem agir e se comportar diante de determinadas situações e/ou pessoas. O preconceito aos grupos que abrangem pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias dentre outras (LGBTQIAPN+), como pontua Louro (2007), tem origem na não aceitação de comportamentos voltados à sexualidade e ao gênero que fujam à norma heteronormativa, a qual preconiza apenas as relações heterossexuais como sendo válidas e

aceitas. Ao ressaltar a negação por uma outra forma de estruturação de gênero e sexualidade, há um constante reforço em querer repelir, apagar, expulsar o que é dito como “diferente”, gerando violência e agressões contra aqueles/as que são entendidos/as como “anormais”. Tais preconceitos podem ser nomeados como LGBTfobia.

Segundo Avelar (2014), a homofobia refere-se às atitudes de hostilidade às mulheres e aos homens homossexuais. LGBTfobia é um termo que abrange um conjunto de atitudes, comportamentos e ações discriminatórias direcionadas a pessoas por sua orientação sexual ou identidade de gênero. Inclui homofobia (preconceito contra homossexuais), lesbofobia (preconceito contra lésbicas), bifobia (preconceito contra bissexuais) e transfobia (preconceito contra pessoas transgênero). A LGBTfobia pode se manifestar de diversas formas, como violência física, verbal, exclusão social, discriminação no trabalho, na escola e em outros ambientes, além de políticas e leis que negam direitos e igualdade à comunidade LGBTQIAPN+.

Em uma cultura na qual opera uma explícita definição de masculino/feminino e dos respectivos papéis que cada um deve exercer, reconhecer que esses papéis não são verdades absolutas me parece ser algo importante a ser discutido na comunidade escolar. Ao falar dessa divisão binária, masculino/feminino, Louro (2004) aponta que podemos encontrar uma alternativa ao pensamento essencialista e que há outras possibilidades de se pensar sobre identidades de gênero e sexuais.

Essas situações, e reflexões sobre diferentes autoras/es, me levaram a rever os critérios a partir dos quais eu entendia certos comportamentos, atitudes e indivíduos como sendo aceitáveis ou não, no que tange à sexualidade das crianças. Assim, percebi que tais situações precisavam ser revistas. Concomitantemente, eu fui capaz de compreender que, enquanto professora universitária do curso de Pedagogia por 12 anos, não discutia com minhas alunas/os, futuras/os professoras/es, questões relacionadas a gênero e sexualidade dentro das escolas. Talvez, justamente por não as discutir, eu corroborava, de certa forma, para propagação de tamanha violência contra a população LGBTQIAPN+.

Todos esses fatos me motivaram a investigar as/os professoras/res que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Mário Quintana e Aramy Silva, localizadas na cidade Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, buscando conhecer, por meio de suas memórias e seus relatos de experiências, como percebem as relações de gênero e sexualidade em seus cotidianos escolares. Além disso, também considero pertinente compreender as políticas públicas voltadas à temática. Cabe ressaltar que, quando me refiro à memória destas/es profissionais, pretendo me debruçar no conceito de Memória Coletiva,

proposta por Halbwachs (2006), segundo o qual jamais nos lembramos de algo sozinhos, pois “os quadros coletivos da memória não se constituem a *posteriori* por combinações de lembranças individuais e que eles não são tão pouco simples formas vazias nas quais as lembranças vindas de fora viriam as inserir”. O autor ressalta que, “ao contrário, eles são precisamente os instrumentos dos quais a memória se utiliza para recompor uma imagem do passado de acordo com cada época e com os pensamentos dominantes de cada sociedade” (Halbwachs, 2006).

A escolha em realizar a pesquisa nos Anos Iniciais da Educação básica parte, inicialmente, da minha formação enquanto professora formada em Pedagogia – Anos iniciais, bem como da minha atuação em sala de aula com esse público, que abrange o final da primeira infância – a partir dos 6 anos de idade – e o início da segunda infância – 12 anos de idade. Na teoria psicanalítica de Freud (1996), esse período é chamado de latência.

A infância é a fase da vida em que o desenvolvimento humano é mais intenso. O psicoeducador Carnier (2020) complementa essa perspectiva, mencionando que, especialmente no período da latência (isto é, entre 6 e 12 anos), aos aspectos psicosexuais, ou seja, psicológicos e sexuais, estão latentes, porém ocultos, inibindo os impulsos sexuais e canalizando todas as energias da criança para o desenvolvimento de novas habilidades, bem como na aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, é relevante trabalhar os aspectos relacionados a gênero e sexualidade nos Anos Iniciais da Educação Básica, uma vez que, além de ser um momento único da criança para desenvolver os conhecimentos sobre a área, contribui para a educação em relação à temática no âmbito escolar.

Essa análise vem ao encontro de algumas situações que vivenciei ao longo dos anos, em especial, no último semestre de 2021, quando pude presenciar duas cenas, em distintos momentos, durante minhas aulas com alunas/os do 2º ano do Ensino Fundamental, que foram marco significativo para que a infância fosse o eixo principal de minha pesquisa. Em um dos momentos, ao voltar do recreio, duas meninas cantarolavam baixinho: “*Ele é gay, ele é gay!*” Em uma outra cena, em sala de aula, um menino disse ao outro, que estava falando com um tom de voz mais alto: “*Para de ficar gritando feito uma menina!*” Situações como essas reforçam não só a construção de papéis binários, como também o modo com que, segundo Butler (2020), os gêneros vão sendo forjados, ensinados, reproduzidos, desde a infância.

Cabe ressaltar que a infância vem recebendo uma atenção especial de políticas públicas, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 8069/90) (Brasil, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

criados em 1997 (Brasil, 1997), do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), criada em 2014. Essa fase da vida também tem despertado um olhar atento de pesquisadoras/es brasileiras/os. Porém, é preciso considerar que, embora as pesquisas envolvendo infância, gênero e sexualidade tenham ganhado novas publicações, ainda é preciso discutir a temática “compreendendo tais conceitos como construções sociais, culturais e históricas” (Felipe; Guizzo; Beck, 2014, p. 19.), uma vez que, enquanto educadoras/es, “contribuímos para que, desde a infância, as crianças se comportem de acordo com os padrões tomados como verdadeiros, para o sexo masculino ou para o feminino” (Felipe; Guizzo; Beck, 2014, p. 29), por meio de rotinas do cotidiano escolar, muitas vezes, reproduzindo um padrão heteronormativo e pouco questionando este padrão.

Nos últimos anos, especialmente durante o governo conservador de Bolsonaro (2019-2022), houve um retrocesso nas questões de gênero, sexualidade e no combate à LGBTfobia no Brasil. Esse recuo, conforme apresentado por Mattos (2022), ocorreu em um contexto influenciado por movimentos internacionais de ultradireita e apoiado internamente pelas fortes bancadas evangélicas, do agronegócio e da bala, todos comprometidos com uma pauta conservadora de costumes. Essa regressão é ainda mais evidente quando consideramos as declarações públicas de Bolsonaro, destacadas por Mattos (2022), que refletem a natureza conservadora de seu governo e suas políticas:

O conteúdo de suas declarações, nas últimas décadas, como deputado, na campanha eleitoral e, a partir de 2019, no exercício da presidência, envolve todo o tipo de elogio da violência, especialmente a violência da polícia e dos «cidadãos de bem» contra os «bandidos», mas incluindo também a apologia à tortura e à ditadura militar, com fortes doses de misoginia, lgbtfobia, racismo e xenofobia (Mattos, 2022, p. 26).

Episódios de retrocesso podem ser exemplificados quando foi publicado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2021), pela deputada do Estado de São Paulo, Marta Costa, do Partido Social Democrático (PSD), o protocolo do Projeto de Lei n.504/20 (ALESP, 2020), no dia 5 de agosto de 2020, que “proíbe a publicidade, através de qualquer veículo de comunicação e mídia de material que contenha alusão a preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionados a crianças no Estado”. Esse projeto evidencia a tentativa de apagar a diversidade sexual e anular as tentativas ao combate da LGBTfobia de seu fortalecimento, sendo uma afronta ao público LGBTQIAPN+, porém, apesar disso, o referido projeto foi deferido pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

No mesmo ano, segundo o site UOL, um esforço conjunto liderado pela Mutato (uma agência de comunicação contemporânea que combina estratégias de publicidade com conteúdo

e mídia) e iniciado em comitês de diversidade de várias agências foi fundamental para interromper a votação desse projeto, levando à sua revisão pelas comissões. Isso forçou os deputados a reavaliarem a proposta com novas discussões. Embora o projeto tenha sido derrubado, ainda é preciso estarmos atentos aos caminhos que a temática de gênero e sexualidade estão tomando no país.

No Rio Grande do Sul, no ano de 2019, foi elaborado um relatório (Genro, 2019) pela Comissão Especial de Violência contra a população LGBTQIAPN+, presidida pela atual deputada do Estado, Luciana Genro (PSOL). Durante quatro meses de trabalho, a Comissão percorreu dez cidades, realizou cinco audiências públicas, oito visitas técnicas e nove reuniões. As cinco audiências ocorreram em cidades que possuíam alguns projetos de combate à LGBTfobia, como Canoas, Pelotas, São Leopoldo, Santa Maria e Porto Alegre e tinham o intuito de verificar como os projetos e as políticas públicas voltadas à temática estavam se desenvolvendo.

Nesse relatório, foi possível analisar os dados referentes às violências sofridas pelo público LGBTQIAPN+, “ouvir as pessoas sujeitas a este tipo específico de violência, os movimentos sociais que lutam pela causa LGBTQIAPN+, os órgãos públicos que têm, ou deveriam ter políticas públicas voltadas para este problema” (Genro, 2019, p. 6). O relatório foi pensado a partir de uma triste realidade que assola o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul: os crimes de ódio contra a população LGBTQIAPN+. Genro (2019, p. 6) salienta:

Não se trata da violência a que todos nós estamos sujeitos, como assaltos e latrocínios – crimes graves que atingem toda a sociedade, inclusive também a população LGBT. Neste caso estamos falando de crimes que atingem apenas esta população. Crimes cometidos por quem não aceita a diversidade, a diferença. Por quem não aceita ver dois homens de mãos dadas nas ruas ou uma mulher que não se encaixe no padrão de feminilidade. Por quem não aceita a existência de pessoas trans. São crimes cometidos com crueldade, pessoas mortas a pauladas, pedradas, facadas.

No relatório ainda é explicitado que não são apenas as agressões físicas que se tornam fator preocupante, mas também as agressões emocionais, psicológicas, afetivas, patrimoniais, entre outras. Genro (2019, p. 6) ressalta ser “o xingamento, a ofensa, a negativa sem justificativas em uma entrevista de emprego, o *bullying* escolar, a expulsão de casa”, atos que acabam por empurrar “as pessoas que têm uma identidade de gênero ou uma orientação sexual diferente do padrão heterocisnormativo para a marginalidade”.

Diante dessa amostra do quanto a população LGBTQIAPN+ sofre e é violentada diariamente, de diversas formas e em diferentes contextos, falar sobre políticas públicas que tragam visibilidade a esse público será um dos motes desta pesquisa. Na próxima seção

intitulada “É o que a gente achava que era certo fazer” apresento meu problema de pesquisa, minhas hipóteses e meus objetivos.

## 1.2 “É o que a gente achava que era certo fazer”

Dada a contextualização exposta na seção anterior e a narrativa das minhas vivências enquanto educadora, por meio desta pesquisa me proponho a problematizar: *qual é a memória coletiva de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Básico Municipal a respeito das políticas públicas voltadas às relações de gênero e sexualidade e no combate da LGBTfobia nas escolas municipais localizadas na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul?*

Nessa direção, o objetivo geral é analisar as memórias de docentes que atuam nos Anos Iniciais de escolas Municipais de Porto Alegre a respeito de práticas escolares e das políticas públicas relacionadas às relações de gênero e sexualidade e o combate à LGBTfobia nas escolas.

Os objetivos específicos são:

- Identificar a existência de políticas públicas voltadas para o combate à LGBTfobia nos espaços escolares;
- Compreender como as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade acontecem nas práticas docentes nas escolas participantes da pesquisa;
- Analisar se há projetos desenvolvidos no campo educacional que corroborem para uma prática mais inclusiva e menos discriminatória das relações de gênero e sexualidade.

Tais objetivos se articulam com as seguintes hipóteses de trabalho:

- a) As professoras conhecem e reconhecem as políticas públicas que preconizam o combate à LGBTfobia em suas escolas.
- b) As professoras não praticam em seus cotidianos os desdobramentos de políticas públicas que preconizam o combate à LGBTfobia em suas escolas.
- c) Há um processo de enfraquecimento da efetividade das políticas públicas que preconizam o combate à LGBTfobia no âmbito da educação básica, principalmente a partir de 2018.

Assim, esta pesquisa é constituída por professoras de duas escolas públicas, de diferentes idades e tempos de profissão, que atuam na rede nos últimos 8 anos. Nesse recorte de idade e de experiência, ouvi as memórias de educadoras que possuíam diferentes tempos de escola, assim como as profissionais que passaram por diferentes vivências políticas e sociais. Entendo que, pesquisando este público-alvo, há a possibilidade de problematizar posições, ideias e

práticas que têm implicações para milhares de jovens e crianças, bem como verificar como as políticas públicas no combate à LGBTfobia estão presentes dentro dos espaços escolares e como as relações de gênero e sexualidade se estabelecem.

Para tanto, foi necessário refletir sobre o quanto é fundamental que não somente as temáticas gênero e sexualidade sejam incluídas em documentos legais (pareceres, orientações e/ou legislações), mas que haja investimento em formações docentes nessa área. Contudo, é importante destacar, como o fazem Silva, Costa e Muller (2018, p. 50), que “a construção de leis e políticas públicas que preconizam as questões envolvendo a diversidade sexual e de gênero [...] nas escolas, enfatiza a importância para além do espaço familiar”. Dessa forma, a questão das políticas públicas voltadas para o combate à LGBTfobia deve ser colocada na arena pública dos debates e nos textos legais que estruturam os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas de sala de aula. Com isso, incorporamos ferramentas de análise, bem como as discussões e os debates relacionados à educação, à sexualidade, às relações de gênero nos currículos das instituições escolares, visando o combate à LGBTfobia. Isso sim é um avanço para compreensão das relações não hegemônicas.

O destaque dado a essa problemática advém, principalmente, das demandas, das reivindicações e das lutas dos movimentos sociais que têm exercido forte pressão nos governos para a elaboração de políticas em educação voltadas para o direito ao respeito às diversas identidades nos espaços educacionais. Torna-se importante analisar as políticas públicas que tenham como intuito combater as ações discriminatórias praticadas contra pessoas de identidade LGBTQIAPN+ na escola e refletir sobre as principais medidas adotadas na área de educação que tratam das questões de gênero e sexualidades.

Durante os quatro anos de dedicação à minha tese de doutorado, percorri uma trajetória significativa, marcada não apenas pelo desenvolvimento acadêmico, mas também pelo dinamismo do cenário político brasileiro. Comecei minha jornada sob a administração de Jair Bolsonaro - presidente eleito em 2018, um período caracterizado por tensões e debates acalorados ao que tange às relações de gênero e sexualidade nas escolas e nos currículos que, de certa forma, influenciaram o contexto de minha pesquisa. À medida que avançava em meu trabalho, o país vivia uma mudança significativa com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2023. Essa política de transição trouxe novas perspectivas, exigindo uma adaptação de minha abordagem e análise. Passar por esses dois períodos diferentes me elucidaram algumas ideias e me ajudaram a entender melhor como funcionam as questões sociais e políticas no Brasil.

Este documento de tese está organizado em quatro outros capítulos, além desta

apresentação. Com o intuito de verificar o que já foi até então estudado sobre o assunto aqui proposto, no capítulo dois, intitulado “São tantas letras que eu já não sei mais”, realizo uma revisão bibliográfica em que se destacam estudos e pesquisas atinentes à temática e ao campo teórico desta pesquisa. Esse capítulo mencionará artigos e teses publicados nos últimos anos, disponíveis não só nos bancos de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS) e da Universidade La Salle como também no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Recorri, ainda, às plataformas de busca, em especial a Plataforma Scielo e Google Acadêmico, cujas publicações permitiram aprimorar minha revisão. Neste capítulo também apresento subsídios para que eu possa circunscrever alguns conceitos empregados ao longo da tese. Trago os conceitos de gênero, sexualidade, memória coletiva e políticas públicas e, para tanto, utilizo teóricas/os, como Guacira Lopes Louro (2004, 2007, 2011\), Maurice Halbwachs (2006), Judith Butler (2020), Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015), Godar (2022) e Pollak (1992, 1989). Foi possível perceber que, nas últimas décadas, o Brasil tem avançado em políticas públicas voltadas para gênero e sexualidade, como o Combate à Homofobia, o Programa Brasil sem Homofobia e a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, porém, apesar dessas iniciativas, a violência contra a população LGBTQIAPN+ ainda é uma realidade preocupante.

Direcionando-me para o terceiro capítulo – “É uma questão fundante, ela tem que ser o centro disso”, no qual detalho a metodologia utilizada para a realização de meus estudos, relatando a trajetória de construção da pesquisa e os contatos com as entrevistadas, uma vez que optei por trabalhar com entrevistas semiestruturadas. Específico o local que escolhi para realizar a pesquisa e suas peculiaridades, pertinentes às análises.

No quarto capítulo - “Tirar ao pano de cima, sabe?” - apresento as análises realizadas a partir das falas das entrevistas com o objetivo de compreender suas perspectivas e experiências, seguido do capítulo “Então tá, vou encerrar aqui a gravação, tá?”, no qual trago breves conclusões a respeito das pesquisas e análises realizadas.

## 2 “SÃO TANTAS LETRAS QUE EU JÁ NÃO SEI MAIS...”

Após apresentar a importância da escolha de minha temática de pesquisa, bem como referir as minhas experiências com o tema e mencionar alguns conceitos teóricos que considere relevantes para a construção desta produção, dou início ao segundo capítulo de meu trabalho. Em “São tantas letras que eu já não sei mais...” apresento uma breve revisão bibliográfica referente às políticas públicas voltadas às relações de gênero e sexualidade e no combate à LGBTfobia em meio aos espaços escolares e trago algumas referências das quais julgo importantes para o trabalho.

Ao iniciar a revisão, foi possível verificar uma significativa quantidade de publicações relevantes ao considerar, de forma isolada, as temáticas sobre as quais me proponho a dissertar. No entanto, escassos são os trabalhos que aproximam Memória Social e políticas públicas voltadas às relações de gênero e sexualidade e no combate à LGBTfobia. Detive-me em selecionar pesquisas que contemplassem essas utilizando como palavras-chave: gênero, sexualidade, políticas públicas, escola, educação e memória.

Dentre os trabalhos oriundos da revisão realizada por meio de tais palavras-chave, preocupe-me em explorar como essas políticas são abordadas em cada produção, e quais as possíveis conclusões e/ou sugestões formuladas pelas/os pesquisadoras/es. Nesse sentido, privilegiei os estudos que se articulam com o campo da Memória Social e com os conceitos de gênero e de sexualidade dos estudos feministas. Diante disso, escrevo as políticas públicas voltadas para o combate à LGBTfobia nos espaços escolares, e dando continuidade apresento os conceitos relacionados à Memória Coletiva e ao final procuro contextualizar as relações de gênero e sexualidade, nesta pesquisa, como construções culturais.

### 2.1 Políticas públicas voltadas a gênero e sexualidade e ao combate da LGBTfobia nos espaços escolares

Nas últimas décadas, o Brasil fez progressos significativos em políticas públicas relacionadas a gênero e sexualidade. Foram implementadas diversas iniciativas, como o Combate à Homofobia (Ministério da Cultura, 2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos (2002 e 2010), o Programa Brasil sem Homofobia (2004), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2011), o reconhecimento do Casamento Igualitário (2013), o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à

Violência contra LGBT (2013), a adoção do Nome Social (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2016) e a criminalização da homofobia e transfobia (STF, 2023). Apesar desses avanços, a população LGBTQIAPN+ ainda enfrenta altos níveis de violência.

Na tentativa de reverter esse quadro, Louro (2007) alerta para o fato de ser na escola que as primeiras formas de discriminação começam a ocorrer. Segundo a autora, é nesse espaço que o padrão heteronormativo e sexista vai sendo forjado. Nessa mesma linha argumentativa, Gonzaga e Gallas (2019, p. 289) observam:

A escola deve estar preparada para acolher e orientar os alunos, onde seus desejos e práticas sexuais devem ser igualmente respeitados. Entretanto, em 2007, o Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos apresentou no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos sua concepção sobre os objetivos do Ensino Fundamental, dentre eles: 1) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; 2) a Educação em direitos humanos deve estruturar - se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, à equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Estas autoras e autores ponderam que há uma grande maioria de alunas/os que não gostaria de ter homossexuais, travestis, transgêneros ou transexuais como colegas de aula, e que, conseqüentemente, esses grupos têm sido, com frequência, agredidos verbalmente nas escolas. Isso se deve, também, segundo Avelar (2014), à falta de agilidade e de intenções que sejam verdadeiramente sérias, uma vez que, em “vários estados do país, os marcos legais foram criados para a promoção dos direitos LGBT, porém, são muito frágeis, muito localizados e de pequeno alcance. Estas tantas leis não conseguiram o enraizamento necessário para impedir as graves violações dos direitos humanos de LGBTs” (Avelar, 2014, p. 9).

Nesse sentido, se torna relevante mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 - 2024, que representa um marco significativo na definição de diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira em uma década crucial. Entre os diversos aspectos abordados no PNE, a ênfase no direito à diversidade, ao gênero e à sexualidade é particularmente relevante, considerando os desafios contemporâneos e as demandas por uma educação mais inclusiva e representativa.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que o PNE de 2014 - 2024 foi concebido em um contexto de crescente reconhecimento dos direitos humanos e de uma conscientização mais aguda sobre a diversidade sociocultural do Brasil. A inclusão de objetivos específicos relacionados à diversidade no plano reflete um entendimento de que a educação deve ser um

espaço de acolhimento e respeito às diferenças, um local onde a pluralidade da sociedade brasileira seja não apenas aceita, mas valorizada.

No entanto, apesar das intenções progressistas do PNE, a implementação de políticas efetivas que abordem esses temas tem enfrentado resistências significativas. Questões de gênero e sexualidade, em particular, tornaram-se pontos de intensos debates e conflitos ideológicos, com algumas correntes argumentando que tais discussões não pertencem ao ambiente escolar. Essa resistência não apenas ignora a realidade diversa das/os alunas/os, mas também contraria a essência do PNE, que visa promover uma educação integral e inclusiva.

Por outro lado, a inclusão dessas temáticas no PNE é um passo crucial para combater a discriminação e promover a igualdade dentro e fora das escolas. A educação em gênero e sexualidade não é apenas sobre o reconhecimento da diversidade, mas também uma questão de direitos humanos, visando garantir que cada estudante, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, tenha acesso a um ambiente de aprendizado seguro, acolhedor e respeitoso. Porém, é extremamente importante ressaltar algo falho neste Plano, ao que tange esses estudos: a remoção do termo "gênero". Essa retirada simboliza um ponto crítico nas políticas educacionais e nos debates socioculturais no Brasil, refletindo as profundas divisões ideológicas e os embates político-sociais no país. Decisão que não foi meramente administrativa ou semântica, mas carregada de significados e implicações que ressoam até hoje, evidenciando, como mencionam Mendes, Maheirie e Gesser (2020), um retrocesso educacional.

Em matéria para Agência Brasil, Tokarnia (2014) descreve que a pressão exercida por grupos conservadores e religiosos foi fundamental nessa alteração, evidenciando como questões de educação em gênero e sexualidade se encontram no epicentro de um amplo conflito de valores. Para esses grupos, a inclusão do termo "gênero" no PNE era vista como uma ameaça às estruturas familiares tradicionais e aos valores morais, levando à sua mobilização para a retirada do termo, sob o argumento de combater a "ideologia de gênero". Por outro lado, defensores da inclusão argumentavam que a presença do termo era essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e para combater a discriminação e o preconceito sistêmicos.

A consequência dessa retirada é multifacetada. No ambiente educacional, a exclusão do termo "gênero" representa um retrocesso potencial nas políticas de educação inclusiva e nos esforços de combate à discriminação de gênero. Isso pode resultar em uma redução da proteção e do suporte para estudantes LGBTQIAPN+ e outras minorias de gênero, aumentando sua exposição a situações de discriminação e violência. Além disso, essa alteração pode afetar negativamente a percepção internacional do Brasil em relação ao seu compromisso com os

direitos humanos e com a igualdade de gênero, elementos cada vez mais relevantes no contexto global.

No entanto, é importante reconhecer que a retirada também gerou um amplo debate público, aumentando a conscientização sobre a importância de discutir questões de gênero e sexualidade na educação. Esse debate ampliado pode ser visto como um aspecto positivo, na medida em que promove diálogo e reflexão, embora também evidencie a necessidade urgente de abordagens mais inclusivas e compreensivas. A remoção do termo "gênero" do PNE de 2014 - 2024 é mais do que uma mudança textual; é um reflexo das tensões sociais e ideológicas do Brasil.

A decisão destaca a necessidade de diálogo contínuo, compreensão e políticas educacionais que reconheçam e celebrem a diversidade humana, assegurando que todas/os as/os estudantes tenham acesso a um ambiente educacional seguro, inclusivo e respeitoso, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o documento também enfrentou críticas por excluir discussões sobre gênero e sexualidade. A BNCC estrutura um conjunto de dez competências gerais que fundamentam a construção dos processos de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, visando à formação integral das/os alunas/os. Essas competências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades que permitem às/aos alunas/os navegarem de forma eficaz e ética na sociedade. Notavelmente, a BNCC incorpora competências que enfatizam a importância dos direitos humanos, destacando-se duas delas por sua relevância direta nesse contexto. A Competência 10, por exemplo, foca no autoconhecimento e autocuidado, encorajando as/os alunas/os a valorizarem sua saúde física e emocional. Esta competência incentiva uma compreensão mais ampla da diversidade humana, capacitando os estudantes a identificarem e gerenciarem suas emoções e as dos outros com autocrítica e habilidade, fomentando o respeito próprio e mútuo. Já a Competência 11, por sua vez, destaca a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação como fundamentais para a vida em sociedade, competência vital para promover o respeito aos direitos humanos, incentivando as/os estudantes a respeitarem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Além disso, a BNCC especifica competências nas áreas de conhecimento que também refletem a diversidade e os direitos humanos. Na área de Ciências da Natureza, por exemplo, a Competência 7 para o Ensino Fundamental propõe a construção de argumentos baseados em dados confiáveis e informações para negociar e defender ideias que promovam a consciência

socioambiental e o respeito mútuo, valorizando a diversidade sem preconceitos. Já a Competência 8 enfatiza o conhecimento do próprio corpo e o bem-estar, compreendendo-se dentro de um contexto de diversidade humana e promovendo o respeito entre os indivíduos. Esta competência está alinhada com o uso dos conhecimentos científicos para a promoção da saúde e do respeito entre os diferentes (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Embora essas competências aqui mencionadas auxiliem no processo de inclusão da população LGBTQAPN+, tanto a BNCC quanto o PNE deveriam emergir de um processo colaborativo, refletindo a diversidade de perspectivas dos vários participantes do setor educacional, porém, voltando a questão da retirada do termo “gênero”, Silva (2020) ressalta que o trajeto que levou à ratificação da BNCC em dezembro de 2017 foi marcado por uma tomada de decisões centralizada, uma decisão do Conselho Nacional de Educação influenciada por diretrizes do MEC, e pela inclusão controversa do ensino religioso como disciplina obrigatória no ensino fundamental.

Para o autor, a polêmica foi a abordagem de "corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas" no contexto do Ensino Religioso, que deveria explorar as diversas interpretações de gênero e sexualidade sob a ótica de diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. Além disso, houve a remoção de conteúdos significativos, especialmente nos currículos de Educação Física e Artes, que visavam problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade e promover a reflexão e análise das causas de violência contra grupos marginalizados (como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, entre outros), com o objetivo de fomentar a conscientização e a construção de uma cultura de paz, empatia e respeito (Silva, 2020).

Para Silva (2020), na versão original do documento, não apenas se encontravam habilidades que fomentavam a discussão sobre gênero e sexualidade, mas também competências gerais que serviam como a espinha dorsal do documento, influenciando, assim, a estruturação da educação básica em sua totalidade. No contexto da área de Linguagens, a ênfase era dada ao respeito pela diversidade e pelas diferenças em suas múltiplas manifestações. As Competências Gerais destacavam a importância de "respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas através das linguagens, além de enfatizar a valorização da rica tapeçaria sociocultural brasileira e de outras culturas e nações".

Da mesma forma, os componentes curriculares de Artes e Educação Física incorporavam duas Competências Gerais focadas no entendimento e na valorização das diferenças e da diversidade. Estas competências, no entanto, foram posteriormente excluídas ou

modificadas. Notavelmente, as disciplinas de Educação Física e Artes eram as que mais frequentemente abordavam temas de gênero e sexualidade na versão original do documento, sempre enfatizando o respeito à identidade e à diversidade de uma ampla gama de marcadores sociais, incluindo "classe social, gênero, geração, padrões corporais, afiliação a clubes, raça/etnia, religião" (Silva, 2020).

Na versão preliminar, Silva (2020) identificou seis habilidades que faziam alusão a esses temas. Em relação às menções específicas de gênero e sexualidade na perspectiva dos estudos feministas, o termo "sexualidade" era mencionado doze vezes, enquanto "gênero" aparecia quatorze vezes no documento. Outros conceitos também eram citados: "homofobia" aparecia duas vezes, e "orientação sexual" e "relações de gênero" eram mencionadas uma vez cada.

Para Silva (2020), as disciplinas do Ensino Fundamental, temas como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Ensino Religioso incluíam abordagens sobre gênero e sexualidade, especialmente em Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, Inglês e Religião. Notavelmente, Artes e Educação Física se destacavam por uma análise mais extensa, enfatizando o respeito às diferenças como um eixo central em todos os níveis educacionais. Na Educação Física, o debate estava intimamente ligado às questões corporais, visando a compreensão e o desenvolvimento de uma consciência sobre como as práticas corporais refletem e moldam a identidade cultural, influenciadas por marcadores sociais como gênero, etnia, religião e classe.

Essa abordagem relacional da construção de identidades, baseada na interação das relações sociais e no entendimento sociocultural do corpo, gênero, sexo, origem, entre outros, permeava todo o documento. Isso enfatizava não só a diversidade na formação dessas identidades, mas também a necessidade de respeito e aceitação de suas diversas manifestações, especialmente no componente de Ensino Religioso (Silva, 2020).

Silva (2020) relata que a segunda versão da Base, publicada em maio de 2016 e discutida em seminários estaduais, revelou incongruências significativas entre o relatório final e as mudanças efetuadas na versão definitiva da BNCC. Estas discrepâncias sugerem que a omissão das discussões sobre gênero e sexualidade foi uma manobra política do Ministério da Educação, na época do Governo Temer, para atender às demandas de setores ultraconservadores.

Surpreendentemente, das 15 menções a gênero no relatório, nenhuma sugeria à supressão do conceito ou das discussões propostas. Ao contrário, as referências a gênero, em um contexto feminista, eram apelos por um debate mais profundo e refinado. No entanto, as pressões e disputas políticas em torno das questões de gênero e sexualidade na BNCC eram evidentes, embora raramente manifestadas nos documentos oficiais das consultas públicas, indicando que

a resistência vinha mais dos parlamentares do que da sociedade civil organizada (Silva, 2020).

Para o autor, esse cenário reflete uma tendência mais ampla, em que setores conservadores atribuem aos estudos de gênero e sexualidade, assim como aos direitos das mulheres e da comunidade LGBT, a culpa por supostas degenerações da família e da sociedade. Sem diretrizes claras, as discussões sobre gênero e sexualidade ficam à mercê das decisões individuais das/os professoras/es ou das diretrizes pedagógicas das escolas. Como resultado, a falta de discussão e visibilidade desses temas tem exacerbado casos de violência, LGBTfobia, machismo e misoginia em ambientes educacionais, incluindo universidades, que se tornaram cenários de confronto e disputa ideológica nos últimos anos.

Froemming, Irineu e Navas (2009, p. 161) vão ao encontro dessas ideias ao considerarem que “a sexualidade como aspecto fundamental da experiência humana implica na necessidade de proposição de políticas que reconheçam o direito à diversidade e à pluralidade de manifestações”, especialmente para os sujeitos com orientação sexual contrária à heteronormativa. Isso justifica a necessidade iminente de que as ações voltadas ao combate da LGBTfobia se intensifiquem e verdadeiramente se tornem efetivas.

Ao encontro a essas ideias, em sua dissertação de mestrado, Amaral Júnior (2016) realizou uma relevante análise na tentativa de refletir sobre como o preconceito ao público LGBTQIAPN+ surge nos espaços escolares. O autor salienta que o heterossexismo é uma das bases para impulsionar não só a discriminação como também a violência sofrida por esses grupos, uma vez que o conceito de LGBTQIAPN+ acaba por mostrar-se mais sensível no que tange às “identidades desviantes do padrão heteronormativo e para tratar da discriminação experimentada não só por homossexuais, mas por todas aquelas que desafiam o parâmetro de normalidade heterossexual, as quais passaremos a chamar de sexualidades oprimidas” (Amaral Júnior, 2016, p. 17).

Para o autor, o heterossexismo e a homofobia são oriundos da necessidade de se estabelecer um comportamento padrão, heteronormativo, imposto pela sociedade estrutural. O referido autor complementa:

O processo de afirmação da heteronormatividade é contínuo, onipresente e por vezes sutil, quase despercebido ou imperceptível; ele habita sorrateiramente práticas sociais, culturais e pedagógicas, processos de aprendizagem, a linguagem e o arsenal de significações do universo simbólico, as práticas institucionais e o modo como o Estado desenvolve suas atividades (Amaral Júnior, 2016, p. 19).

O padrão heteronormativo, na maioria das vezes, é reproduzido nos espaços escolares, configurando o que Amaral Júnior (2016) chama de pedagogia da sexualidade. Tal pedagogia

é “responsável por moldar a identidade de meninos e meninas, ainda na infância, condicionando seus hábitos conforme o modelo da matriz heterossexual e legitimando alguns comportamentos às expensas da repressão e da marginalização de outros” (Amaral Júnior, 2016, p. 27). Uma vez pensado sobre tais conceitos e como eles são aplicados, percebe-se a necessidade de mudanças comportamentais, especialmente ao que tange ao papel da escola e das/os professoras/es, instituindo políticas públicas que sejam capazes de romper com a homofobia nos espaços escolares.

O autor destaca ainda que uma das maiores iniciativas em relação às políticas públicas de combate à homofobia nas escolas foi o Projeto Escola Sem Homofobia (PESH), de 2011, que “previu como componente de pesquisa a elaboração de um estudo qualitativo sobre violência homofóbica em escolas de 11 capitais brasileiras, a ser realizado pela ONG Reprolatina – Soluções Inovadores em Saúde Sexual e Reprodutiva” (Amaral Júnior, 2016, p. 32). Além desse projeto, o autor menciona outras iniciativas nesse âmbito:

[...] em 2001 é criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em atendimento às recomendações emanadas da Conferência de Durban, cujas pautas incluíam o combate à discriminação com base em orientação sexual, composto com a participação de representantes dos segmentos LGBT. Apenas em 2010 seria criado o Conselho Nacional LGBT. Dentro do CNCD, criaram-se, em 2003, uma Comissão Temática para receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual, além de um Grupo de Trabalho destinado à elaboração do Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLBT) e Promoção da Cidadania Homossexual (Amaral Júnior, 2016, p. 38).

Já um estudo mais recente, publicado pelo antropólogo Lima (2020), relata algumas conquistas alcançadas pelo público LGBTQIAPN+ ao longo dos últimos anos no Brasil. Além disso, o estudo lança alguns desafios, enfatizando o “desenvolvimento de políticas para essa denominada minoria, e a forma como o Estado atua diante disso, sendo por diversas vezes negligente e incapaz de operar efetivamente para garantir direitos ínfimos aos LGBTQIAPN+” (Lima, 2020, p. 69). O autor conceitua as políticas públicas como um conjunto de diretrizes elaboradas para enfrentar um problema público. Ele também ressalta que as políticas públicas:

são desenvolvidas e implementadas geralmente pelo governo, a vista que há diversas outras entidades que desenvolvem esse tipo de ação, como ONG’s e entidades organizadas da sociedade civil, a fim de suprir as diversas necessidades que a sociedade demanda, buscando entender, estudar e solucionar vários problemas que uma determinada população vivencia, sejam relacionadas a saúde, educação, infraestrutura e aos problemas sociais (Lima, 2020, p. 70).

Outra pesquisa relevante é a de Gontijo (2018, p.7) que, em seu trabalho de final de curso

de Administração, buscou analisar “a percepção de estudantes e professoras/es de uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais quanto ao preconceito contra diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar, por meio de técnicas de pesquisa qualitativa”. Sua pesquisa valeu-se de grupo focal, de entrevistas e de observações dos participantes. Como conclusão, identificou que ainda há diversos tipos de violências com o que o LGBTQIAPN+ se depara dentro dos espaços escolares e que pouco é feito para reverter esse quadro. Em sua entrevista com alunas/os, Gontijo (2018, p. 66) trouxe alguns relatos que merecem destaque:

A escola não promove espaços ou momentos de diálogo, discussão e debate como o grupo de estudo de gênero que aconteceu a pedido dos alunos para uma professora no ano passado. Ela iniciou esse trabalho sem nem dar conhecimento à direção. (Estudante, 18 anos, cis, lésbica).

Não tem muito debate ou discussão aqui. Uma vez teve uma roda de conversa para a gente falar sobre os problemas que a gente enfrenta no dia a dia, foi no âmbito da disciplina de artes cênicas, mas aí teve sanção por parte da direção. Dizem que não podemos trazer problemas de casa para a escola. (Estudante, 16 anos, trans, orientação sexual indefinida).

Teve o caso de uma professora que passou e olhou de cara feia quando eu estava abraçado com meu namorado. Ela foi na supervisão e reclamou. Logo em seguida, vieram falar com a gente no pátio que tem pessoas, tanto alunos quanto professores, reclamando da gente e que era para evitar. Tem também pessoas que nos abordam falando com a gente que é perigoso fazer isso em público, preocupadas com nosso bem-estar. (Estudante, 16 anos, cis, gay).

No trecho acima, é possível verificar o quanto as escolas, na sua maioria, não promovem discussões em torno da temática, e quando alguma professora ou professor se propõe a realizar algo que se aproxima do tema, é de forma isolada. Também é notório o desconforto por parte das/os docentes ao presenciarem cenas de casais homoafetivos nos ambientes escolares, alegando, muitas vezes, que assumir publicamente essa relação poderia trazer consequências violentas. A partir disso, percebemos que as relações homoafetivas não são normalizadas nos espaços escolares, pelo contrário, são repreendidas. Reafirma-se, então, a normalidade heterossexual, sem sequer questioná-la (Gontijo, 2018).

Sendo assim, numa situação de violência contra os homossexuais, cria-se, muitas vezes, um contexto em que parece que não são os heterossexuais que violentam e agridem os homossexuais, visto que estes últimos são considerados ‘errados’ por fugirem do padrão, da normalidade e, portanto, ‘merecendo’ a violência. Porém, para que ocorra uma evolução nesse cenário, é preciso considerar que ‘errados’ são os que se manifestam frente aos que fogem às regras heteronormativas, acabando por provocar a violência. Um ponto importante de sua pesquisa é a fala de professoras/es preparados em lidar com a temática:

Não chega para mim nenhum caso grave para ser intermediado. Eu falo para eles que tem de bater aqui na porta, ao menor sinal, para ajudar a resolver, mas geralmente se espera chegar ao extremo. (Responsável por orientação e supervisão pedagógicas, 43 anos, cis, orientação sexual não-declarada).

Será que as/os alunas/os se sentem confortáveis em procurar a coordenação da escola para relatarem questões que estão vivenciando em relação às suas sexualidades, quando a própria escola não promove nenhum tipo de debate e quando as/os próprias/os docentes não acolhem essas/es estudantes? Parece que há uma distância significativa entre escola e alunas/os no enfrentamento a preconceitos e discriminações, quando se trata da população LGBTQIAPN+.

Por fim, convém referir o trabalho de Vianna (2012), que resgatou resultados de levantamentos da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009, tomando por base os 1.213 títulos localizados pela plataforma Win-isis. Segundo a autora, foram encontrados 38 estudos voltados para a dimensão da incorporação da sexualidade e do gênero nas políticas educacionais, com um crescimento acentuado de estudos entre os anos 2007 e 2009. Porém, embora muito já se tenha produzido, é possível verificar que os esforços não podem cessar, uma vez que a homofobia ainda tramita diariamente nos espaços escolares e nos cotidianos de professoras/es e alunas/os.

Pensar em políticas públicas para o combate à LGBTfobia é algo que vem ganhando força em meu cotidiano profissional. Ano após ano, fui percebendo que, nas escolas, foi e é possível trabalhar não só com as diversidades culturais, como também com os desafios sociais e, a cada dia, plantar uma nova semente. Essa visão veio ao encontro das minhas pesquisas ao longo do mestrado, que me possibilitaram compreender melhor as relações que envolvem gênero e sexualidade. Todavia, esse ainda é um assunto complexo de ser trabalhado nas escolas, tendo em vista as mudanças nos cenários políticos, culturais e sociais, que dificultam determinadas intervenções.

Embora os termos LGBT ou LGBTQIAPN+ tenham ganhado maior visibilidade nas últimas décadas, acredito que seja relevante contextualizá-los para que se compreenda a que sujeitos esta pesquisa se refere. Inicialmente, segundo Miller (2020), surgiu a sigla GLS, como uma abreviação de gays, lésbica e simpatizantes. Foi um termo criado no Brasil, no ano de 1994, com o objetivo mercadológico e que acabou sendo adotado pela nossa sociedade. Em 2008, ocorreu a primeira mudança na sigla, para se adequar à sigla já existente nos Estados Unidos. Assim, em um primeiro momento, dizia-se GLBT, “porém as letras ‘L’ e ‘G’ foram trocadas de lugar para valorizar as lésbicas no contexto de diversidade sexual, considerando que a

visibilidade dos homens gays é muito maior do que a das mulheres homossexuais na sociedade” (Miller, 2020, s/p). A letra “T” faz referências às pessoas que se identificam como transgênero. Segundo Green *et al.* (2018, p. 49), “como o objetivo é a luta por direitos e a promoção das mais diversas identidades de gênero e orientações sexuais, a sigla foi ganhando mais letras, e hoje é mais conhecida como LGBTQIA+”, sendo que o sinal “+” representa “todas as pessoas que não se enquadram nas outras letras e nem nos héteros e cisgêneros, como pansexuais, agêneros, não binários, gênero fluido etc.” (Green *et al.*, 2018, p. 49).

A luta pelos direitos LGBTQIAPN+ vem crescendo gradativamente, James Green, em parceria com outros autores, retrata a história do movimento LGBTQIAPN+ em seu livro, lançado em 2018 (Green *et al.*, 2018, p. 49). O livro reúne mais de 30 artigos de diferentes autoras e autores, de vários lugares do Brasil e de diferentes identidades e perspectivas políticas, com o propósito de marcar os 40 anos do movimento no Brasil.

Segundo o autor, também professor de Direito, a crescente busca por visibilidade e cidadania é um marco no processo de transição política desde o período ditatorial. Os movimentos sociais contribuíram, significativamente, para que ocorresse a mudança de regime político e a elaboração de uma nova e mais justa Constituição, especialmente, no que se refere ao reconhecimento das diversas identidades. Após 40 anos de luta, o movimento homossexual tornou-se movimento LGBTQIAPN+ e, segundo o autor, por meio dele, houve um aumento do coletivo e dos grupos organizados. Percebeu-se também a diversidade das identidades, a conquista de reconhecimento e direitos e a criação de políticas públicas mais consolidadas.

Quinalha (2018) menciona o movimento de *Stonewall* como sendo um marco importante, embora não o único, na luta em prol dos direitos LGBTQIAPN+. Já Butterman (2012), em seu livro intitulado *(In)visibilidade Vigilante: representações midiáticas da maior parada gay do planeta*, relembra e contextualiza a origem do movimento, em 1969, em Nova Iorque, Estados Unidos, após uma revolução ocorrida no famoso bar *Stonewall Riots*. Na ocasião, homossexuais não aceitaram mais as violências sofridas por policiais, em um momento no qual a homossexualidade era proibida. O autor, que também é professor de Português e diretor do Programa de Estudos de Gênero e Sexualidade na Universidade de Miami, na Flórida, também analisa os 15 primeiros anos (1997 a 2011) da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo – outro marco significativo ao combate à LGBTfobia – por meio das representações das mídias, da relação com o povo e suas contradições.

Nas escolas, também vêm ocorrendo, desde o período pós-redemocratização, movimentos pelos direitos identitários e políticas públicas que viabilizem a diversidade sexual. Nardi (2010, p. 151) refere que “o campo discursivo no qual se situam os programas, os projetos e as ações

que buscam incluir o debate em torno da diversidade sexual na escola, é amplo e interdisciplinar”, notadamente marcado por uma produção de pesquisa fortemente politizada, na qual a maioria dos pesquisadores assume uma posição intelectual que se propõe a apontar os riscos do presente e de se mobilizar para agir sobre a dinâmica social em espaços que reiteram determinadas formas de viver as identidades e as sexualidades.

Essa luta pelos direitos LGBTQIAPN+ muitas vezes se dá por meio das políticas públicas. Uma política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária. Assim, parece fazer sentido resgatar a legislação educacional sobre esses temas, contextualizando-os e fortalecendo o lugar da agenda de gênero nas políticas educacionais. Tomado desse ângulo, Vianna (2012, p. 136) pondera:

O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades.

O debate em torno de uma educação para sexualidade que incorpore a perspectiva da diversidade sexual e que produza reflexões em torno da homofobia, do heterossexismo e dos direitos sexuais é recente em todo o mundo, e não seria diferente em nosso país. Entretanto, mesmo recente, parece correto afirmar que existe um movimento importante nas sociedades ocidentais – fundadas em uma matriz democrática e laica – de debate e implantação de programas e projetos de educação para sexualidade que respeitem a diversidade (Nardi, 2010).

De acordo com Bento (2017, p. 54):

A ideia de que vivemos em um país que tem o dom de conviver com as diferenças de forma harmoniosa descolou-se da questão racial para outras questões, a exemplo dos LGBT. Uma suposta cordialidade parece caracterizar as representações hegemônicas em torno das relações sociais brasileiras.

Nesse sentido, no panorama das políticas públicas educacionais de gênero e sexualidade na educação do Brasil, vislumbram-se avanços e recuos, modulados pela orientação política que controla o Estado. No Brasil, mesmo que a legislação educacional preveja educação sexual nas escolas desde 1928, parece evidente o caráter higienista que presidia essa proposta, muito

distante de uma percepção que pressupõe respeito à diversidade e aos direitos humanos. Um olhar sobre a história da educação brasileira permite afirmar que a escola se estruturou a partir de componentes valorizados pela heteronormatividade. As premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como o Programa Brasil Sem Homofobia representam novos agenciamentos, movimentos de avanço para coibir a LGBTfobia e outros preconceitos no âmbito escolar.

Silva, Costa, Müller e Cerutti (2018) relembram que, embora as temáticas relacionadas às sexualidades, às homossexualidades, às bissexualidades e a outras identidades e expressões de gênero ainda sejam recentes no mundo,

[...] no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos 1980, estas começaram a ser discutidas mais abertamente, no interior de diversos espaços sociais – entre estes, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre gênero e sobre a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, à Educação Moral e Cívica, que era uma disciplina adotada pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986 (Silva; Costa; Muller; Cerutti, 2018, p. 52).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representam um conjunto de diretrizes criadas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para nortear o trabalho pedagógico das escolas brasileiras de educação básica. Os PCNs abordam os conteúdos mínimos necessários em cada área do conhecimento e propõem uma série de objetivos gerais e específicos para cada série. O tema "gênero e sexualidade" nos PCNs é tratado principalmente dentro do eixo "Orientação Sexual", que faz parte dos Temas Transversais. A introdução desse tema nos PCNs ocorreu na década de 1990, visando proporcionar um espaço de reflexão e discussão sobre sexualidade e relações de gênero nas escolas, reconhecendo sua importância na formação dos estudantes. De acordo com Santos, Pereira e Soares (2018, p. 1174), os Parâmetros Curricular Nacionais (PCN), por terem sido realizados há muitos anos, “tratam do assunto em poucas palavras e de forma muito superficial ao afirmar que a discussão dessa questão deve ser sob uma ótica democrática e pluralista.”.

É preciso considerar também que essa luta pelos sujeitos de direito não acontece somente por meio de documentos normativos. Organizações não governamentais (ONGs) têm divulgado números impactantes de mortes que estão relacionados a crimes de ódio contra grupos de LGBTQIAPN+ (Pedra, 2018). Recentemente, pude conhecer e me apropriar um pouco mais sobre o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBT). Trata-se de uma ONG fundada em 2017, que tem como principal característica promover pesquisas e debates sobre violência contra

peças trans no ambiente escolar. Segundo o Instituto, as peças trans ainda são as que mais sofrem agressões físicas e psicológicas (IBT, 2021). Para a ONG, as políticas públicas no combate à LGBTfobia são cruciais para que haja a diminuição da violência sofrida pelos grupos LGBTQIAPN+. Dessa forma, o Instituto analisou algumas políticas públicas que preconizam o ensino de gênero e sexualidade em sala de aula no Brasil, os quais considero relevante citar em minha pesquisa.

Vianna (2012) ressalta a importância do conceito dimensional dos trabalhos realizados perante a distinção de gêneros e sexualidade, retomando a reflexão dos conceitos de desigualdade e diversificação, ampliando o método de análise do aumento heteronormativo da população LGBTQIAPN+. Esse procedimento, porém, não garante parâmetros que sustentem as relações sociais de relação do gênero.

Para Avelar (2014), toda a agressividade utilizada a fim de intimidar, amedrontar e ferir a liberdade ou o direito de alguma pessoa é um ato de terrorismo. Não há justificativa plausível que amenize as ações violentas dirigidas a seres humanos, visto que seu corpo, suas vontades e seus direitos de liberdade de escolha devem estar seguros. O autor sublinha que “A ausência do Estado no combate à violência e de investimento político e orçamentário em ações que garantam a sustentação de direitos voltados para a cidadania de minorias resulta em aumento da violência” (Avelar, 2014, p. 27).

Outro aspecto importante a se considerar é que, conforme Avelar (2014), a cultura da violência gera insegurança, receios e aflições. Ainda que a violência esteja em toda parte da sociedade, a que é imposta à população LGBTQIAPN+ é igualmente séria, tendo em vista que priva o direito à vida com dignidade:

Embora a violência de classe ou de raça seja formas ou dimensões indiscutivelmente relevantes para entender a realidade brasileira, a categoria violência de gênero, no contexto desta pesquisa, é a privilegiada porque dela deriva a compreensão dos motivos que estão na base das agressões impostas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais do ponto de vista da privação ao direito humano à vida com dignidade e à cidadania (Avelar, 2014, p. 29).

Assim, a política pública de segurança tem o dever de afastar as desigualdades que denotam as relações de todos os seres humanos, respeitando suas raças e crenças, reconhecendo a cidadania de todos aqueles que estão em processo de reconhecer sua identidade. Tais políticas garantem direitos e cidadania a todos, punindo severamente os que agem de modo violento.

Segundo Vianna (2012, p. 138-139), “a discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres [...]”.

Todavia, uma revisão curricular deve envolver todos, sobretudo as universidades públicas e privadas”. Dessa forma, está-se corroborando para uma forma de pensar e agir da comunidade, extinguindo injustiças sofridas por aqueles que assumem a o que realmente são ou desejam ser.

Nesse contexto, cada pessoa tem um jeito singular de expressar a sua própria sexualidade. O certo e o errado estão na diferenciação de manifesto realizada por cada ser. Desse modo, é necessário pensar e agir de forma única, ou seja, a direção precisa ser a mesma para que haja compreensão do feminino e masculino sobre gênero e representações concebidas, sem padrões de comportamento e posturas ditadoras (Jesus, 2007).

Desse modo, Bento (2017, p. 171) declara a nova fase de luta de gênero no Brasil:

Aqueles que se negam a aprovar a inclusão da categoria gênero nos Planos de Educação também têm uma teoria de gênero. Acreditam que somos obra exclusiva do trabalho dos hormônios, dos cromossomos, dos formatos das genitálias e de outras estruturas biológicas. Seriam essas estruturas as responsáveis por definir nossas identidades. Portanto, caberia às instituições sociais ouvir com atenção os reclames do corpo.

Outro aspecto importante a se considerar diz respeito à alteração do nome, até 2016 países como Argentina, Uruguai, Equador, Peru, Dinamarca já garantiam que pessoas trans mudassem seu estado civil e asseguram-lhes o direito de trocar a documentação por meio de processos administrativos simplificados, já no Brasil, apenas em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que pessoas trans têm o direito de alterar o nome e o gênero nos registros civis sem a necessidade de realizar cirurgia de transgenitalização, sem necessidade de decisão judicial ou de apresentar um diagnóstico de "disforia de gênero". A decisão foi tomada no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275 e do Recurso Extraordinário (RE) 670.422, com repercussão geral reconhecida. A partir desta decisão, a alteração passou a ser feita mediante requerimento da pessoa interessada, respeitando-se a dignidade, a autonomia e a privacidade, sem a necessidade de justificar sua solicitação. Posteriormente, em junho de 2018, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou o Provimento nº 73, que regulamenta a alteração de nome e gênero no assento de nascimento ou casamento de pessoas trans nos cartórios de registro civil das pessoas naturais. O provimento foi uma resposta à decisão do STF e buscou uniformizar os procedimentos em todos os cartórios do Brasil.

Retomando à análise dos estudos realizados pela ONG IBT, convém referir um artigo publicado em 2016 pelas professoras Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo. Nessa publicação, as autoras traçam uma breve linha do tempo apresentando as primeiras políticas públicas voltadas ao combate de preconceitos e apontam a importância da nossa primeira Constituição

Federal de 1988, que, no art. 3º, no seu último inciso, salienta a importância de “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, e idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Já em 1996, outra política pública importante foi a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que enfatiza, no art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Felipe e Guizzo (2016) relembram que a LDB sofreu mudanças em 2003 e 2008, por meio da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que incluem no currículo oficial nas redes de ensino público e privada a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena. Para as autoras, essa inclusão é um avanço e um reflexo de um movimento importante que já estava ocorrendo desde a segunda metade do século XX:

A forma como a educação vinha sendo proposta passou a ser alvo de contestações. Na pauta dessas discussões estavam as reivindicações de grupos que, por longo tempo, estiveram à margem da sociedade. Tais segmentos, a saber: indígenas, pessoas com deficiência, negros/as, mulheres e não heterossexuais passaram a reivindicar seus direitos, ganhando assim força política e representacional. Em suas construções identitárias, pleiteavam que suas diferentes formas de ser, pensar, pertencer e viver fossem respeitadas (Felipe; Guizzo, 2016, p. 475).

Ao analisar tais legislações, é possível perceber o quanto torna-se importante uma educação multicultural, que tenha foco na vasta diversidade e que inclua, na formação cidadã, a história e a cultura de outros povos e de outras raízes formadoras do nosso país. Para Felipe e Guizzo (2016), incluir os estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena tem como função reparar e corrigir tudo o que tais povos, em algum momento da história, sofreram e ainda sofrem. Porém, cabe ressaltar que a LDB não fez nenhuma referência explícita às questões de gênero e sexualidade.

Já em 1997, foram publicados os PCNs, como já mencionado anteriormente, os quais trazem diretrizes pensadas para orientar professoras/es na normatização de alguns aspectos fundamentais e concernentes à cada disciplina. Foi esse documento legal que, pela primeira vez, instituiu a abordagem das temáticas gêneros e sexualidades nos ambientes escolares. Felipe e Guizzo (2016, p. texto digital) salientam que:

Embora tenham sofrido fortes críticas, constituíram-se como referência nacional para a elaboração de currículos escolares. Além disso, é possível afirmar que foi nesse

documento, relacionado diretamente com o campo da educação, que gênero e sexualidade foram mais forte e explicitamente inseridos como temas importantes a serem discutidos nas escolas. Nos seus volumes 8 e 10, cujos títulos eram, respectivamente, "Apresentação dos temas transversais e ética", "Pluralidade cultural e orientação sexual", concentraram-se aspectos relativos a esses temas, reconhecendo-os como fundamentais na constituição de identidades de crianças e jovens. No volume 10, havia dois tópicos especialmente que procuraram promover o desenvolvimento de atividades e discussões que se articularassem às questões de gênero e sexualidade, quais sejam: "Corpo: matriz da sexualidade" e "Relações de gênero".

No ano de 2001, tivemos outro avanço significativo nas pautas educacionais. Foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei 10.172/2001, que promovia objetivos e metas na Educação Básica e Superior:

Neste PNE foram trazidas relevantes informações sobre a promoção de uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade. Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados estava: "manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio." (BRASIL, 2001, p. 20). Nos objetivos e metas para o Ensino Superior incluía-se a necessidade de se discutir nos cursos de formação de professores temas como gênero e educação sexual, articulados a noções de justiça e respeito mútuo. Entretanto, esse PNE, cujo fim ocorreu em 2011, não foi efetivamente colocado em prática, ou seja, muitos de seus objetivos e metas foram parcialmente ou não atingidos (Felipe; Guizzo, 2016, p. 482).

Pensando nas políticas públicas no âmbito educacional, Hooks (2017) traz uma visão revolucionária sobre a educação, defendendo-a como um espaço de resistência e transformação. Seus pensamentos e reflexões oferecem uma lente valiosa através da qual podemos analisar as políticas públicas voltadas para gênero e sexualidade. Para Hooks (2017), a educação é mais do que simplesmente transferir informações; é sobre instigar a curiosidade, promover a crítica e inspirar a transgressão contra normas opressivas. A educação deve ser libertadora e “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (Hooks, 2017, p. 193). Ao aplicar essa perspectiva às políticas públicas de gênero e sexualidade, é evidente que a simples criação de políticas não é suficiente. As políticas devem ser concebidas como ferramentas de empoderamento, capazes de desafiar e transformar estruturas de poder arraigadas.

Ao considerar, por exemplo, a implementação de políticas de educação sexual nas escolas, não devemos nos contentar com currículos que simplesmente informam, para a autora, devemos aspirar currículos que desafiam os estereótipos, que questionam normas heteronormativas e que promovem a aceitação e a compreensão da diversidade de gêneros e sexualidades. Assim, a educação torna-se um espaço em que os jovens são encorajados a questionar, refletir e formar

suas próprias opiniões informadas, é o lugar no qual se deve vivenciar o “aprendizado como revolução” (Hooks, 2017, p. 10). Além disso, Hooks (2017) destaca a importância da voz, especialmente para aqueles de grupos marginalizados, assim, políticas públicas voltadas para gênero e sexualidade devem ser moldadas e informadas pelas vozes daquelas/es a quem se destinam. Isso significa envolver ativamente comunidades LGBTQIAPN+ no processo de formulação de políticas, garantindo que suas experiências, seus desafios e suas necessidades sejam centralizados.

A abordagem holística da educação defendida por Hooks (2017) também é relevante aqui. Políticas públicas não devem apenas focar em aspectos isolados de gênero e sexualidade, mas considerar o indivíduo de maneira holística, reconhecendo como gênero e sexualidade interagem com outras identidades e experiências, como raça, classe e religião. Ao criar e implementar políticas públicas, é essencial considerar a sala de aula, usando a perspectiva de Hooks, como uma comunidade colaborativa, além de que políticas voltadas para gênero e sexualidade não devem ser imposições unilaterais, mas devem ser desenvolvidas em um espírito de colaboração, diálogo e respeito mútuo. No contexto de gênero e sexualidade, seus ensinamentos nos lembram que as políticas devem ser empoderadoras, inclusivas e sempre voltadas para a promoção da justiça, igualdade e liberdade.

Por fim, ainda é preciso ponderar que a criação de políticas de educação também tem em vista ações contra a saída de alunas/os das escolas, pois a evasão muitas vezes era associada a situações de preconceito de gêneros, de identidade ou de orientação sexual. Com isso, criaram-se cursos que complementassem a formação dos profissionais da educação sobre a temática de sexualidade e gênero. Assim, foram propostas áreas de discussões sobre a temática, com materiais educativos para professoras/es, membros da comunidade e alunas/os, o que de fato reduziu as desigualdades e a discriminação no ambiente escolar (Borges; Borges, 2018). No Brasil, o tema da educação em gênero e sexualidade tem sido debatido e incorporado em várias frentes, tanto no âmbito público quanto no privado e ao longo dos anos, diversos cursos de formação e capacitação voltados para profissionais da educação foram desenvolvidos com o intuito de promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Esses cursos são oferecidos por universidades, instituições de ensino, ONGs, entre outros.

Várias universidades brasileiras oferecem cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) que se concentram em estudos de gênero, feminismo e/ou sexualidade. Estes programas, em geral, não são exclusivamente voltados para profissionais da educação, mas muitos educadores optam por tais cursos para aprofundar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. A formação também aparece nos cursos de Extensão oferecidos por universidades

e outras instituições educacionais, com foco em gênero e sexualidade. Estes são voltados para a capacitação e atualização de profissionais da educação e outros interessados. Secretarias de Educação, em diferentes níveis (municipal, estadual e federal), por vezes, oferecem cursos de formação continuada para seus educadores. Em algumas ocasiões, esses cursos têm módulos ou são inteiramente dedicados a temas de gênero e sexualidade.

Muitas organizações não governamentais e instituições civis desenvolvem materiais didáticos, oficinas e cursos de formação com foco em gênero e sexualidade para educadores, além dos cursos online sobre gênero e sexualidade que têm surgido, permitindo que educadoras/es de todo o Brasil acesse conteúdos de qualidade sem a necessidade de deslocamento.

Apesar da existência desses cursos e das iniciativas voltadas à temática de gênero e sexualidade, é importante destacar que o tema ainda enfrenta resistências em certos setores da sociedade brasileira, como mencionado anteriormente, houve polêmicas e controvérsias em torno da inclusão de temas relacionados à identidade de gênero e à orientação sexual nos planos de educação e currículos escolares. Portanto, a formação de educadoras/es nesta área não é apenas uma questão de capacitação técnica, mas também um desafio político e social.

A partir do discutido nesta seção, pode-se identificar que o campo das relações de gênero e sexualidade, bem como o das políticas públicas, tem sido objeto de numerosas investigações. No entanto, destaca-se uma lacuna existente no que tange à abordagem da Memória Social como um domínio específico de investigação dentro dessa temática. Nesse contexto, levando em consideração todos esses aspectos previstos na lei, pensar em como as memórias de professoras/es se constituem quando a temática é política pública no combate à LGBTfobia dentro dos espaços escolares se torna algo relevante e crucial para entendermos este debate, assim, na próxima seção, tratarei especificamente da memória, buscando contextualizar o conceito usado nesta pesquisa.

## **2.2 Memória e identidade**

Na obra *Memória coletiva e o tempo*, Halbwachs (2006) propõe que o tempo – este que estamos acostumados a seguir ou a imaginar – é uma convenção social. Essa convenção pode ser importante ao considerarmos que viver em uma sociedade exige certa organização. Se voltarmos para o tempo como uma disciplina social, ele parece concreto, mas se olharmos o contexto de vida de cada indivíduo, ele também pode ser pensado como algo subjetivo.

Se o tempo fosse medido apenas pelos sentimentos de uma criança e de um velho, não

teríamos um acordo, pois cada um o sente de forma diferente. Assim, é possível perceber que o tempo se estabelece de forma individual, de dentro para fora, de forma coletiva, ou comum a todos; mas ele também é imposto a nós de fora para dentro. Ambas as perspectivas têm suas origens nos pensamentos individuais, e não apenas nos fenômenos da natureza, da física ou da astrologia. Sendo assim, podemos dizer que o tempo simboliza várias possibilidades, porém, trata-se de uma invenção artificial, que pode ser pensada de forma coletiva em oposição à duração do tempo de cada um (Halbwachs, 2006).

Tomado desse ângulo, é preciso considerar que o tempo, segundo Halbwachs (2006), nos auxilia em nossas recordações. A ideia de tempo surge ao tentarmos detalhar alguma lembrança e, por isso, ele pode não ser preciso. Nem sempre o tempo data um fato, mas ele cria um quadro no qual podemos inseri-lo. O tempo pode ser real, social, individual, universal, histórico. O que separa ou une esses elementos são apenas divisões por nós observadas e criadas.

O tempo se torna concreto quando nossas lembranças se formam a partir de consciências coletivas, levando em conta a ideia de que não é algo visto ou vivido apenas de forma individual. Embora haja a convenção do tempo em anos, meses, dias, horas ou minutos, e que estes sejam fatores que nos guiam e nos situam, há o tempo social, o tempo de cada indivíduo, o tempo que não pode ser visto nem tocado. Desta maneira, as memórias que marcam um mesmo tempo cronológico poderiam ser totalmente distintas quando vivenciadas por diferentes grupos. O tempo e a memória são mais bem avaliados quando pensados e vividos de forma coletiva, e quando ressignificados por determinada cultura ou sociedade.

A memória individual, para Halbwachs (2006), está inserida em diversas dimensões simultâneas ou de contingência situada entre malhas múltiplas de apoio. Tais dimensões estão engajadas, combinando componentes variados que fazem emergir lembranças traduzidas em linguagem.

Halbwachs (2006) ainda complementa a ideia de que a memória existe a partir do coletivo, uma vez que nossas lembranças são frutos das representações coletivas e que os espaços coletivos são concretizações para determinadas memórias. A memória não parte de um vazio, parte sempre da apropriação das lembranças de um grupo social. O autor também relata que a memória coletiva e o espaço não são uma simples harmonia e correspondência física entre a aparência dos lugares e das pessoas. Cada objeto reencontrado e o lugar que ele encontra no conjunto nos recordam uma maneira de ser comum a muitas pessoas e, quando analisamos esse conjunto e lançamos nossa atenção a cada uma dessas partes, é como se dissecássemos um pensamento em que se confundem as contribuições de determinados grupos.

Mesmo que as lembranças sejam coletivas, pela eventualidade de outras pessoas que nos acompanharam no desenrolar dos acontecimentos, visto que quase nunca estamos de fato sozinhos, a lembrança individual percorre, através dos planos realizados e opiniões formuladas (Halbwachs, 2006).

Assmann (2011) concebe outras possibilidades e conceitos no que se refere às questões de memória. A autora argumenta que não há uma essência da memória, que a memória pode ser pensada como um armazenamento cultural e histórico de grupos, o que vai ao encontro do que Halbwachs (2006) chama de memória coletiva. Porém, ela afirma que a memória varia ao longo do tempo e pode ser reformulada, criticando conceitos antigos sobre memória e relatando uma forma de memória que valoriza outras técnicas de armazenamento, como a mnemotécnica, uma técnica da antiguidade.

De acordo com Halbwachs (2006), por mais que fatos históricos contenham acontecimentos, a lembrança será mais fixa sobre fatos que lemos e vivenciamos, ou sobre atos que sucederam através dos anos que passaram. A lembrança também será mais intensa quando o fato ocorrido foi retratado na mídia, marcando como memória histórica. Mesmo que comparado a um relógio, o tempo está cronometrado em fatos que ocorreram através de anos que marcam e asseguram nossa lembrança a fatos que interligam o mundo histórico com nossas vidas.

A história não é uma lembrança do passado como um todo. Também não se pode dizer que seriam as sobras daquilo que passou. Os livros são reabertos por curiosidade ou para sanar alguma dúvida que surge ao longo dos anos, isso porque a sociedade atual está atrelada a costumes que foram repassados através dos tempos e memórias repassadas por gerações, indo muito além para novas descobertas que marcaram a história de muitas pessoas (Halbwachs, 2006). Nesse sentido, podemos dizer que a história é repartida em séculos, como o teatro é dividido em atos, em que cada ator revive fatos narrados por alguém, e as cenas ficam registradas na memória de cada pessoa.

Assmann (2011) chama de *arte* o armazenamento da memória pela retórica, e de *potência* o armazenamento da memória de forma antropológica. Assim, a memória passa a ser pensada não como mera reprodução, mas como uma habilidade de produção que envolve cultura, história e fantasia. Trata-se de uma perspectiva que dialoga com as ideias de Halbwachs (2006). Desta maneira, é possível perceber que, embora Assmann (2011) questione as formas de armazenamento da memória e os significados que a ela damos, é fator comum entre a autora e o pensador que ambos os conceitos se concretizam através de um meio cultural e coletivo.

Para Halbwachs (2006), as lembranças que ressignificamos são advindas de nossa

memória individual na qual, uma vez que se depara com outras, caracterizam-se por memória coletiva, o que estabelece certos vínculos sociais com os demais sujeitos, que também compartilham da mesma lembrança. Já para Nora (1993), há uma ligação entre memória e história; os museus, por exemplo, são lugares de memória, evocando memórias compartilhadas que tendem a desaparecer na contemporaneidade. Jô Gondar (2008) acredita que a memória não seja neutra, ela é uma construção entre diversos campos, o que a torna transdisciplinar. Desse modo, surge uma nova problemática, criada a partir de variedades de sistemas e signos que servem de base para construção dessas memórias.

A inter-relação entre memória e identidade é um tema central nas ciências sociais, especialmente nas teorias de Pollak, cujos trabalhos oferecem uma compreensão aprofundada sobre como as experiências passadas e as percepções presentes se entrelaçam na formação da identidade individual e coletiva.

A compreensão das intrincadas relações entre memória e identidade, conforme exploradas nas teorias do sociólogo Pollak, oferece uma perspectiva interessante sobre a dinâmica social e individual. Pollak (1992) enfatiza que a memória transcende a mera recordação de eventos passados, atuando como uma construção social significativa, moldada por influências contextuais, políticas e culturais. Esta perspectiva é especialmente pertinente ao considerar grupos marginalizados, para os quais a memória não é apenas um resgate do passado, mas um mecanismo vital na construção de identidades e na reivindicação de espaço e voz dentro do tecido social.

Para Pollak (1992), a memória é uma ferramenta de resistência e afirmação para esses grupos. Ela serve como um contraponto às narrativas dominantes, muitas vezes opressivas, permitindo que minorias reinterpretem e reafirmem suas histórias e identidades. Em contraste, o esquecimento, frequentemente visto como o oposto da memória, é também significativo. O que uma sociedade escolhe esquecer ou omitir pode ser tão revelador quanto o que escolhe lembrar, desempenhando um papel fundamental na configuração de sua identidade coletiva. Além disso, Pollak (1992) ressalta o papel do silêncio na memória, para o estudioso, o silêncio pode ser uma tática de sobrevivência ou resistência, ou um indicativo de opressão. Este aspecto é particularmente relevante em contextos de trauma, como o Holocausto, onde o silêncio pode tanto proteger quanto perpetuar a dor. A relação entre memória e trauma é complexa, com as lembranças traumáticas moldando profundamente as identidades individuais e coletivas.

No âmbito da memória coletiva, Pollak (1992) argumenta que as narrativas, mitos e heróis compartilhados são fundamentais na formação da identidade coletiva. Estes elementos de memória coletiva não apenas perpetuam uma herança comum, mas também delineiam os

contornos da identidade de um grupo. Para Pollak (1992), a memória coletiva atua como um fio que tece a tapeçaria da identidade coletiva, influenciando como um grupo se vê e é visto pelos outros. Dessa forma, segundo o autor, é possível perceber como a memória e a identidade estão intrinsecamente conectadas e como ambas são moldadas e moldam as realidades sociais. Sua análise destaca a memória não apenas como um registro do passado, mas como um elemento ativo e dinâmico na formação contínua da identidade individual e coletiva, especialmente em contextos marcados por desigualdades, traumas e lutas por reconhecimento e representação.

Espaços também são dimensões necessárias na formação de memórias e de identidades coletivas. Halbwachs (2006) explora a complexa interação entre a memória coletiva e os espaços físicos, através da ideia de que o espaço não é apenas um pano de fundo passivo para as atividades humanas, mas um elemento ativo na formação e manutenção da memória coletiva. Os espaços físicos, sejam eles urbanos ou rurais, carregam em si as marcas da história e da cultura de um povo. Estes espaços são imbuídos de significados que transcendem a sua mera materialidade, tornando-se locais de memória em que as narrativas coletivas são ancoradas e preservadas. Além disso, o autor ressalta como as memórias coletivas são localizadas. Cada comunidade, ao longo do tempo, estabelece uma relação com seu espaço, atribuindo-lhe significados específicos. Esses significados são constantemente reforçados e reinterpretados pelas práticas culturais e sociais da comunidade. Em outras palavras, o espaço físico e a memória coletiva estão em um diálogo constante, no qual um influencia e molda o outro.

Halbwachs (2006) também discute o papel dos espaços na reconstrução da memória após eventos traumáticos ou grandes mudanças sociais. Em tais cenários, a reconfiguração do espaço físico pode tanto refletir quanto facilitar a transformação das memórias coletivas. Por exemplo, a reconstrução de uma cidade após uma guerra pode levar à criação de novos locais de memória e à reinterpretação de eventos passados.

Outro ponto importante abordado pelo estudioso é a relação entre a memória coletiva e a arquitetura dos espaços. Edifícios, monumentos e outras estruturas físicas não são apenas construções funcionais, mas também símbolos carregados de memórias coletivas que agem como âncoras que mantêm viva a memória de eventos, pessoas e tradições passadas (Halbwachs, 2006). O autor sugere que a memória coletiva, ancorada no espaço, desempenha um papel crucial na identidade de uma comunidade. A maneira como um grupo lembra e se relaciona com seu espaço é um reflexo de sua identidade coletiva.

Logo, na seção subsequente, intitulada "Sexo, gênero e sexualidade – uma construção cultural", eu exploro os conceitos de gênero e sexualidade, destacando as perspectivas de teóricos que argumentam que essas categorias são formadas social e culturalmente, ao invés de

serem determinadas biologicamente.

### **2.3 Sexo, gênero e sexualidade – uma construção cultural**

Tendo em vista que a diversidade cultural tem sido um tema muito difundido, entendo que, enquanto profissionais da educação, precisamos estar inseridas/os em novas pesquisas e metodologias, para que estejamos melhor preparados. Isso se justifica pelo fato de, nos espaços escolares, percebermos nossas/os alunas/os cada vez mais submersas/os a novos contextos, com muitas dúvidas e incômodos quando a temática é gênero e sexualidade. Quanto a isso, é importante registrar que, a partir da construção dessa seção, publicamos um capítulo de livro (Schneider; Mangan, 2023) que contém boa parte das discussões que apresento a seguir.

Um significativo material, como artigos e livros, procura conceituar gênero e sexualidade por meio de uma perspectiva cultural, autores do campo dos estudos culturais e pós-estruturalistas contribuem com importantes abordagens para uma discussão que orbita em torno de conceitos como gênero, sexualidade, relações entre indivíduos, cultura, representação, identidade, diferença. É essa perspectiva teórica que aprofundo neste capítulo.

Considero pertinente abrir a presente seção mencionando as pesquisadoras Connel e Pearse (2015), que trazem alguns conceitos referentes a gênero que merecem destaque. As autoras defendem a existência de uma ordem de gênero, o que é facilmente percebido quando analisamos os papéis que homens e mulheres recebem ao longo da história. Por meio de diversas pesquisas, as autoras relatam cenários em que os papéis dispensados para homens e mulheres ficam muito evidentes.

Em meio a diferentes contextos sociais e culturais, enfatizam que, embora o corpo da mulher seja um elemento comum na internet, são as mulheres que possuem “menos chances de serem produtoras de conteúdos nas redes” (Connel; Pearse, 2015, p. 30). Da mesma forma, o acesso à internet também não é dado de forma igual, conforme evidenciam as pesquisas feitas em 2013 por uma empresa multinacional de tecnologia. De acordo com tais dados, o número de mulheres que consegue acessar a internet é 25% menor do que a de homens (Connel; Pearse, 2015).

Paralelamente, na política também é possível perceber que as mulheres são minoria. Dessa forma, são os homens que costumam ter controle sobre impostos, tecnologia, relações internacionais, investimentos etc. (Connel; Pearse, 2015). Além disso, eles também são maioria no mundo dos negócios, ainda que, segundo as autoras, “as mulheres são parte substancial da população economicamente ativa, sobretudo nos empregos menos valorizados”. A maioria dos

postos de trabalho voltado a mulheres ainda se concentra “em postos de serviços envolvidos em funções ligados ao trabalho confessional ou administrativo, ao atendimento ao consumidor, à limpeza, à merenda, ao setor alimentício terceirizado e outros tipos de trabalho [...] relacionados ao cuidado com a educação básica ou enfermagem” (Connel; Pearse, 2015, p. 32).

As estudiosas também apontam que os homens são preparados para trabalhos que envolvam força e situações de violência. Quando crianças, os meninos são “estimulados – por seus pais, pelas escolas e pela mídia de massa – a praticar esportes competitivos, como futebol, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade” (Connel; Pearse, 2015, p. 35). Também sofrem “pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis e temem ser tachados de ‘maricas’” (Connel; Pearse, 2015, p. 35).

Com base em uma diversidade de fatos relacionados às questões de gênero sob olhares da mídia de massas, da política, das configurações familiares, do trabalho, da infância, entre outros, as autoras enfatizam como as configurações binárias vão se constituindo e sendo naturalizadas, através de uma construção nada biológica, embora o discurso do biológico ainda prevaleça:

No cotidiano, tomamos o gênero como algo dado. Reconhecemos uma pessoa como homem ou mulher, menino ou menina, instantaneamente. Organizamos nossos afazeres em torno dessa distinção. Casamentos convencionais exigem pelo menos uma pessoa de cada gênero. [...] Esses arranjos são tão familiares que parecem fazer parte da natureza. A crença de que distinções de gênero são “naturais” faz as pessoas se escandalizarem quando alguém não segue o padrão: por exemplo, quando pessoas do mesmo gênero se apaixonam umas pelas outras. A homossexualidade é então classificada como não sendo algo natural, como algo mau (Connel; Pearse, 2015, p. 37).

Nessa ordem de gênero, a ideia que prevalece é a de que homens e mulheres são construções naturais, biológicas e binárias, bem como suas formas de se relacionarem e suas posições ocupadas na sociedade. Quando outros formatos se apresentam, busca-se a conservação da ordem, através de um grande esforço social nas atitudes de mães, pais, professoras/es, padres, mídias publicitárias e legisladores:

Se fazer sexo com outra mulher ou outro homem não é natural, porém, por que temos leis que proíbem essa prática? Não temos punições ou penalidades para quem viola a terceira lei da termodinâmica. As decisões jurídicas antigas em cidades estadunidenses, o assédio sofrido por homens gays pela polícia no Senegal, a criminalização do adultério feminino na Charia (lei religiosa islâmica), a prisão de mulheres transexuais por violarem a ordem pública - essas ações só fazem sentido, porque as questões que elas envolvem não são determinadas por natureza (Connel; Pearse, 2015, p. 37).

Connel e Pearse (2015) contestam essa ordem “natural” e “biológica” de gênero,

enfatizando se tratar de uma questão de relações sociais dentro das quais indivíduos e grupos atuam. Não se trata de uma expressão da biologia e sim de uma estrutura social. Gênero é um complexo que se fundamenta em estruturas sociais, identitárias, nas relações de trabalho, nas relações de poder e na sexualidade dos sujeitos (Connel; Pearse, 2015). Dessa forma, essas estruturas estão sempre mudando, criando arranjos e permitindo novas formas de configuração. Nesse sentido, há mulheres masculinas e homens femininos, há mulheres que se relacionam com outras mulheres e homens que se relacionam com outros homens, há mulheres que não se veem em seus corpos e há homens que não se veem em seus corpos. No entanto, “A ambiguidade de gênero pode ser objeto de fascinação e desejo, assim como de nojo”, preconceito e represália, gerando violências a tudo que foge a essa ordem normativa de gênero (Connel; Pearse, 2015, p. 39).

Em consonância, Felipe, Guizzo e Beck (2014) também reforçam o conceito de gênero como sendo uma construção social. Os autores analisam a função das escolas ao definir papéis masculinos e femininos por meio de suas práticas, nas quais naturalizam as relações sociais heteronormativas. Os autores reafirmam que, para além dos conteúdos das disciplinas, as escolas contribuem de forma significativa para a formação de processos infantis, relacionados a gênero e sexualidade.

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito sutis e ocorrem reiteradas vezes, de várias formas. Talvez por conta disso, deixam de ser questionadas tanto no âmbito educacional como fora dele, principalmente porque ainda hoje os argumentos de uma “essência ou “natureza” para explicar os comportamentos ainda são muito presentes. Há uma grande carência de discussões em torno dos temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que dificulta a problematização de situações emergidas na escola (Felipe, Guizzo; Beck, 2014, p. 31-32).

Nessa perspectiva, Connel e Pearse (2015) citam a filósofa francesa Simone de Beauvoir ao descrever sobre o quanto as mulheres são constituídas como o “outro” na consciência dos homens, ressaltando a ideia de que “não se nasce mulher, mas torna-se mulher”, uma vez que há uma construção social em cima do biológico, assim como podemos dizer, que não se nasce homem, e sim torna-se homem.

A filósofa Butler (2020) defende a ideia de que a categoria gênero não é algo fixo, mas que se consolida através de ações repetitivas, não apenas através da identidade, mas em ações que quebrem as normas do gênero. A autora faz uma crítica ao feminismo que promoveu essa divisão binária de homem e mulher, restringindo o sujeito a optar por outras possibilidades de gênero. Para a filósofa, gênero deve ser visto como algo fluído, que se desloca e se transforma

em diferentes períodos e contextos históricos. Ela enfatiza que gênero não é mero resultado biológico, considerando o sexo do indivíduo, no qual homens possuem pênis e mulheres possuem vaginas; mas sim, nessa abordagem, se questiona como os gêneros masculino e feminino são construídos a partir desse sexo:

Se o gênero são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois (Butler, 2020, p. 26).

Butler (2020) ainda argumenta que o gênero não é algo que alguém possui, mas sim algo que se faz, ou melhor, algo que se performa. Seu conceito de "performatividade" sugere que o gênero é produzido por repetidas performances e não é uma essência inata, em outras palavras, os seres humanos não "são" um gênero devido à sua biologia ou identidade inata; em vez disso, eles "fazem" ou "performam" um gênero através de comportamentos e ações repetidos, visão que desafia a ideia de que o gênero é algo estático e biologicamente determinado. Com base nessa perspectiva, o gênero é flexível e não pode ser construído através de fatores estáveis, como o sexo biológico. Quando o sujeito se identifica com um tipo de gênero que não se enquadra em determinada normatividade, para Butler (2020), a ideia é transformar essa normatividade, quebrando os padrões binários. A filósofa busca desestabilizar as categorias tradicionais de "masculino" e "feminino", argumentando que estas são construções culturalmente definidas, e não realidades naturais e sugere que estas categorias não só são socialmente construídas, mas também mutáveis e sujeitas a interrupções e subversões.

Nessa mesma linha argumentativa, Louro (2011) descreve que sexo, gênero e sexualidade não seguem uma linearidade, embora gênero e sexualidade estejam relacionados. “Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, [...] suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (Louro, 2011, p. 29). A referida professora observa que as relações de gênero e sexualidade se dão através de identificações, na formação das identidades de cada sujeito:

Ora evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.) o que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades estão sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou identidade de gênero que seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são estáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 2011, p. 31).

Furlani (2007) aborda de forma incisiva a desconstrução de mitos sobre gênero e sexualidade, criticando como esses são perpetuados por práticas culturais e institucionais. Ela desvenda as estruturas normativas, como a heteronormatividade, destacando como elas limitam a expressão individual e sustentam sistemas de desigualdade e opressão. Através de sua análise, a autora não apenas desafia estereótipos, mas também promove a aceitação e a inclusão de diversidades sexuais e de gênero. Além disso, Furlani (2007) confronta tabus e afirma que há temas que são frequentemente evitados ou estigmatizados, como a diversidade sexual e as identidades de gênero não binárias. Este confronto não é apenas uma questão de promoção da aceitação, mas é crucial para a saúde mental e o bem-estar de indivíduos marginalizados por essas normas. Ela enfatiza a necessidade de discussões abertas e desestigmatizadas, que podem transformar atitudes e crenças.

Furlani (2007) também ressalta o papel da educação como uma ferramenta de mudança social. Ela defende uma educação sexual que ultrapassa os limites biológicos e abrange discussões sobre consentimento, respeito e relações saudáveis, visando não apenas informar, mas também transformar, desafiando preconceitos e fomentando uma sociedade mais igualitária. A autora trabalha com a interseccionalidade, considerando como diferentes identidades e experiências de opressão se interconectam, ressaltando que as experiências de gênero e sexualidade são influenciadas por fatores como raça, classe e deficiência, e defende uma abordagem inclusiva que considere essas múltiplas dimensões.

Não tem sido uma tarefa fácil pensar as questões de gênero e sexualidade, ainda que, nas últimas décadas, elas tenham ganhado relevância em políticas e legislações que se vinculam a distintos campos, inclusive à área da educação. Isso, entretanto, parece não assegurar mudanças em relação aos comportamentos, muitas vezes preconceituosos e discriminatórios, que ainda permanecem nas escolas de Educação Básica e em outros espaços sociais. Felipe e Guizzo (2016, p. 488) salientam que “as instituições escolares não se constituem em lugares neutros e democráticos. Ao contrário, são espaços nos quais se disputam, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados e normas”.

Segundo Foucault (2014), do fim do século XVIII ao início do século XX, desenvolveu-

se na cultura ocidental uma “sociedade disciplinar”, investindo em uma governabilidade focada no biopoder, essa configuração social caracterizou-se por produzir corpos “dóceis e úteis” ao modo de produção capitalista. Surge, segundo essa perspectiva, um grande projeto de “normalização” dos sujeitos, emergindo as modernas instituições: prisões, manicômios, escolas, hospitais, forças armadas e as novas disciplinas acadêmicas. Direta ou indiretamente, todas essas instituições organizam uma maneira específica de compreender e lidar com o corpo.

O filósofo desafia a ideia de que a sociedade vitoriana suprimiu as discussões sobre sexualidade, em vez disso, ele argumenta que houve uma proliferação de discursos sobre sexo. Ele introduz o conceito de "biopolítica", sugerindo que o poder, nas sociedades modernas, não apenas reprime, mas também produz comportamentos, identidades e saberes, assim, a sexualidade torna-se uma ferramenta-chave para o exercício do poder. Para Foucault (2014), a "hipótese repressiva" trata-se da crença de que o capitalismo e a burguesia do século XIX reprimiram a sexualidade, e que, na realidade, o discurso sobre a sexualidade aumentou durante esse período, dessa maneira, a sexualidade é vista não apenas como uma força reprimida, mas também como um veículo através do qual o poder se manifesta e se exercita na sociedade.

Por fim, o debate em torno de uma educação para sexualidade, que incorpore a perspectiva da diversidade sexual e que produza reflexões em torno da homofobia, do heterossexismo e dos direitos sexuais, é recente em todo o mundo e em nosso país. Entretanto, mesmo recente, parece correto afirmar que existe um movimento importante nas sociedades ocidentais – fundadas em uma matriz democrática e laica – de debate e implantação de programas e projetos de educação para sexualidade, que respeitem a diversidade (Nardi, 2010).

No próximo capítulo, apresentarei os caminhos que percorri para realizar minha pesquisa, detalhando os métodos utilizados, os locais escolhidos e suas devidas contextualizações. Também mencionarei as entrevistadas que pretendo utilizar em minha pesquisa e os motivos que me levaram a tais escolhas.

### **3 “É UMA QUESTÃO FUNDANTE, ELA TEM QUE SER O CENTRO DISSO”**

Neste terceiro capítulo, é descrito o caminho metodológico escolhido para a realização desta pesquisa. Na primeira seção, são apresentados detalhes das instituições escolhidas, evidenciando, entre outros aspectos, as suas localizações e estruturas físicas. A segunda seção contempla o perfil das/dos estudantes das escolas municipais de Porto Alegre, EMEF Mário Quintana e EMEF Aramy Silva. Já na terceira, relata o caminho percorrido para a realização das entrevistas. Por fim, contextualizo os procedimentos analíticos e as entrevistas como sendo um método de pesquisa social, no aspecto educacional, portanto, as entrevistas são analisadas de acordo com a análise descritiva interpretativa de Rosenthal (2018). Quanto aos aspectos éticos, esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade La Salle, estando registrada sob o CAEE 64254222.1.0000.5307.

#### **3.1 Processo metodológico**

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo na perspectiva educacional, definindo assim o caráter metodológico de natureza descritiva, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, as quais serão detalhadas na seção seguinte, que me permitiram contemplar memórias de profissionais da educação sobre políticas públicas voltadas para gênero e sexualidade no combate à LGBTfobia, através de uma realidade iminente e, de certa forma, histórica. A fim de verificar e responder às perguntas desta pesquisa, foram realizadas entrevistas junto às participantes da pesquisa, e as análises das entrevistas, dado o caráter qualitativo, foram realizadas sob o olhar da Pesquisa Social Interpretativa de Rosenthal (2018), a qual sugere análise descritiva interpretativa.

Para a realização das entrevistas, o local escolhido ficou a critério de cada entrevistada, sendo possível realizar de forma on-line ou presencial. As quatro participantes optaram por realizar de forma on-line. Esse momento foi conduzido a partir de minha residência, visando o menor risco de interferências externas. Foi utilizado o Google Meet, criado a partir de minha conta institucional, enquanto doutoranda, estando desta forma a gravação segura contra acessos indevidos pelas práticas de segurança da Unilasalle.

Segundo Fraser e Gondim (2004), as entrevistas são uma forma de interação social que valoriza a memória e o discurso. O objetivo do método é, por meio da troca de informações e de recordações, reconstruir uma determinada realidade, observando como as pessoas são capazes de perceber o mundo que as rodeia. Assim, é possível dar luz a pensamentos imbricados

pelos contextos, social e cultural, nos quais os sujeitos estão inseridos. Dessa forma:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (Fraser; Gondim, 2004, p. 140).

Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa nem sempre se dá somente por meio de entrevistas. Elas também ponderam que a entrevista “parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado [...], o significado subjetivo diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa” (Fraser; Gondim, 2004, p. 141). Essa concepção contribuiu para que eu pudesse definir que o tipo de entrevista utilizada seria a semiestruturada, a qual pressupõe a introdução de um tema mediado por um roteiro de perguntas, privilegiando a explanação do entrevistado, havendo a possibilidade de o entrevistador intervir eventual e pontualmente (Fraser; Gondim, 2004).

Embora a escolha por realizar entrevistas seja algo animador, este não é um trabalho fácil, visto que é um tipo de método que demanda um preparo teórico, especialmente no momento das análises, exigindo técnica por parte do entrevistador. Duarte (2004), ao conceituar processos teórico/metodológicos que norteiam uma pesquisa com entrevistas semiestruturadas, alerta que esse método não é uma tarefa banal:

[...] propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (Duarte, 2004, p. 216).

Acerca dessa abordagem, Louro (2007) e Costa (2002) nos lembram de que é preciso esquecer-se das verdades que temos como absolutas e nos distanciar um pouco do nosso objeto de estudo, desconstruindo as expectativas e deixando de lado pretensões de dominar o assunto. As investigadoras reforçam que é necessário adentrar no mundo das incertezas, para que assim seja possível gerar uma estranheza enquanto pesquisadoras/es e uma nova ótica sobre o que está sendo pesquisado.

Outra falha muito cometida por pesquisadoras/es é o de acreditar que, através das

entrevistas, iremos acessar verdades únicas, anulando qualquer tipo de viés ou deformação que as pudesse envolver. Sobre esse aspecto, Silveira (2002, p. 120) salienta a importância da linguagem, como não sendo mais um “espelho variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades”. A autora ainda sublinha que, nas entrevistas acadêmicas, há jogos de poder, imbricados de construção de representações. Assim, muitas vezes, a/o entrevistada/o poderá se sentir inibido em falar o que realmente pensa, trazendo respostas que são socialmente aceitas ou que possam corresponder às expectativas da/o entrevistadora/or. Dessa forma, as “entrevistas não permitem dizer uma única verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido” (Andrade; Câmara, 2015, p. 174), possibilitando uma interpretação provisória do que se pretende pesquisar.

Nesse tipo de metodologia, foi necessário ter uma compreensão de qual foi meu papel enquanto entrevistadora e quais foram os papéis das entrevistadas, para que possa se estabelecer um processo de cooperação e interação entre ambas. Para elucidar estes papéis, Fraser e Gondim (2004, p. 146) esclarecem que:

O papel do entrevistador é o de dirigir o processo e formular perguntas de modo padronizado, enquanto ao entrevistado compete responder de maneira objetiva, o que irá facilitar a categorização de respostas e a generalização dos resultados para a população investigada. Na abordagem qualitativa, entretanto, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo.

Duarte (2004) dá algumas sugestões para realizar uma boa entrevista: definir bem os objetivos do estudo, ter conhecimento do contexto no qual será realizada a investigação, elaborar um roteiro de entrevista adequado à pesquisa e demonstrar segurança e certo nível de informalidade. Essas são sugestões valiosas para que eu possa retomar esse método, mesmo já tendo o aplicado outrora.

O referido autor também sublinha outra ação muito importante nesse processo: a análise das entrevistas.

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Enquanto pesquisadora, acredito ser esta a etapa mais significativa de todo o trabalho de pesquisa. Trata-se do momento de articular todas as teorias e conceitos estudados com a escolha detalhada dos excertos das entrevistas realizadas, construindo, como ressalta Duarte (2004), uma espécie de “diálogo artificial”. O momento da transcrição das entrevistas também é fundamental. É através dessa transcrição que percebemos detalhes, frases que escapam, suspiros, memórias, desejos. É o momento de fragmentar, segmentar, de pensar as categorias que serão escolhidas, os conceitos que serão utilizados, fazendo a análise do que foi dito a partir de um olhar preciso e atento.

Para a análise das falas, adotei o método de Análise Interpretativa, conforme proposto por Rosenthal (2018), visando uma abordagem compreensiva das narrativas obtidas nas entrevistas. Este método se destaca pela sua capacidade de desvendar as camadas de sentido que os indivíduos atribuem às suas experiências, bem como pela maneira como essas experiências são estruturadas no tempo e refletem os contextos sociais e históricos.

Rosenthal (2018) propõe que a análise interpretativa seja realizada em várias etapas sequenciais, começando pela construção de uma narrativa biográfica detalhada. Esse processo envolve a reconstituição das histórias de vida a partir das entrevistas, prestando atenção especial à forma como os entrevistados organizam suas narrativas, aos temas que escolhem enfatizar e à sequência temporal que utilizam para apresentar os eventos. Este passo é crucial, pois permite que o pesquisador compreenda não apenas o que é contado, mas também como e por que certos eventos são narrados de determinadas maneiras.

Para a autora, o paradigma da pesquisa social interpretativa constitui uma abordagem qualitativa que se distingue das pesquisas quantitativas pelo seu enfoque na interpretação das experiências dos participantes da pesquisa dentro do contexto social e nos processos de formação das suas interpretações. Dentro deste paradigma, há uma defesa pela abertura na geração e análise dos dados, com o objetivo de garantir o princípio da objetividade. Procedimentos abertos, como as entrevistas aqui utilizadas como elementos de construção dos resultados, tanto na geração quanto na análise dos dados, facilitam a compreensão do processo utilizado pela pesquisadora para obter seus resultados, pois buscam captar a visão de mundo apresentada pela pessoa entrevistada, reduzindo a influência da pesquisadora na geração dos dados (Rosenthal, 2018).

Rosenthal (2018) infere ainda que não apenas os fatos diretamente relacionados ao tema de pesquisa e à história individual são de interesse, mas também outras experiências biográficas em sua dimensão social. As narrativas, mais do que outros tipos de relatos, reproduzem as estruturas da ação, aproximando-se da maneira como determinado fenômeno social foi

vivenciado pelo indivíduo, assim, a descrição interpretativa das respostas, para este estudo, se torna relevante, diante do problema e objetivos desta pesquisa.

Portanto, ao seguir o método da autora, foi possível entender como essas trajetórias refletem e são moldadas por dinâmicas sociais e culturais mais amplas. Esta abordagem metodológica provou ser extremamente útil para explorar as profundezas das experiências narradas, oferecendo insights significativos sobre a intersecção entre a vida individual e os contextos coletivos.

### **3.2 Caminhos percorridos na escolha das entrevistadas**

Inicialmente minha intenção era poder pesquisar as duas maiores escolas municipais da rede, por acreditar que eu encontraria mais subsídios para o que me proponho a analisar; porém, ao entrar em contato com a Coordenadora Adjunta dos Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a fim de me certificar sobre quais seriam as maiores escolas da rede, expliquei brevemente a minha pesquisa e ela, imediatamente, me sugeriu a EMEF Mário Quintana, por ser referência na rede municipal, quando o quesito são os projetos interdisciplinares. Nesse momento, lembrei todas as minhas experiências vividas nesse ambiente e todo o engajamento político-social da escola. Recordei-me das inúmeras aprendizagens enquanto atuava na instituição ainda como uma docente em formação, engajada em diversos projetos que lá eram desenvolvidos. Assim, defini um dos lócus da pesquisa.

Quando a escrita do projeto já estava em andamento, surgiu a necessidade de ampliar o número de participantes para uma melhor análise, foi quando soube que na EMEF Aramy havia um menino que se identifica transgênero e que a escola estava fazendo um movimento para que ele pudesse ser inserido da melhor maneira possível. Desta forma, optei em escolher esta escola por acreditar que ela traria maiores subsídios para a minha pesquisa, enquanto realidade escolar na inclusão mais efetiva de crianças que fogem à heteronormatividade.

Na sequência, fiz um contato prévio com as diretoras das escolas, buscando apresentar a minha proposta e verificar o interesse em participar dela. Elas não apenas aceitaram participar da minha pesquisa, como também indicaram nomes de professoras que poderiam contribuir de forma significativa com meu trabalho. Então, aceitei a indicação dessas profissionais para realizar minhas entrevistas, as quais também atendiam aos critérios de nível de ensino que atuam e de tempo na rede municipal estabelecidos previamente. Assim, a escolha das entrevistadas não se deu apenas pelas indicações das diretoras, mas, especialmente, por eu ter lembrado que todas eram professoras há bastante tempo na rede – depois confirmei que

possuíam mais de oito anos de atuação na rede –, vivenciando, portanto, importantes situações e projetos desenvolvidos na escola. Com isso, certamente há memórias significativas para compartilhar sobre a temática em questão nesta pesquisa.

Com relação à EMEF Aramy, a aproximação iniciou a partir de uma ex-colega do mestrado que trabalha atualmente nesta escola. Com apoio dessa professora, houve o contato com a diretora para as devidas autorizações e posterior contato com possíveis entrevistadas/os. Buscando uma aproximação com as entrevistadas, entrei em contato, via telefone, com as professoras. Apresentei minha proposta de trabalho e questionei se teriam interesse em participar da pesquisa. Durante a conversa prévia pelo telefone, as entrevistadas falaram brevemente sobre sua vida profissional. A partir das respostas, foi possível construir o prévio quadro abaixo (Quadro 1), que apresenta um pequeno resumo das características autoidentificadas pelas participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Resumo das características autoidentificadas pelas participantes da pesquisa

<b>ENTREVISTADAS</b>	<b>Entrevistada 1</b>	<b>Entrevistada 2</b>	<b>Entrevistada 3</b>	<b>Entrevistada 4</b>
<b>IDADE</b>	44	59	40	49
<b>SEXO</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>COR</b>	Branca	Branca	Branca	Branca/parda
<b>RELIGIÃO</b>	Católica	Católica	Católica	Politéista
<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	Pedagogia	Educação Física	Pedagogia	Educação Física
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	Psicopedagogia	Orientação e Supervisão Escolar	Alfabetização, Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	Pedagogias do Corpo e Saúde
<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Professora no Ens. Fundamental	Professora no Ens. Fundamental	Professora nos Anos Iniciais	Professora nos Anos iniciais
<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA</b>	20 anos	25 anos	18 anos	21 anos
<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE POA</b>	13 anos	16 anos	9 anos	21 anos

Fonte: Autoria própria (2022).

Esses dados foram importantes para conduzir e problematizar as entrevistas na próxima etapa do trabalho. Ressalto que solicitei a autorização das professoras para a utilização de suas falas na construção do trabalho, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Também saliento que foi feita a gravação das entrevistas e, após, a transcrição para posterior análise. O roteiro de perguntas foi o seguinte (Quadro 2):

Quadro 2 - Roteiro de entrevistas

1	Poderias te identificar e contextualizar tua vida profissional e acadêmica?
2	Tu saberias me dizer o que significa as siglas LGBTQIAPN+? Como tomou conhecimento?
3	Durante sua jornada profissional, tu já trabalhaste em sala de aula temas relacionados a gênero e sexualidade nos espaços escolares? De que forma?
4	O que tu entendes por gênero e sexualidade?
5	A tua escola já propôs projetos que trabalhem questões relacionadas aos direitos LGBTQIAPN+? De que forma?
6	Enquanto professora e/ou gestora, atuante em escolas, tu já presenciaste alguma situação entre as/os alunas/os que envolvessem questões de gênero e sexualidade?
7	Como as/os envolvidas/os precederam mediante o fato?
8	Tu conheces ou já ouviu falar em políticas públicas e direitos LGBTQIAPN+?
9	Tu acreditas que as mudanças de governos da última década podem ter influenciado em projetos e na forma de conduzir a homofobia dentro dos espaços escolares?

Fonte: Autoria própria (2022).

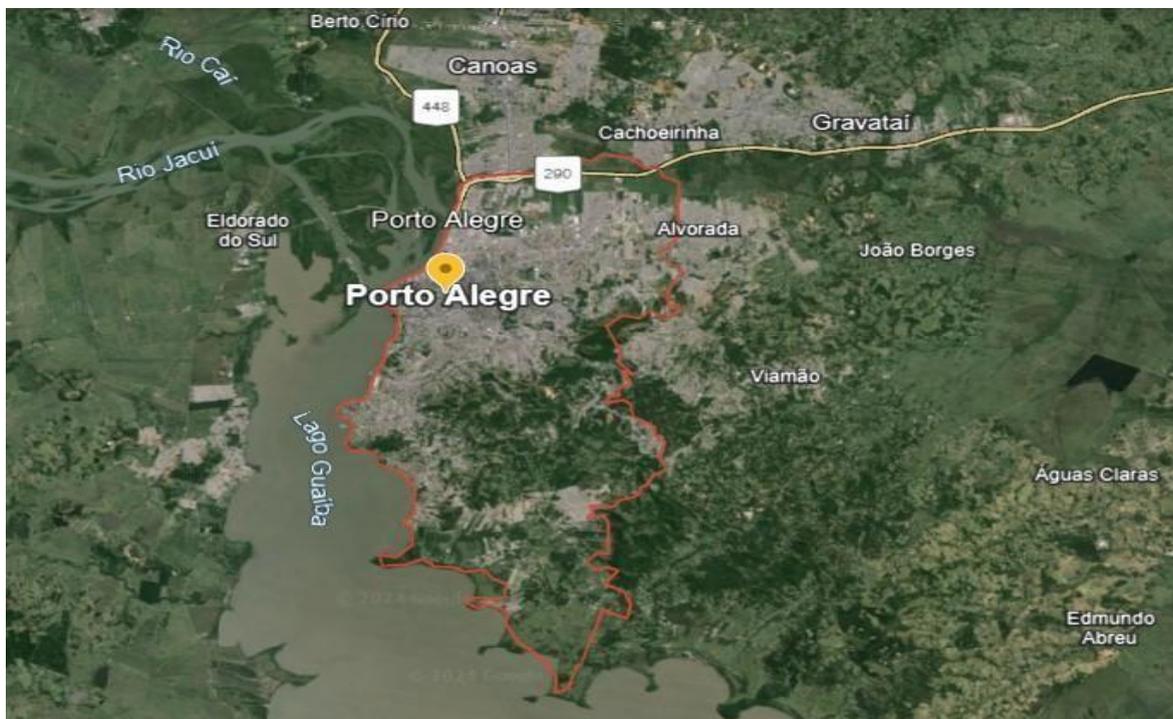
### 3.3 As instituições escolhidas

No ano de 2006, eu iniciava minha primeira experiência na Rede Pública Municipal de Porto Alegre como estagiária do último semestre do curso de Pedagogia, em uma instituição chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, localizada no Bairro Restinga Velha. Foi essa a primeira escola na qual pude vivenciar minhas mais significativas experiências enquanto futura professora. Além disso, o nome da escola foi uma sugestão dada pela Coordenadora de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, pelo fato de ser uma instituição que apresentava constantes projetos de diversas áreas. A outra escola escolhida, EMEF Aramy Silva, acabou surgindo devido à necessidade que encontrei em aumentar o número de participantes, uma vez que a temática que me proponho abordar, muitas vezes, intimida as pessoas e faz com que o aceite seja mais delicado e com algumas barreiras.

Muitas pessoas ainda não se sentem confortáveis ou aptas a falarem sobre gênero e sexualidade, especialmente, em seus espaços de trabalho, por ser uma temática que gera contradições, opiniões diversas e disputas de saberes. Além desse motivo, a EMEF Aramy Silva possui um aluno do 5º ano que se identifica como transgênero e que fez com que a escola repensasse sua rotina e seu modo de trabalho, em especial, ao que tange às divisões de banheiros em apenas masculino e feminino, devido ao fato de que o aluno demonstra constrangimento em frequentar um ou outro.

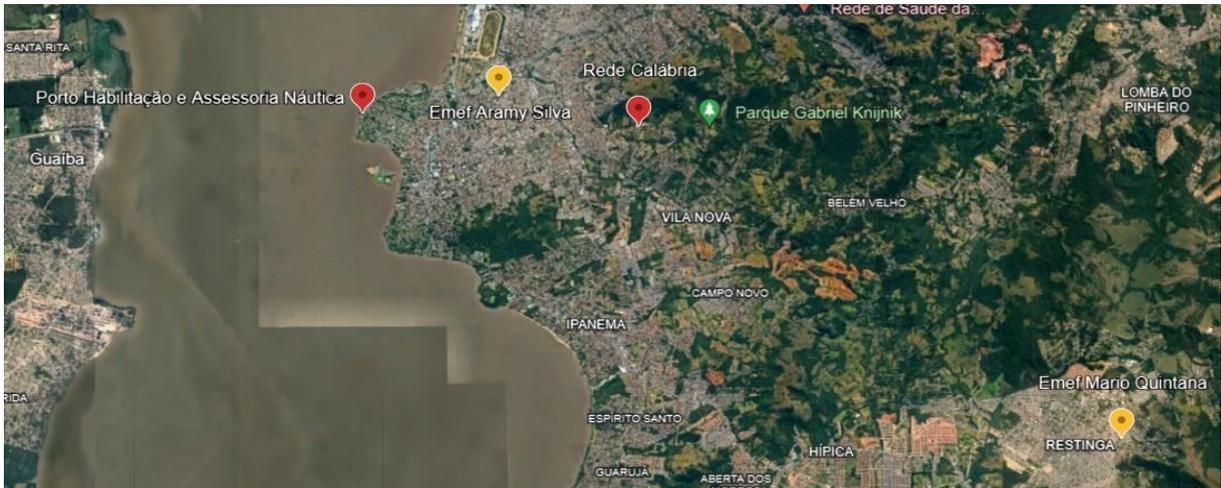
Na sequência desse capítulo, faço um breve relato não só das infraestruturas das instituições, como dos bairros nos quais as escolas estão localizadas, o que possibilitou uma compreensão panorâmica das/os alunas/os que a frequentam. Entendo que conhecer o público que eu me proponho a pesquisar reforça a importância da realização da minha pesquisa. Abaixo é possível verificar dois mapas, o primeiro indicando a localização a cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana (Figura 1) o segundo indicando a localização das duas escolas na cidade de Porto Alegre (Figura 2).

Figura 1 - Mapa de Porto Alegre, RS



Fonte: Google Earth

Figura 2 - Recorte do mapa de Porto Alegre indicando, com os pontos amarelos, as duas escolas que foram as áreas de estudo desta pesquisa. Emef Aramy Silva e Emef Mario Quintana.



Fonte: Google Earth

As escolas da Rede Municipal de Porto Alegre sempre tiveram uma proposta pedagógica diferenciada, visto que não trabalham com a organização das turmas por séries, e sim pelo sistema de ciclos. Nessa forma de organização, cada ciclo corresponde a três anos, ou seja, as/os alunas/os que, numa escola organizada por séries, frequentavam o 1º ano, o 2º ano e o 3º ano, nesse sistema, formariam um ciclo. De acordo com a LDB, “ciclo é a forma como a educação brasileira pode estar organizada, como uma alternativa à organização realizada por séries” (Brasil, 1996).

Recentemente, algumas propostas foram implementadas pela atual Secretária de Educação do Município, as quais vêm sofrendo significativa rejeição da comunidade escolar e do corpo docente. Uma delas é a extinção da organização dos ciclos e a implementação da seriação, descaracterizando um diferencial significativo no ensino e na aprendizagem das escolas municipais de Porto Alegre. Em novembro de 2021, a nova proposta foi apresentada, na justificativa de unificar os currículos, mesmo sabendo que cada comunidade escolar possui necessidades diferentes. A mudança gerou polêmicas, de acordo com o site do Portal G1 RS, especialmente pela diminuição da carga horária de disciplinas importantes, e pela implantação do Ensino Religioso como uma nova disciplina:

Entidades de educadores criticaram a forma como as mudanças foram debatidas pela prefeitura. A criação de grades fixas, padronizando as atividades entre as diferentes escolas, reduz horários de matérias como geografia, história e línguas estrangeiras em algumas escolas. Além disso, o currículo **deixa de oferecer filosofia**. A proposta sobrevaloriza o ensino da língua apenas na aula de português (Portal G1 RS, 11/2021).

Segundo a Secretária de Educação, “o ensino religioso é uma exigência da BNCC e terá matrícula facultativa aos alunos que desejarem cursar a disciplina” (Portal G1 RS, 11/2021). As escolas deverão estar preparadas para oferecer aulas da matéria.

Acredito que trazer esses dados seja algo relevante em minha pesquisa. A mudança de um currículo que visa retirar a disciplina de Filosofia e inserir uma disciplina de Ensino Religioso em escolas públicas laicas possui qual objetivo? Em que momento as políticas públicas de combate à LGBTfobia ganharão forças em meio a esse cenário?

### **3.4 EMEF Mário Quintana**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Mário Quintana localiza-se na Rua C, Ac. B VI Castelo, 1, bairro Restinga Velha, Porto Alegre- RS. A Restinga Velha é um bairro localizado na zona sul da cidade, sendo um dos maiores bairros de Porto Alegre. Segundo a jornalista Débora Fogliatto (2015), esse foi criado, inicialmente, para abrigar aqueles que o poder público não queria que permanecessem no centro da cidade, por se tratar de pessoas extremamente carentes e que não agradaria à estética do local.

Fogliatto (2015) relembra que, “em 1965, a Prefeitura da época transferiu habitantes da comunidade pobre que residiam em casebres no antigo bairro Ilhota para uma área a 22 quilômetros do centro, povoando a Restinga”. Esse público era composto por moradores, na sua maioria, “agricultores, que, a partir da década de 1940, chegaram à capital de diversos lugares do interior do Estado, mas que não conseguiram prosperar na cidade” (Fogliatto, 2015). Segundo a Prefeitura de Porto Alegre, o bairro foi oficializado em 1990 e, atualmente, possui uma média de mais de 60 mil habitantes.

O bairro, ainda muito carente, possui uma taxa de analfabetismo de 4,03%, e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,2 salários mínimos (IBGE, 2010). É nesse contexto que a EMEF Mário Quintana foi criando vida. Segundo entrevista com a direção da escola, e conforme dados fornecidos pela secretaria da instituição, via e-mail, a escola foi criada em 21 de dezembro de 1988, pelo Decreto nº 12.197, sob a denominação de EMEF Restinga Velha. De acordo com a Home Page da escola no Facebook (2015), a instituição

recebeu autorização para funcionamento provisório na Paróquia Nossa Senhora da Misericórdia através do parecer 007/99 do Conselho Municipal de Educação, ali funcionou de 29 de março de 1999 até 02 de junho de 1999, quando se mudou para a sede atual - Rua C, sem número Vila Castelo - Bairro Restinga. Durante o ano de 1999 foi iniciada a construção do complexo temático (através da pesquisa socioantropológica, sua análise/interpretação). Os movimentos de leitura da realidade eram constantes fazia-se a análise da prática baseada em material teórico fornecido

pela SMED através de sua assessoria. Em todos os momentos a comunidade foi bastante receptiva, fornecendo informações e relatando seus principais interesses e necessidades. A partir dos dados coletados e falas referidas, elaborou-se o complexo temático cujo foco era: "A Ressignificação da Identidade Individual e social do morador da Restinga".

Mais tarde, o nome da escola foi modificado, atendendo o desejo das/os próprias/os moradoras/es através de votação. O “processo teve a duração de um mês, e, ao final, foi escolhido o nome Mário Quintana - regulamentado através do Decreto de Denominação n. 12.530, de 25 de outubro de 1999” (Home Page da escola no Facebook, 2015). Sua primeira clientela foram alunas/os egressas/os da EMEF Vereador Carlos Pessoa de Brum que estava com um número excedente de alunas/os. A escola foi oficialmente inaugurada em junho de 2001 pelo então prefeito Tarso Genro. Abaixo, reproduzo uma foto da fachada da escola (Figura 3).

Figura 3 - Fachada da EMEF Mário Quintana



Fonte: Henrique Ferreira Bregão/CMPA.

Para melhor conhecer a EMEF e sua infraestrutura, optei por criar quadros demonstrativos (Quadro 3 e 4), organizados com dados do Censo/2020 (INEP, 2020).

Quadro 3 - Infraestrutura geral da instituição

Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alimentação escolar para as/os alunas/os</li> <li>● Água filtrada</li> <li>● Água da rede pública</li> <li>● Energia da rede pública</li> <li>● Esgoto da rede pública</li> <li>● Lixo destinado à coleta periódica</li> <li>● Acesso à internet</li> <li>● Banda larga</li> </ul>
----------------	---

Instalação de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 21 salas de aulas</li> <li>● Sala de diretoria</li> <li>● Sala de professoras/es</li> <li>● Laboratório de informática</li> <li>● Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)</li> <li>● Quadra de esportes coberta</li> <li>● Quadra de esportes descoberta</li> <li>● Cozinha</li> <li>● Biblioteca</li> <li>● Banheiro adequado à educação infantil</li> <li>● Banheiro adequado a alunas/os com deficiência ou mobilidade reduzida</li> <li>● Sala de secretaria</li> <li>● Banheiro com chuveiro Refeitório</li> <li>● Despensa</li> <li>● Almoxarifado</li> <li>● Pátio coberto</li> <li>● Pátio descoberto</li> </ul>
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV</li> <li>● DVD</li> <li>● Aparelho de som</li> <li>● Projetor multimídia (datashow)</li> <li>● Notebooks</li> </ul>

Fonte: INEP/2020.

Quadro 4 - Infraestrutura disponível nas salas de aulas

Turma de Atividade Complementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>● Número de turmas 10 / Média de alunas/os por turma: 23</li> <li>● Cultura, Artes e Educação Patrimonial</li> <li>● Matemática</li> <li>● Acompanhamento Pedagógico</li> <li>● Iniciação Científica</li> </ul>
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da tarde</li> <li>● Número de turmas 1 / Média de alunas/os por turma: 19</li> </ul>
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>● Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 24</li> <li>● Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>● Estudos Sociais</li> <li>● Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>● Educação Física</li> </ul>

<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 24</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 29</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 27</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 2 / Média de alunas/os por turma: 27</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 2 / Média de alunas/os por turma: 27</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 22</li> <li>• Inglês</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Educação Física</li> </ul>

<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 2 / Média de alunas/os por turma: 24</li> <li>• Inglês</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - Correção de Fluxo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da tarde</li> <li>• Número de turmas 1 / Média de alunas/os por turma: 17</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> </ul>

Fonte: INEP/2020.

### 3.5 EMEF Aramy Silva

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva está localizada na rua Chico Pedro, 390, no bairro Camaquã, em Porto Alegre. Diferentemente do Bairro Restinga Velha, o Bairro Camaquã possui um poder socioeconômico mais elevado, o entorno do bairro é repleto de comércios, farmácias, condomínios e uma infraestrutura bem mais equipada, o que denota haver melhores condições de vida na rotina de seus moradores e, conseqüentemente, do público do qual a escola atende.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2022), a escola foi criada, conforme decreto número 1297 de 31/08/1957, sendo inicialmente um pavilhão de madeira com apenas duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha e três banheiros. Ao longo dos anos a escola foi recebendo melhorias, em 1971 já contava com oito salas de aula e em 1987 foi inaugurado o prédio destinado ao refeitório da escola, contando assim com dois pavilhões. Após reivindicações da comunidade, em 1993 a escola organizou-se para a conquista de um novo prédio, finalizando a sua construção em 1997. Atualmente a escola conta com uma equipada infraestrutura, e uma média de 70 professoras/es e 500 alunas/os.

Figura 4 - Fachada da EMEF Aramy Silva



Fonte: Henrique Ferreira Bregão/CMPA.

A infraestrutura geral da EMEF Aramy Silva é muito semelhante a da EMEF Mário Quintana, pois é uma padronização das escolas da rede. Embora o quadro pareça ser o mesmo, a EMEF Aramy Silva conta com o diferencial de uma área verde. Já na infraestrutura das salas, percebe-se que há mais turmas em cada, mas com menos alunas/nos em sala de aula. A EMEF Aramy também possui a Educação Infantil, atendendo assim a pré-escola da região. Optei por criar quadros demonstrativos (Quadro 5 e 6), organizados com dados do Censo/2020 (INEP, 2020).

Quadro 5 - Infraestrutura geral da instituição

Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alimentação escolar para os alunos/os</li> <li>● Água filtrada</li> <li>● Água da rede pública</li> <li>● Energia da rede pública</li> <li>● Esgoto da rede pública</li> <li>● Lixo destinado à coleta periódica</li> <li>● Acesso à Internet</li> <li>● Banda larga</li> </ul>
Instalação de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 23 salas de aulas</li> <li>● Sala de diretoria</li> <li>● Sala de professoras/es</li> <li>● Laboratório de informática</li> <li>● Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)</li> <li>● Quadra de esportes coberta</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quadra de esportes descoberta</li> <li>● Cozinha</li> <li>● Biblioteca</li> <li>● Banheiro adequado à educação infantil</li> <li>● Banheiro adequado a alunas/os com deficiência ou mobilidade reduzida</li> <li>● Sala de secretaria</li> <li>● Banheiro com chuveiro</li> <li>● Refeitório</li> <li>● Despensa</li> <li>● Almojarifado</li> <li>● Pátio coberto</li> <li>● Pátio descoberto</li> <li>● Área verde</li> </ul>
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV</li> <li>● DVD</li> <li>● Aparelho de som Projetor multimídia (datashow)</li> <li>● Notebooks</li> </ul>

Fonte: INEP/2020.

Quadro 6 - Infraestrutura disponível nas salas de aulas

Turma de Atividade Complementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da tarde</li> <li>● Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 25</li> <li>● Cultura, Artes e Educação Patrimonial</li> <li>● Matemática</li> <li>● Acompanhamento Pedagógico</li> <li>● Iniciação Científica</li> </ul>
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da tarde</li> <li>● Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 23</li> </ul>
Educação Infantil – Pré-Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da manhã e tarde</li> <li>● Número de turmas 4 / Média de alunas/os por turma: 19</li> </ul>
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>● Número de turmas 4 / Média de alunas/os por turma: 20</li> <li>● Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>● Estudos Sociais</li> <li>● Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>● Educação Física</li> </ul>

<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 4 / Média de alunas/os por turma: 24</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 4 / Média de alunas/os por turma: 21</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 23</li> <li>• Espanhol</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 26</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Estudos Sociais</li> <li>• Estudos Sociais ou Sociologia</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 25</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Educação Física</li> </ul>

<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 26</li> <li>• Inglês</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da manhã, tarde</li> <li>• Número de turmas 3 / Média de alunas/os por turma: 21</li> <li>• Inglês</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> <li>• Educação Física</li> </ul>
<p>Ensino Fundamental de 9 anos - Correção de Fluxo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas no período da tarde</li> <li>• Número de turmas 2 / Média de alunas/os por turma: 28</li> <li>• Espanhol</li> <li>• Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)</li> </ul>

Fonte: INEP/2020.

### 3.6 O perfil das/os estudantes

A maioria das escolas municipais de Porto Alegre estão localizadas em bairros que possuem comunidades carentes, muitas delas distantes dos centros urbanos, com difícil acesso e com infraestrutura de qualidade. Nesse cenário, as crianças e os adolescentes que frequentam as escolas da rede são jovens que possuem uma realidade socioeconômica precária. Muitos deles só conseguem fazer uma refeição de qualidade na escola.

Em geral, essa comunidade escolar atravessa histórias bem tristes, como a falta do pai no contexto familiar, por estarem presos ou porque foram assassinados pelo tráfico. Quem promove o sustento das famílias, geralmente, são as mulheres – a mãe e/ou a avó – que, devido à baixa escolaridade, possuem empregos com salários de pouca remuneração, necessitando do auxílio de políticas públicas para conseguirem manter o sustento da casa.

A violência também é algo recorrente na vida dessas crianças e adolescentes. Muitas/os relatam apanhar em casa, sofrer abusos psicológicos e sexuais. Poucos desses jovens possuem acesso às atividades artístico-culturais, à informação, à tecnologia, à saúde e à segurança de qualidade. Dentre os que possuem um aparelho de celular, a maioria usa-o apenas para tirar fotos e/ou fotografar algo, dificilmente tendo acesso à internet.

No inverno, a situação se agrava. É comum ver crianças indo para a escola com os cabelos e roupas sujas e com pouco agasalho. Em algumas situações, enquanto professora, recolhi roupas usadas para doar e, de alguma forma, tentar manter essas crianças mais aquecidas durante as aulas. Quando se trata das relações de gênero e sexualidade, a maioria começa a se identificar durante a vida escolar, mas muitas/os possuem seus primeiros contatos com a vida sexual ainda em casa. Por morarem em casas muito pequenas, às vezes com apenas um cômodo, é comum as crianças presenciarem cenas de sexo entre os familiares. Elas também têm pouco esclarecimento quando o assunto é prevenção e cuidados.

Conforme o Censo Escolar, Porto Alegre sofreu uma taxa de 12, 2% de evasão em 2018 (INEP, 2020). Portanto, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem promovido, nos últimos anos, alguns projetos importantes que visam a permanência e o contato dos/as estudantes no meio educacional. A educação integral é uma das propostas:

A proposta de Educação Integral busca qualificar os processos pedagógicos e educacionais, no tempo ampliado de permanência dos alunos, em diversos espaços de conhecimento ofertados na rede de ensino infantil e fundamental. As Escolas Municipais oferecem atividades em turno inverso ao turno “regular”, tanto com professores do quadro, como através de profissionais capacitados de instituições conveniadas (SMED, 2022).

Para que essa proposta se efetive, a SMED conta com dois programas como política da educação integral:

**Cidade Escola** – oferta de atividades complementares, com recursos municipais e federais, nas áreas do Letramento, Numeramento, Artes e Cultura, Esporte e Lazer, Educação Ambiental, Inclusão Digital, Promoção da Saúde e Direitos Humanos.

**Escola Aberta** – Programa Federal ao qual a SMED aderiu em 2005, reforçado a política de Educação Integral. O Programa oferece atividades nos finais de semana, atendendo a alunos e comunidade em geral. As atividades compreendem: Esporte, Cultura, Geração de Renda e Preparação para o trabalho, além de Formação Educativa Complementar (SMED, 2022).

A partir do engajamento maior da comunidade em programas como esses, algumas mudanças são possíveis, mas cabe ressaltar que trabalhar com jovens de comunidades mais carentes exige do docente um aprofundamento sobre uma educação popular. Os planejamentos e as aulas devem ser pautados na realidade das crianças, para que haja um sentido maior na vida de cada uma delas. Nesse sentido:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em

sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante (Freire, 1991, p. 16).

Dado o exposto, é possível perceber que o perfil das/os estudantes das Escolas Municipais de Porto Alegre exige um trabalho coletivo e uma rede de apoio governamental significativa. Trabalhar políticas públicas envolvendo gênero e sexualidade no combate à LGBTfobia é algo desafiador e necessário, uma vez que, talvez, seja dentro da escola, um dos únicos espaços possíveis para problematizar questões voltadas a essa temática.

## **4 “TIRAR O PANO DE CIMA, SABE?”**

Neste capítulo intitulado “Tirar o pano de cima, sabe?” apresento as análises realizadas com base nas falas das entrevistadas. As entrevistas foram conduzidas seguindo um conjunto de perguntas previamente elaboradas, visando compreender profundamente as perspectivas e experiências das entrevistadas em relação ao tema de estudo. As análises aqui contidas buscam não apenas interpretar as respostas fornecidas, mas também identificar padrões, temas recorrentes e insights significativos que emergem das interações. Diante disso, este capítulo é fundamental para a compreensão dos resultados da pesquisa, oferecendo uma visão aprofundada sobre as narrativas coletadas e as implicações dessas para o campo de estudo.

### **4.1 “Mas a ‘coisa’ não era aberta, era mascarada!”**

Trabalhar as relações de gênero e sexualidade no campo educacional ainda tem sido algo complexo e rodeado de disputas. Embora espere-se que a escola, como sendo um ambiente de inclusão e discussão das diversidades, promova o debate em torno da LGBTfobia e na promoção do fim dos preconceitos relacionados à temática, o que ainda vemos é uma resistência e uma disputa na manutenção da heteronormatividade. É importante reconhecer que a escola não é apenas um local de aprendizado de conteúdos didáticos, mas também um espaço onde normas sociais, valores e identidades são construídos e negociados. Portanto, ao introduzir discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, não estamos simplesmente adicionando um novo tópico ao currículo, mas potencialmente desafiando e reformulando normas de gênero e sexualidade historicamente arraigadas.

Nesse contexto, surge uma tensão fundamental: por um lado, entendemos que a escola deve ser um espaço de discussão e reflexão sobre a diversidade, buscando preparar os estudantes para uma sociedade plural. Nesse entendimento, discutir gênero e sexualidade torna-se crucial, pois permite às alunas/os compreender e respeitar diferenças, questionar estereótipos e reconhecer suas próprias identidades de maneira saudável. Por outro lado, existem vozes contrárias que argumentam que a escola não é o local apropriado para essas discussões, seja por entenderem que tais temas podem ser prematuros para certas faixas etárias, seja por preocupações de que abordar gênero e sexualidade na escola pode contrariar valores familiares ou culturais.

Muitos argumentam que esses assuntos deveriam ser discutidos no âmbito familiar ou que a escola deveria manter-se neutra em questões consideradas polêmicas. Contudo, essa visão

neutral frequentemente mascara uma aceitação tácita do status quo, que, em muitas culturas, é uma perspectiva cisnormativa e heteronormativa. Não discutir gênero e sexualidade, portanto, não é uma decisão neutra, mas sim uma que reforça normas e valores dominantes. Essa disputa se evidencia não apenas nos documentos educacionais basilares, como a LDB que sequer menciona os conceitos gênero e sexualidade, apenas o de diversidade, mas dentre as/os próprias/os profissionais da educação, o que me parece ainda mais assustador. Essa constatação se evidencia quando a entrevistada 1 relata seus desconfortos com a equipe diretiva no trabalho com as relações de gênero realizadas em sua escola.

*Isso era um trabalho muito forte que a gestão da época fazia. Muito forte. Então eu me apropriei dessas questões e tive mais contato com isso aqui, no município de Porto Alegre. Até não tinham tantas situações com alunos, mas tinha entre o corpo docente e nós tínhamos no grupo muitos colegas ou lésbicas ou colegas gays, então isso era muito forte no nosso grupo e isso era bastante debatido.  
[...], mas gerava muito problema interno essa questão, né? Porque era muito impositivo, né? Mas isso não era uma coisa que me afetava como professora, entende?  
[...], mas eu percebia que enquanto grupo, gerava muito desconforto, porque pessoas que muitas vezes eram preconceituosas mesmo, porque isso tem e por outras porque, porque isso era demais, sabe, era a pauta principal. Muitas vezes a parte mais pedagógica não era dada tanta importância quanto pra essas questões, né?  
(Entrevistada 1).*

Halbwachs (2006) enfatiza a importância dos grupos sociais como 'molduras' para memórias individuais. No trecho, a referência repetida ao "nosso grupo" e ao "corpo docente" sugere que as experiências e memórias da entrevistada em relação a questões de gênero e sexualidade são fortemente influenciadas pelas dinâmicas e pelas discussões dentro desses grupos coletivos, a entrevistada menciona tensões e desconfortos no corpo docente. Estes podem ser vistos como conflitos de memória coletiva – diferentes segmentos do grupo podem ter diferentes memórias ou interpretações do passado, especialmente quando se trata de temas tão sensíveis como gênero e sexualidade.

É interessante notar que a entrevistada reconhece dois tipos principais de desconforto em seu grupo: aquele derivado do preconceito e aquele oriundo da sensação de que a temática era "demais". Este reconhecimento sugere que, mesmo dentro de um grupo comprometido com a educação, pode haver resistência ou desconforto em relação a temas que desafiam normas sociais estabelecidas.

Butler (2020) argumenta que o gênero é performático, ou seja, é algo que as pessoas "fazem", não algo que elas "são".

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que, por outro lado, pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (Butler, 2020, p. 235).

Dentro dessa perspectiva, o corpo docente da escola em questão estava desafiando as normas de gênero estabelecidas ao incluir abertamente membros da comunidade LGBTQIAPN+. A visibilidade dessas/es professoras/es pode ter sido uma forma de "performar" identidades de gênero não normativas, desafiando a heteronormatividade, o que provocou tal desconforto mencionado. Será que, se a temática fosse relacionada ao racismo, esse desconforto estaria presente? Ou se fosse sobre violência contra mulheres ou indígenas? Talvez não, afinal ser negro, indígena ou mulher é uma condição aparente, enquanto a sexualidade e a identidade de gênero nem sempre estão implícitas no biotipo, o que pode gerar maior intolerância ao que foge à norma heteronormativa.

Ao pensar sobre a permanência de uma ordem heteronormativa, Foucault (2014) corrobora com a discussão ao refletir como o poder opera nas sociedades ocidentais, controlando e categorizando a sexualidade. A menção na entrevista sobre questões de gênero e sexualidade sendo uma "bandeira muito forte" pode ser vista à luz das ideias do autor - a escola estava, possivelmente, resistindo a estruturas de poder hegemônicas e criando formas de compreender a sexualidade, o que não agradou nem a entrevistada e nem o grupo. Connell e Pearse (2015) exploram como as instituições educacionais frequentemente refletem e reforçam normas de gênero estabelecidas e a menção da entrevistada sobre a "bandeira muito forte" de questões de gênero e sexualidade na escola sugere um esforço institucional para desafiar e/ou expandir essas normas. Para as autoras, as questões de gênero são simultaneamente pessoais e políticas e a entrevistada parece ecoar essa ideia quando menciona seu próprio conforto e abertura para discutir gênero e sexualidade, enquanto também reconhece a natureza política das discussões e os desconfortos que surgiram no grupo.

Se há uma disputa no que é explícito, também é possível verificar disputas em situações nas quais o trabalho com gênero e sexualidade perpassa a rotina escolar, mas não abertamente, nem como um projeto previsto pela gestão escolar. Ao questionar a entrevistada 2, sobre o entendimento das siglas LGBTQIAPN+ e se ela realizava ou já havia experimentado algum projeto em sua escola, ela relata a abordagem da temática como “currículo oculto”:

*Sabe, as coisas não eram faladas abertamente. Então era o tal do currículo oculto que trazia o que a gente tinha que descobrir. Não de descobrimento, tirar o pano de cima, sabe? Porque era uma coisa que as pessoas não gostavam de falar. Era uma coisa que incomodava.*

*[...], mas a coisa não era aberta, era mascarada (Entrevistada 2).*

Para Louro (2011), as normas de gênero e sexualidade são construídas e ensinadas nas escolas, muitas vezes por meio do que é denominado "currículo oculto", e refere-se ao conjunto de normas, valores e crenças transmitidas nas escolas que não estão explicitamente escritas nos programas oficiais, mas que são aprendidas e assimiladas pelas crianças e adolescentes em sua experiência escolar. Pode incluir, por exemplo, normas sobre comportamento adequado para meninos e meninas, sobre o que é considerado normal ou desviante em termos de sexualidade, entre outros. A fala da entrevistada levanta algumas reflexões centrais no campo dos estudos de gênero e sexualidade, sobretudo quando contextualizado no cenário educacional, no qual somos levados a entender o espaço escolar como um território de disputas simbólicas e materiais onde as normas de gênero e sexualidade são constantemente reforçadas, negociadas e, por vezes, subvertidas.

A menção da entrevistada sobre o "currículo oculto" pode ser entendida como uma manifestação das práticas performativas que operam na escola. Enquanto a escola pode não abordar explicitamente as questões LGBTQIAPN+, estas ainda estão presentes através das práticas cotidianas, expectativas e discursos que reiteram normas heteronormativas e binárias de gênero. Ocultar o debate sobre gênero e sexualidade reforça a ideia de que falar abertamente sobre pode trazer desconfortos, como mencionado pela entrevistada, e corre-se o risco de perpetuar estereótipos, discriminações e preconceitos, sendo essencial para as/os educadores estarem cientes de sua existência para desafiá-lo e promover uma educação mais inclusiva e justa.

Para Halbwachs (2006), as memórias são construídas dentro de quadros sociais e são, em essência, coletivas, o que se evidencia no trecho, quando a entrevistada fala sobre o que não é discutido abertamente, aludindo a essa memória coletiva que é silenciada ou marginalizada. O "currículo oculto" pode ser visto aqui, como uma representação daquelas memórias ou experiências que são conhecidas por muitos, vividas por muitos, mas não são reconhecidas ou discutidas abertamente no grupo, pois transgridem as normas impostas. Essa análise vai ao encontro do que Gondar (2016) enfatiza ao falar da intertextualidade na construção da memória, ou seja, como diferentes textos, discursos ou narrativas contribuem para a formação de memórias. No trecho, há uma interação entre o conhecimento do "currículo oculto" e as

experiências pessoais da entrevistada. O que é "mascarado" ou não dito pode ter origem em diferentes discursos sociais, culturais ou institucionais que moldam a compreensão e a memória da entrevistada.

Ao referir-se ao ato de "não descobrimento" e "tirar o pano de cima", a entrevistada destaca o processo de revisitar e reinterpretar memórias coletivas. Para Halbwachs (2006), essas memórias não são estáticas, mas são reconstruídas conforme as necessidades do presente. A fala da entrevistada sugere uma tentativa de reavaliar e compreender certos aspectos do passado à luz de novas experiências ou entendimentos e refletir a forma como a temática de gênero e sexualidade era abordada. Embora Halbwachs (2006) destaque a natureza coletiva da memória, ele também reconhece a interação entre as experiências individuais e os quadros coletivos e a entrevistada reflete essa tensão. Enquanto ela faz parte de um grupo maior que compartilha o conhecimento do "currículo oculto", sua experiência individual e sua decisão de falar (ou não falar) sobre ele são moldadas por fatores pessoais.

A entrevistada demonstra claro entendimento de que a temática de gênero e sexualidade não podia ser posta abertamente e que falar sobre isso de forma oculta enfatiza a disputa entre as regras curriculares que balizaram a temática. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Gondar (2016) que aborda a memória não apenas como reconstrução, mas também como resistência. A referência da entrevistada ao que é "mascarado" indica uma resistência a normas ou discursos dominantes e, ao trazer à tona o "currículo oculto", ela pode estar resistindo a um silenciamento coletivo ou desafiando uma narrativa estabelecida.

Para Foucault (2014), a sexualidade não é simplesmente reprimida, mas é, de fato, produzida e regulada por discursos dominantes. Logo, a menção do currículo oculto aponta para a forma como as normas de gênero e sexualidade são naturalizadas e tornadas invisíveis, ao mesmo tempo que são reforçadas.

[...] controle também das enunciações. Definiu -se de maneira muito mais restrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviços (Foucault, 2014, p. 20).

O silêncio em torno das questões LGBTQIAPN+ em escolas pode ser visto como a manifestação de uma hegemonia heteronormativa, na qual normas dominantes de gênero e sexualidade são priorizadas, enquanto outras identidades e expressões são marginalizadas, ou seja, é possível abordar a temática, mas não abertamente, não de uma maneira que perturbe a norma já posta. As questões LGBTQIAPN+ estão intrinsecamente presentes nos discursos, nas

práticas e nas relações que permeiam o espaço escolar e este currículo oculto revela a complexa teia de normas de gênero e sexualidade que são constantemente negociadas, reforçadas e desafiadas no ambiente educacional.

Ademais, a manutenção da heteronormatividade também aparece nos espaços físicos da escola, como na separação de banheiros para meninos e meninas. O que me parece ser algo problemático é o fato de não haver uma outra opção quando há pessoas que não irão se enquadrar nesse binarismo, como relata a entrevistada 3 ao mencionar o caso de um aluno que não se identifica com o gênero o qual foi designado e encontra uma série de problemas toda vez que precisa utilizar os banheiros da escola.

*Mas era uma coisa que eu levantava, que era os banheiros unissex. Eu acho que a gente tem que ter banheiros individuais, unissex. Eles não precisam ser divididos em gênero masculino e feminino. Não é individual. Tu entra, fecha a portinha e faz. Porque isso sempre foi um problema pra ELE, né?*

*[...] Aí eu disse olha, ELE não se sente bem usando o banheiro dos meninos, porque afinal, ele ainda não tem o pênis ou o órgão genital. Não sei se um dia ele vai ter, ele não quer, até porque no banheiro masculino é diferente do feminino, né? Você tem os mictórios onde os meninos fazem xixi, o que eu acho um absurdo, mas tudo bem, né? (Entrevistada 3).*

Foucault (2014, p. 20) argumenta que a sexualidade não é apenas uma característica natural e biológica, mas também é moldada e controlada por discursos e práticas sociais, pois “entorno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva”. Os banheiros, ao serem divididos entre gêneros, atuam como espaços onde esses discursos são materializados e postos em prática. Ao separar os corpos com base no sexo biológico, eles reforçam e perpetuam normas tradicionais de gênero e sexualidade. A necessidade sentida pelo menino trans de ter um banheiro unissex indica que certos espaços, como banheiros, podem funcionar como locais de exclusão e opressão.

Aquelas/es que não se encaixam nas categorias binárias tradicionais de gênero (masculino/feminino) enfrentam desafios, pois os banheiros tradicionais os submetem a normas estabelecidas que podem não refletir sua identidade ou experiência. Foucault (2014) discute a importância do ato de "confissão" na modernidade ocidental, particularmente em relação à sexualidade:

*É aí, talvez, que pela primeira vez se impõe sobre a forma de uma construção geral, essa injunção tão peculiar ao Ocidente moderno. Não falo da obrigação de confessar as infrações às leis do sexo, como exigia a penitência tradicional, porém da tarefa quase infinita de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo, tenham alguma*

afinidade com o sexo. Esse projeto de uma “colocação do sexo em discurso” formara-se há muito tempo numa tradição ascética e monástica, o século XVII fez dele uma regra para todos. Dizer-se à que, de fato, só poderia se aplicar a uma elite mínima; a massa dos fiéis que só frequentavam a confissão raras vezes por ano, escapava a prescrições tão complexas. Sem dúvida, o importante é que essa obrigação era fixada, pelo menos, como ponto ideal para todo bom cristão. Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de todo seu desejo um discurso (Foucault, 2014, p. 16-17).

A discussão sobre o menino trans e seus sentimentos pode ser entendida à luz desta análise. A necessidade de falar sobre o desconforto do menino trans, de sua anatomia e de suas preferências, em relação aos banheiros, pode ser vista como um exemplo de como a sexualidade é algo a ser discutido, analisado e confessado, o quanto ele precisava se expor e expor seus desejos para poder fazer algo tão corriqueiro: ir ao banheiro.

A menção aos mictórios e à distinção entre os banheiros masculino e feminino também remete à ideia foucaultiana de vigilância. Os mictórios, que são abertos, contrastam com as cabines privadas, revelando uma dinâmica de visibilidade e controle sobre o corpo masculino, enquanto o feminino permanece mais oculto. A proposta de banheiros unissex e individuais pode ser interpretada como uma forma de resistência às normativas de gênero tradicionais e de disputa na resistência do padrão heteronormativo. Ao desafiar a estrutura existente e propondo uma alternativa, o trecho busca redefinir e reconfigurar a maneira como pensamos sobre gênero, sexualidade e espaço.

É preciso fazer uma reflexão crítica sobre como os espaços (neste caso, os banheiros) são estruturados de acordo com discursos dominantes sobre gênero e sexualidade, e como esses espaços, por sua vez, reforçam e perpetuam esses discursos, moldando as experiências e as identidades das pessoas. A partir do momento em que a escola toma conhecimento dessa situação e que a professora expõe alternativas, mas essas não são absorvidas, pode haver um medo ou uma resistência em romper com a ordem heterossexual dos corpos e dos espaços, o que acarreta situações de preconceito e discriminação:

*[...] eu disse então, ele vai usar o banheiro de menina, que é onde ele se sente mais confortável e a gente vai ter que proteger, mas igual se ele tivesse me pedido durante a aula, ele não queria e ele ficava segurando, ou eu tinha que achar um jeito de alguém ir pra ele poder entrar porque ele entrava e aí era aquela gritaria, tem um menino aqui no banheiro! Mas sempre acontecia, sempre tinha, aí no recreio ele não ia (Entrevistada 3).*

Louro (2011) reforça as ideias de Foucault (2014) sobre a produção do sexo, do gênero e da sexualidade como uma construção social, o que se evidencia quando o "grito" das meninas ao verem o menino trans no banheiro mostra como as crianças são socializadas desde cedo a

categorizar e policiar as identidades de gênero com base em características físicas. A decisão de permitir que o jovem use o banheiro de meninas é vista como um ato de resistência às normas estabelecidas. Louro (2011) frequentemente discute como as práticas educacionais podem ser desafiadas e reconfiguradas para serem mais inclusivas e justas, mas o que ainda presenciamos é a escola das divisões, do binarismo, da classificação:

Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso, na verdade a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incubou de separar os sujeitos, tomando aqueles que nela entravam distintos dos outros, o que a ela não tinha um acesso. Ela dividiu também internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres, e a ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 2011, p. 61).

A vontade de proteger uma criança que não se enquadra nas normas tradicionais de gênero revela as dificuldades que ela enfrenta em um ambiente escolar ainda em processo de adaptação à diversidade de gênero. Este cenário destaca não apenas a funcionalidade do uso dos banheiros, mas também questões profundas de identidade e pertencimento. O desejo dessa criança por um espaço de liberdade é continuamente desafiado pelas reações de seus colegas, refletindo uma tensão existente entre as normas tradicionais de gênero e as identidades que confrontam.

Essa resistência por parte das outras crianças pode ser interpretada como uma tentativa de reafirmar e manter os limites tradicionais de gênero, evidenciando como a sociedade muitas vezes reage defensivamente à quebra dessas normas. O comportamento da criança, que evita ir ao banheiro durante o período de lazer, exemplifica claramente o impacto do "currículo oculto", um conceito abordado por Louro (2011). Este currículo compreende lições implícitas sobre o que é considerado socialmente aceitável ou não, influenciando profundamente as ações e as percepções das crianças em ambientes sociais, como a escola.

Através das interações e das estruturas condicionais na escola, a criança aprendeu que sua identidade é vista como controversa e problemática. Esse aprendizado, embora não explicitado, molda profundamente sua experiência escolar e pessoal, ressaltando a urgência de criar ambientes educacionais que não apenas reconheçam, mas celebrem a diversidade de gênero, garantindo que todas as crianças se sintam seguras e valorizadas.

Segundo Connell (2016), a masculinidade hegemônica é o ideal culturalmente dominante de masculinidade, enquanto as masculinidades subalternas são aquelas que divergem desse ideal. A experiência do jovem classificado pela entrevistada 3 ilustra uma forma subalterna de masculinidade, já que ele não se alinha às expectativas tradicionais do gênero masculino, o que

explica seu receio de usar o banheiro masculino. As respostas das outras crianças ao vê-lo entrar no banheiro, marcadas por gritaria, evidenciam as dinâmicas de poder no jogo. Essas respostas foram interpretadas como uma tentativa de policiar e fortalecer as normas de gênero. Connell (2016) ressalta que as relações de gênero são, fundamentalmente, relações de poder, um ponto também enfatizado por Foucault (2014). Essa tensão entre as expectativas de gênero e a experiência desse jovem revela a resistência à diversidade de identidades de gênero e a dificuldade de limitações daqueles que desafiam as normas condicionais.

A análise de Connell (2016) sobre gênero, assim como a de Louro (2011), não se limita às identidades, mas também se estende a corpos e práticas corporais. O corpo do jovem, ao ser percebido como deslocado no banheiro das meninas, torna-se um local de contestação, o que reforça a ideia de que os corpos são centrais para a construção e experiência de gênero. Connell (2016) corrobora com Louro (2011) ao analisar como as instituições educacionais são locais onde as normas de gênero são ensinadas, reforçadas e também desafiadas e a situação do banheiro ilustra como as escolas podem, inadvertidamente, perpetuar divisões de gênero e tornar-se locais de exclusão para aqueles que desafiam essas normas.

Ao considerar a necessidade de proteger e garantir que o menino trans possa usar o banheiro confortavelmente, percebe-se uma necessidade de reconfiguração dos espaços e das práticas na escola. Connell (2016) defende a reconfiguração das relações de gênero e o reconhecimento da diversidade de gênero, e esse trecho aponta para essa direção, desta forma, é possível observar o trecho e o interpretá-lo como uma ilustração das tensões e desafios enfrentados por aqueles que não se conformam com as normas de gênero tradicionais dentro do sistema educacional e o quanto essas tensões geram disputas, bem como a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de gênero e repensar as práticas e espaços das instituições para serem mais inclusivos.

Ao que tange às políticas públicas, temos a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais como uma resposta significativa e necessária às reivindicações dos direitos humanos para a população LGBTQIAPN+ no Brasil. O documento detalha diretrizes para a promoção dos direitos humanos e para o enfrentamento à violência contra a população LGBT, com ênfase na garantia de acesso a diferentes espaços e serviços públicos e privados. Em relação ao uso de banheiros, a Resolução nº 12/2015 é clara ao estabelecer que pessoas travestis e transexuais devem ser tratadas pelo nome social e ter garantido o direito ao uso de banheiros, vestiários e outros espaços segregados por gênero, em conformidade com sua identidade de gênero autodeclarada, em todas as instituições públicas e privadas.

A garantia do uso de banheiros e vestiários conforme a identidade de gênero autodeclarada é uma ação direta de promoção da dignidade humana e de respeito às individualidades. Ao fazer isso, a resolução busca combater situações humilhantes, constrangedoras e até mesmo de violência que pessoas trans frequentemente enfrentam. A segregação ou proibição do uso de banheiros conforme a identidade de gênero é uma forma de discriminação e, com esta resolução, o Conselho toma uma posição clara contra práticas discriminatórias em ambientes públicos e privados. A inclusão de "todas as instituições públicas e privadas" significa que a resolução não se aplica apenas a espaços governamentais, mas também a empresas, escolas, universidades e qualquer outro local que forneça serviços ou facilidades ao público.

Embora uma resolução não seja válida como uma lei, ao garantir o direito de uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero autodeclarada, o documento protagoniza a discussão e reforça a noção de que as identidades e vivências das pessoas trans são legítimas e merecedoras de respeito. Esse é um passo crucial no combate à transfobia e na promoção dos direitos humanos no Brasil, especialmente considerando os desafios significativos que a comunidade LGBTQIAPN+ enfrenta no país, representando um compromisso concreto de promover inclusão e combater a discriminação.

No entanto, essa garantia gera dilemas, pois o que vemos é que o menino trans não consegue utilizar nem um, nem outro, sofrendo diferentes tipos de preconceitos. Outra questão importante que deve ser levada em consideração ao aderir esse direito são os casos de abusos e estupros que ocorrem. Segundo a jornalista Curvello (2022), do *Gazeta do Povo*, em nações estrangeiras, houve um aumento nos incidentes de violação em sanitários de uso comum para ambos os gêneros e, de acordo com uma pesquisa do *Sunday Times* no Reino Unido, a grande maioria dos episódios de violência sexual e estupro em espaços públicos esportivos e piscinas ocorreu em ambientes compartilhados, como vestiários e banheiros. A jornalista também cita que a representação brasileira da Associação Internacional pelos Direitos Humanos das Mulheres (*Women's Declaration International - WDI*) critica o uso de banheiros. Segundo a organização, é notável a diretriz em um contexto em que já foram reportados casos de estupros em banheiros transgêneros. A WDI enfatizou que uma alternativa mais adequada seria estabelecer banheiros específicos para a comunidade trans. Parece-me que a necessidade de ter um banheiro para todas as pessoas é algo emergente, a divisão binária já não suporta as necessidades das/os estudantes, mesmo que o acesso às identidades de gênero autodeclaradas seja considerado.

A entrevistada 4 também relata a disputa na manutenção da heteronormatividade em sua

trajetória escolar ao mencionar suas dificuldades em querer trabalhar as relações de gênero e sexualidade quando pensadas no ambiente da biblioteca. Ao questionar o papel feminino de princesas, sugerindo livros que contestam esses papéis, foi criticada por colegas que julgaram que não poderiam mais trabalhar determinadas literaturas

*[...] a gente começou a dar dicas para diversificar a biblioteca. Então a gente começou a botar livros de autoras que questionavam aquelas coisas já naquela época, então histórias que não eram aquelas histórias que as professorinhas estavam acostumadas a trabalhar, e isso incomodava para caramba elas, né? E eu digo, mas quem te disse que não pode estar ali o livro das princesas? Nós não queimamos o livro das princesas, nós não botamos fora, a gente não disse, não botou uma faixa censurando nada disso, mas era um desconforto das pessoas com aquilo, que a gente ficou, eu fiquei muito perplexa, porque eu nunca disse nada disso (Entrevistada 4).*

Interessante observar que a fala reforça a maneira como os padrões de gênero são socialmente construídos e perpetuados por meio de práticas pedagógicas e culturais. O papel tradicional das princesas, frequentemente retratado na literatura infantil, serve como uma representação de feminilidade e de determinados ideais de beleza, fragilidade e passividade, e ao sugerir novas literaturas quebra-se essa representação e introduzir livros que questionam esses papéis tradicionais de princesa promove uma perturbação naquilo que era visto como a norma. Esse desconforto sentido pelas colegas indica a força das normativas de gênero na pedagogia e o quanto essas normas estão arraigadas em nossa cultura. Louro (2013) argumenta que a resistência à introdução de novas literaturas é uma demonstração do quanto esses padrões de gênero são profundamente enraizados e, muitas vezes, são aceitos sem questionamento.

A representação recorrente das princesas em literaturas infantis serve como um ato performático que reforça constantemente o que significa ser "feminino" e a resistência às novas literaturas, que questionam essas representações tradicionais, e é interpretada como um desconforto com a interrupção desta "performance" contínua de feminilidade, Butler (2020). A mera presença de literaturas alternativas, mesmo sem a eliminação das histórias tradicionais de princesas, perturba a narrativa dominante e, por consequência, causa desconforto. A partir das perspectivas de Louro (2013) e Butler (2020), o trecho ilustra a força e a persistência das normativas de gênero em ambientes educacionais e a resistência à introdução de literaturas que desafiam os papéis tradicionais de gênero, demonstrando o quão profundamente essas normas estão fixadas em nossa cultura e pedagogia. Provavelmente as professoras, ao questionarem sobre a não utilização dos livros de princesas, não estavam tentando promover a fixação de uma norma de forma consciente ou explícita, talvez elas sequer compreendam o quanto essas literaturas moldam corpos e comportamentos femininos que não são a realidade da maioria das

mulheres e que a maioria não se identifica, talvez apenas enfatize a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre os livros e materiais utilizados na educação, de modo a proporcionar uma representação mais diversificada e inclusiva das identidades de gênero.

Gondar (2016) propõe uma abordagem que não se limita à memória enquanto registro passivo ou mero repositório de informações, mas a considera como um processo ativo de construção e reconstrução, sempre em diálogo com o presente e as circunstâncias atuais, o que evidencia o quanto a memória da entrevistada se apresenta em um constante diálogo com o presente. O ato de recordar esses eventos específicos é motivado por circunstâncias atuais que tornam essas memórias relevantes, como a dificuldade que ainda encontramos nas escolas ao abordar as temáticas de gênero.

Embora haja uma memória resgatada a partir de conflitos ainda presentes, Halbwachs (2006) elucida que nossa capacidade de lembrar é influenciada por estruturas sociais e pelas memórias de grupos aos quais pertencemos e o ato de diversificar a biblioteca e incluir livros que questionam normas tradicionais de gênero sugere uma tentativa de reformular as memórias coletivas dominantes em torno de gênero e literatura. O grupo que busca essa diversificação está, em certo sentido, desafiando ou expandindo a memória coletiva aceita e tradicional do que constitui literatura apropriada ou valiosa, está ressignificando a memória de como os livros de princesas podem ser considerados educativos.

O desconforto e a resistência das "professorinhas" indicam uma tensão entre diferentes memórias coletivas, pois aquelas que estão acostumadas a trabalhar com histórias tradicionais podem sentir que sua memória coletiva, ou o entendimento do que é "apropriado" ou "normal", está sendo desafiada ou ameaçada pela introdução de novos materiais, assim como a defesa da entrevistada de que "não queimamos o livro das princesas" retoma uma tentativa de equilibrar e integrar diferentes memórias coletivas. Ela parece reconhecer a importância da memória coletiva tradicional representada pelos livros das princesas, enquanto também busca expandir essa memória para incluir novas perspectivas, ou seja, os livros devem ser mantidos, mas com outros significados, inclusive, penso eu, sendo possível proporcionar às/aos estudantes o exercício de uma análise mais crítica sobre o papel de gênero que pode ser questionado, interpretado a partir dessas literaturas e sobre a feminilidade trazida nas histórias, bem como elas se distanciam ou se aproximam de corpos e performances reais.

Usando o conceito de memória coletiva de Halbwachs (2006), é possível destacar no trecho as tensões e as interações entre diferentes memórias coletivas em um contexto educacional, evidenciando como as tentativas de mudar ou diversificar o que é lembrado coletivamente - neste caso, através da literatura - pode encontrar resistência e criar desafios

quando a manutenção dos padrões de gênero é constantemente posta em disputa.

Ao mencionar o livro de princesas e pensar o quanto estes podem reforçar os papéis de gênero, especialmente de corpos femininos, cabe trazer à luz das análises as autoras Connel e Pearse (2015) que escrevem o quanto a masculinidade é entendida não como uma essência estática, mas como um conjunto de práticas e comportamentos socialmente construídos. Mais importante ainda, eles introduzem o conceito de "masculinidade hegemônica", que se refere à forma dominante e privilegiada de masculinidade em uma determinada cultura ou contexto, ou seja, além de pensarmos as literaturas de princesas apenas como produtoras de feminilidades, também devemos lembrar do papel atribuído aos príncipes, como sendo sempre heróis salvadores de suas donzelas, como mostra o trecho abaixo:

Os homens estão desproporcionalmente envolvidos em situações de violência parcialmente porque são preparados para isso. [...] são estimulados por seus pais, escolas e pela mídia de massas a praticar esportes competitivos como futebol, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade. Meninos sofrem também pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis e temem ser taxados de “maricas” ou *poofers* (um termo local usado no sentido de afeminado ou homossexual). Mostrar-se capaz de cometer atos violentos se torna então um recurso social. Meninos da classe trabalhadora que não têm acesso a outros recursos que os encaminham a uma carreira são massivamente recrutados para funções que operam com violência. Polícia, Forças Armadas, Segurança Privada, crimes de colarinho azul e esportes profissionalizados. As mulheres jovens são as principais recrutadas para a função que lidam com as consequências dessa violência. Enfermagem, psicologia e assistência social (Connell; Pearse, 2015, p. 35-36).

Ao diversificar a biblioteca e incluir livros de autores que questionam as normas tradicionais, há um desafio direto às noções hegemônicas de gênero e à manutenção da literatura tradicional, incluindo os livros de princesas, que podem perpetuar certas ideias sobre o que significa ser masculino ou feminino, ideias as quais estão alinhadas com a masculinidade hegemônica e a feminilidade subordinada.

Nesse sentido, a escola, ao tentar manter a norma hegemônica, através de literatura, reforça o papel binário de gêneros e a heteronormatividade, de que para ser um homem é preciso ser viril e herói, como os príncipes, e para ser mulher é preciso ser meiga e frágil, desta forma, quando corpos reais não se enquadram a essas expectativas, logo, surgem os preconceitos e a discriminação, ou seja, o ambiente educacional é um espaço fundamental para a construção e o reforço de normas de gênero. Ao escolher quais histórias contar e quais omitir para as crianças, educadores e educadoras desempenham um papel ativo na formação de noções de masculinidade e feminilidade e a diversificação da literatura escolar é uma forma de confrontar e potencialmente reconfigurar ideias dominantes sobre esses papéis, promovendo uma

compreensão mais ampla e inclusiva do gênero.

A entrevistada 4 relata que a escola em que trabalha sempre foi uma escola muito acolhedora e que procurava lidar da melhor forma possível com a diversidade. Então, certa vez, receberam um menino trans que já havia passado por várias escolas e em nenhuma conseguia permanecer, sofria muitos preconceitos e já havia tentado se matar algumas vezes em função dessa condição. A família do menino era evangélica e não aceitava sua identidade de gênero, o que dificultava seu processo de permanência na escola como um menino trans, e sequer era possível que o menino pudesse ter direito à mudança de nome em seus documentos oficiais à época, pois a trajetória para o reconhecimento dos direitos das pessoas transgênero no Brasil, incluindo o direito à mudança de nome e gênero em documentos oficiais sem necessidade de cirurgia de redesignação sexual, tem sido longa e desafiadora. Esse reconhecimento é fundamental para a dignidade, cidadania e integração social de indivíduos transgêneros, mas este processo era demorado, invasivo e inacessível para muitos.

No início do século XXI, tribunais brasileiros começaram a permitir mudanças de nome e gênero em documentos oficiais sem a necessidade de cirurgia, mas ainda exigindo procedimentos judiciais. Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou a Resolução nº 12, que estabeleceu a possibilidade de transexuais e transgêneros alterarem seu prenome e gênero no registro civil sem a necessidade de cirurgia, contudo, ainda era necessário um procedimento judicial. Em março de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por unanimidade, que pessoas trans têm o direito de alterar seu nome e gênero nos registros civis sem a necessidade de cirurgia, tratamento médico ou decisão judicial. O entendimento foi de que a exigência dessas condições violava direitos fundamentais, como a dignidade humana e a identidade de gênero. Após a decisão do STF, os cartórios foram orientados sobre como proceder com os pedidos de retificação de nome e gênero. Em linhas gerais, o requerente deve manifestar expressamente essa vontade perante o cartório, sem necessidade de apresentar qualquer laudo, atestado ou justificção. É importante destacar que, apesar das conquistas jurídicas, as pessoas trans no Brasil ainda enfrentam desafios significativos em relação à aceitação social, acesso à saúde, à educação e ao emprego, entre outros, mesmo assim, o reconhecimento legal da identidade de gênero é um passo crucial para assegurar seus direitos humanos e civis.

Além da dificuldade judicial encontrada e da família evangélica, o menino ao entrar na escola teve que lidar com a resistência de professoras/res como relata a entrevistada:

*Claro que a gente acolheu o menino. Mas dava muito medo naquela época, a gente não sabia tudo o que sabia ainda... E eu tive mais problemas com meus professores...*

*Porque a gente botou na chamada o nome e disse para os professores... "Vocês vão chamar ele desse nome", porque a gente queria introduzir ele na escola como um menino... Ponto. É o que a gente achava que era certo fazer. Só que os professores não deixaram. Tinham professoras que se recusavam a chamá-lo pelo nome social (Entrevistada 4).*

Xavier Filha (2017) sublinha a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem a diversidade de identidades, culturas e modos de vida dos estudantes, ressaltando que a escola deve ser um espaço onde todas e todos se sintam acolhidos, independentemente de sua identidade de gênero, orientação sexual, raça, religião, entre outros. No trecho relatado, o dilema enfrentado pela direção da escola ao decidir acolher um aluno transgênero e introduzi-lo na escola, conforme sua identidade de gênero real, evidencia o desafio de transpor barreiras sociais e preconceituosas que ainda persistem nas instituições educativas. A resistência de alguns/algumas professoras/res em chamar o aluno pelo seu nome social revela não apenas um desconhecimento ou despreparo sobre questões de gênero, mas também uma recusa em reconhecer e respeitar a identidade do aluno.

Para a autora, podemos compreender que esse cenário é emblemático dos desafios que as escolas enfrentam ao tentar implementar práticas inclusivas. O fato de as/os professoras/res resistirem ao uso do nome social do aluno demonstra que, apesar de avanços em políticas inclusivas, há ainda uma lacuna significativa entre o ideal de inclusão e a prática educativa no cotidiano escolar. A atitude dessas/es professoras/es reflete resistências culturais e sociais que podem perpetuar estigmas e discriminações, tornando o ambiente escolar hostil para estudantes trans.

Portanto, é crucial que as escolas promovam não apenas políticas de inclusão no papel, mas também se dediquem a formar seus profissionais para que possam efetivamente reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de seus estudantes, tornando a educação verdadeiramente inclusiva e equitativa e trazendo questões para serem debatidas, como ressalta Xavier Filha (2017):

Em momentos de educação de educadores/as, penso que muitas questões podem ser acionadas. Por exemplo: Que discursos e representações da sexualidade de gênero estão presentes nas narrativas produzidas por educadoras e educadores em processos de formação? Quais as possibilidades didáticas que promovam curiosidade, busca pelo novo para reflexão? Quais e como as representações de sexualidade e de gênero também estão circulando, renovando, recrudescendo, produzindo, desconstruindo, fixando durante processos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras? Há algum instrumento que possa capturar essas representações para poder problematizá-las? Em quais momentos da formação e com quais dinâmicas e conteúdos, representações de sexualidade são provocadas, construídas, discutidas, reforçadas? Como pensar os silêncios, os ditos e não ditos, bem como as formas de resistência presentes nas linguagens e condutas das professoras e professores durante

o processo formativo? Como refletir sobre o fato de muitos e muitas educadores e educadoras, ao solicitarem receitas de como atuar diante de manifestações de sexualidade de meninos e meninas na escola, destacaram ou rejeitaram outros discursos que não aqueles já sacralizados como verdades? Estariam dispostos a ouvir e questionar outros conceitos, linguagens, discursos, representações? Ou só tem a pretensão de ouvir o próprio eco? (Xavier Filha, 2017, p. 98).

Além de uma formação mais efetiva com as/os profissionais da educação, é preciso que as escolas estejam asseguradas pela legislação, ao que tange à temática e ao uso no nome social de transgêneros. A utilização do nome social para a pessoa transgênero em escolas, bem como em outras instituições, tem sido objeto de discussão e regulamentação, uma vez que as políticas públicas voltadas para a garantia do uso do nome social são reflexos da luta de movimentos sociais e da necessidade de respeitar e reconhecer as identidades de gênero dos indivíduos. A questão do consentimento dos pais ou responsáveis para a utilização do nome social por menores de idade em escolas é um ponto delicado.

Em muitos contextos, a autorização dos pais ou responsáveis é solicitada, mas há um argumento importante a ser considerado: o direito à identidade e à dignidade do indivíduo. Algumas decisões judiciais têm garantido o uso do nome social por estudantes menores mesmo sem o consentimento dos pais, baseando-se no princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. Por meio da Comissão Especial de Diversidade Sexual, a OAB – Ordem dos Advogados do Brasil – publicou, em 2013, uma nota técnica que possibilita o nome social por menores de idade em escolas e universidades, sem que seja obrigatória a autorização de pais e responsáveis (OAB, 2013). Na nota há o destaque na recorrente rejeição no seio familiar à condição de transgênero e que cabe à escola minimizar os preconceitos sofridos por discriminação:

Neste cenário, a adoção de políticas públicas educacionais pode melhorar o ambiente social para estudantes, contemplando em especial as pessoas trans. A fim de evitar que o ambiente educacional se torne mais um reduto de preconceito e fobia às identidades de gênero dessa população infanto-juvenil, uma das medidas para reduzir as altas taxas de êxodo escolar é a possibilidade de adoção do uso do nome social. Porém, para a adoção do nome social nos registros escolares, não há a necessidade de prévia autorização dos pais ou responsáveis, até porque, usualmente, eles são os que primeiro rechaçam essa condição do filho. Tal direito tem amplo respaldo no artigo 227 da Constituição Federal, bem como em vários dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que buscam dar efetividade aos princípios da proteção integral (Nota técnica – OAB, 2013, s/p).

Há um papel essencial das políticas públicas educacionais na promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todas/os os estudantes. Com ênfase na proteção e no reconhecimento dos estudantes trans, a temática está fortemente ligada à luta pelos direitos

humanos e à garantia de um espaço educativo que não reforce estereótipos, preconceitos ou práticas discriminatórias. Ao abordar o problema do êxodo escolar entre estudantes trans, o parágrafo da nota técnica sugere que uma das medidas mais significativas para combater essa questão é a adoção do nome social. O nome social é uma ferramenta crucial para garantir o reconhecimento e o respeito à identidade de gênero desses jovens, indo ao encontro do princípio da dignidade humana, garantindo que esses estudantes sejam reconhecidos e tratados conforme sua identidade de gênero.

O trecho também faz uma argumentação robusta sobre a desnecessidade de autorização prévia dos pais ou responsáveis para a adoção do nome social, o que daria maior autonomia para professoras/es ao lidar com estas situações em seus cotidianos escolares. Ao fundamentar tal posição no artigo 227 da Constituição Federal e em dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o texto defende a proteção integral e o melhor interesse da criança e do adolescente, argumento de extrema relevância, uma vez que, em muitos casos, a família pode ser o primeiro ambiente de rejeição e preconceito que o jovem trans enfrenta, como citado pela entrevistada 4. Ainda, a nota técnica salienta:

[...] E nem se pode alegar que a dispensa de consentimento violaria o poder familiar. O art. 1.634, do Código Civil atribui aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores: Inc. I – dirigir-lhes a criação e educação. Ora, se os pais repudiam a natureza sexual de seus filhos, de modo que isso lhes crie óbices ou constrangimentos na instituição de ensino que frequentem, por consequência estão falhando no cumprimento de um dos elementos mais importantes do conteúdo do poder familiar (Nota técnica – OAB, 2013, s/p).

Ao citar o Código Civil, o trecho argumenta que a negação dos pais ao reconhecimento da identidade de gênero de seus filhos é uma falha no cumprimento de seus deveres parentais. A análise sutilmente confronta a noção tradicional do "poder familiar" ao destacar que o verdadeiro papel dos pais é garantir a criação e educação de seus filhos em um ambiente de respeito, aceitação e compreensão, argumentando a favor da autonomia dos jovens em terem sua identidade de gênero reconhecida, mesmo contra a vontade de seus pais ou responsáveis, respaldando-se em princípios jurídicos e direitos fundamentais.

Ao encontro da nota técnica também é definido o uso do nome social de travestis e transsexuais em registros escolares pelo Ministério da Educação na Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, de acordo com:

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

professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

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

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

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

Essa Resolução e seus artigos estabelecem um marco essencial de diretrizes para a educação brasileira, orientando a elaboração de propostas curriculares e projetos pedagógicos. O foco é assegurar uma educação livre de discriminação com base em orientação sexual e identidade de gênero, sendo crucial para criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, especialmente considerando os desafios e as discriminações frequentemente enfrentados por indivíduos LGBTQIAPN+ no ambiente escolar. A adoção do nome social é uma etapa fundamental no reconhecimento e na afirmação da identidade de gênero desses indivíduos, atuando também como uma medida de combate à discriminação, permitindo que essas/es estudantes tenham uma experiência escolar que respeite sua identidade. O documento ressalta a autonomia de alunas/os maiores de 18 anos em solicitar o uso do nome social, sem a necessidade de qualquer mediação. Isto assegura que pessoas trans adultas possam exercer seu direito de ter sua identidade de gênero reconhecida sem barreiras.

Para as/os alunas/os menores de 18 anos, a resolução considera o contexto legal brasileiro, onde representantes legais têm poder de decisão sobre certos aspectos da vida dos menores. No entanto, é importante observar que, enquanto esta disposição protege legalmente a escola, pode surgir um impasse se os representantes legais não reconhecerem ou apoiarem a identidade de gênero da/o estudante e aí caberá à escola e às/aos professoras/res articularem da melhor forma possível com as famílias, evidenciando novamente a necessidade da formação de professoras/es na temática de gênero.

Na próxima seção, intitulada "Eu entrei numa época em que se podia pensar nas escolas", exploro a inserção implícita de temas de gênero e sexualidade nos currículos escolares, destacando o papel crucial da educação na desconstrução de estereótipos e na promoção da diversidade. Além disso, discuto o significado e a evolução das siglas LGBTQIAPN+, e examino as mudanças ocorridas na rede municipal de educação de Porto Alegre ao longo do tempo. Esta seção enfatiza a memória coletiva dos profissionais da educação e a evolução das práticas educacionais para se tornarem mais inclusivas e socialmente engajadas.

## 4.2 “Eu entrei numa época em que se podia pensar nas escolas!”

A formação de professoras/es em gênero e sexualidade é cada vez mais relevante no campo da educação e dos estudos de gênero, sendo essencial para criar ambientes educacionais inclusivos, respeitosos e seguros para todas/os as/os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. A formação deve começar com uma compreensão aprofundada desses conceitos, e abro esse parágrafo falando sobre esse tema, pois acredito que a formação dessas/es profissionais é um passo importante para a diminuição de preconceitos voltados a gênero e sexualidade, e precisam estar cientes das diferentes formas como as pessoas se identificam, para reconhecer e respeitar a diversidade de suas/seus alunas/os e, também, para a promoção desse respeito dentro da comunidade escolar.

Atualmente, como salienta Silva e Soares (2022), o conhecimento e o aprofundamento na temática de gênero e sexualidade estão presentes nos currículos das licenciaturas quase de forma obrigatória, logo, para as autoras, é raro, nos tempos recentes, encontrarmos estudantes universitários que não tenham algum nível de compreensão em relação às questões relacionadas a gênero e sexualidade. Isso abrange desde a familiaridade com autores de referência até a compreensão das controvérsias políticas em torno do verdadeiro significado desses conceitos. Mas nem sempre foi assim, embora o tema hoje seja explorado, no passado ele era pouco falado e quando aparecia era apenas nas aulas de Biologia, “reduzidos a prosaicas informações sobre a reprodução e seus relativos órgãos necessários, perspectiva que ignora a sexualidade como um processo amplo e complexo que envolve elementos sociais e culturais” (Santos; Soares, 2020, p. 317).

Para as educadoras, ainda que a temática não estivesse presente de forma explícita, a presença dos conceitos de gênero e sexualidade muitas vezes estava implícita nos currículos escolares, como mencionado no capítulo anterior. Isso significa que esses conceitos são transmitidos de maneira indireta, através de comportamentos, atitudes, sistemas de recompensa e punição que, embora não sejam tacitamente declarados, têm um impacto significativo na aprendizagem. Esses aspectos do ambiente escolar obrigam as/os professoras/es a se envolverem no entendimento e na discussão desses conceitos, devido às demandas que surgem naturalmente no dia a dia da escola (Silva; Soares, 2022). Para as autoras, apenas na década de 90, as escolas passaram a incorporar em seus planejamentos as temáticas de gênero e sexualidade, tais termos só foram incorporados nos currículos escolares durante a epidemia de AIDS. Naquela época, ao abordar as questões relacionadas à AIDS, não era raro que as discussões focassem na estigmatização dos homossexuais, o que representava uma forma de

violência. Essa violência era ampliada pela sua banalização e aceitação crescente, especialmente devido ao medo do preconceito e à falta de informação que pareciam caracterizar essa época (Soares; Silva, 2020). Porém, as estudiosas ressaltam que:

[...] mesmo assim, nos cabe celebrar o fato de, na escola, ter algum espaço para se debater sobre esses temas a partir de uma perspectiva mais pluralista. Se a sexualidade tem sido um lugar de discursos conservadores tem sido também um lugar de questionamento de lutas de poder que buscam trazer outras dimensões políticas e sociais (Soares; Silva, 2020, p. 323).

Os programas de formação devem capacitar as/os professoras/es a identificar e desmontar estereótipos de gênero prejudiciais que podem estar presentes em materiais didáticos, currículos e práticas pedagógicas. É fundamental que estejam cientes das leis e políticas relacionadas a gênero e sexualidade em sua região, para garantir a conformidade e advogar por políticas inclusivas, se necessário. Isso está em consonância com o PNE de 2014 - 2024, no artigo 2º, inciso III, que prevê a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. No entanto, este trecho sofreu diversas alterações até a retirada dos termos gênero e sexualidade, o que, em certa medida, pode justificar a dificuldade no trabalho educacional, mudança da qual irei explorar com mais detalhes na seção seguinte.

Infelizmente, ao analisar a fala das entrevistadas, não foi possível verificar esse processo, a falta de informação ainda se mostra presente, bem como a falta de uma formação continuada ou de projetos adequados que estejam de acordo com políticas educacionais existentes. Dando início ao debate, comecei questionando às entrevistadas sobre as siglas LGBTQIAPN+, por compreender que é um conhecimento que pode ser buscado facilmente através da internet, que não precisaria, necessariamente, de uma formação específica:

*Depois que botaram esse monte de letra do alfabeto eu já não sei mais.*

*[...] Gays, lésbicas tem... antes tinha os simpatizantes, eu não sei se simpatizantes continuam, tem... enfim, eu sei que envolve desde os travestis e todos os tipos de configurações, mas L, lésbicas, gays, trans, hétero também. Ah, agora todas as letras eu não sei te dizer. (Entrevistada 1)*

*Então é lésbica, gays, LGB, bissexuais, LGBT? Q, queer, né? O T trans, trans, transgêneros e mais, é tudo o que vem depois. O resto não sei. (Entrevistada 2)*

*Eu sei que são lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, o “Q” é de público queer, das pessoas queer. E agora o “P” que eu ainda não compreendi teoricamente, mas eu sei que são umas pessoas pans, né? E claro, “A+”, porque daí vai tendo também, né? A gente tem pessoas hoje não binárias, você tem outras coisas que entram nesse “mais” e que também vão vindo, vão vindo outras siglas depois. (Entrevistada 3)*

*Agora é tanta letra que eu já não sei mais. (Entrevistada 4)*

As entrevistas revelam as diferentes formas como as pessoas compreendem as siglas, as expansões que elas sofreram ao longo do tempo e as complexidades associadas à identificação e à categorização das diversidades sexuais e de gênero. Para Louro (2004), as questões de gênero, sexualidade e educação são analisadas como discursos culturais que influenciam a construção de identidades e como o corpo é um espaço de inscrição destas narrativas, sendo identidades que se tornam "corpos estranhos" em uma sociedade que, historicamente, tem normatizado a heterossexualidade e a binaridade de gênero.

A expansão da sigla, ao longo do tempo, reflete as mudanças nas discussões sobre gênero e sexualidade, indicando um movimento cultural que busca reconhecer e validar as múltiplas formas de existir e experienciar o mundo, e o desconhecimento e/ou a incerteza em relação às letras da sigla expressos pelas entrevistadas sugerem a necessidade de educação e informação, assim como afirma Louro (2004) ao argumentar que a educação tem um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma compreensão mais ampla das diversidades e que para isso é necessário “refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejo”, sendo importante também saber como intervir “a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considera intolerável” (Louro, 2014, p. 57). Esta análise vai ao encontro da fala da entrevistada 4 - *"Agora é tanta letra que eu já não sei mais."* - o que revela um desconforto com a crescente complexidade da sigla, apontando para um desafio: como criar categorias que sejam inclusivas e reconheçam a diversidade, sem tornar o discurso excessivamente complexo para a compreensão do público geral?

Quando uma das entrevistadas também relata, a citar- *"Depois que botaram esse monte de letra do alfabeto eu já não sei mais"* -, também é possível compreender que há uma vigilância dessas memórias, uma vigilância em manter certos padrões de normatividade e sobre quais informações são consideradas importantes ou relevantes em um ambiente educacional. Isso pode ser devido a uma resistência, consciente ou não, em abordar temas que desafiam normas tradicionais de gênero e sexualidade ou a ausência de um engajamento ativo com esses tópicos por parte das/os docentes, como uma forma de vigilância. Butterman (2012) discute a ideia de que, para algumas pessoas, a ambiguidade em relação à sua identidade pode oferecer um certo grau de proteção em ambientes hostis. No contexto das/os docentes, a falta de conhecimento sobre a sigla completa pode refletir um ambiente educacional onde a clareza e o entendimento completo de todas as identidades não sejam incentivados ou valorizados, mantendo-se assim uma "segurança" na ambiguidade e no desconhecimento, ao mesmo tempo, o fato de estarmos discutindo a falta de familiaridade das/os docentes com a sigla completa que oferece uma

oportunidade para maior visibilidade e educação. Reconhecer as lacunas no conhecimento pode ser o primeiro passo para abordá-las, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente sobre gênero e sexualidade.

Mas voltando à pergunta sobre qual seria a forma de se trabalhar a complexidade das siglas, é importante destacar que não se pretende que as/os professoras/res memorizem todas as letras e seus significados, mas que explorem as diferentes identidades de gênero e sexualidade e como estas são produzidas e entendidas culturalmente. Louro (2004, 2011) salienta que as identidades de gênero e sexualidade não são fixas ou binárias, mas sim fluidas e culturalmente construídas. Ela sugere que se deve desafiar as normas binárias de masculino/feminino ou heterossexual/homossexual para entender a vasta gama de identidades que existem. Portanto, uma abordagem inclusiva começaria por educar docentes e discentes sobre a natureza não binária e fluida das identidades e, em vez de se apegar rigidamente às categorias ou letras específicas, pode-se adotar uma abordagem mais flexível, em que a sigla sirva como um ponto de partida para discussões sobre diversidade. Para a autora, a complexidade inerente à diversidade de identidades requer um esforço contínuo da educação, mas uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que problematize e interrogue as normas existentes, o que seria também uma forma de promover discussões e materiais educativos sobre as identidades representadas na sigla, ajudando a descomplicar seu entendimento. Outra maneira também seria centrar-se nas narrativas e experiências vividas das pessoas que essas letras representam, tornando, assim, o discurso mais acessível. Histórias pessoais têm o poder de humanizar conceitos abstratos e facilitar a empatia e o entendimento e as siglas LGBTQIAPN+ são mais do que apenas letras, trata-se de um convite à compreensão e ao reconhecimento de identidades humanas.

Trazendo estas análises sobre as siglas à luz das ideias de Halbwachs (2006), é possível pensar que elas, assim como a memória, não são estáticas, mas são construídas e reconstruídas ao longo do tempo. Elas são o produto de uma história e lutas coletivas que formaram a consciência e a memória da comunidade LGBTQIAPN+. A sigla, em si, pode ser vista como uma proteção da memória coletiva da comunidade, representando as várias etapas de reconhecimento e inclusão. O autor argumenta que a memória individual é influenciada pelo grupo ao qual pertencemos, da mesma forma, a identificação com uma letra específica da sigla pode ser vista como um ato de lembrança e identificação com uma memória coletiva e/ou história compartilhada, ou seja, uma forma de afirmar pertencimento e reconhecimento dentro de um grupo mais amplo. Halbwachs (2006) também discutiu a importância dos locais na memória coletiva. Os eventos significativos na história LGBTQIAPN+, como as Revoltas de

Stonewall, podem ser considerados locais de memória que têm um impacto profundo na formação da memória coletiva da comunidade. A sigla, então, serve não apenas como um lembrete das identidades, mas também dos eventos e das lutas que moldaram essas histórias e que promovem políticas públicas de enfrentamento a preconceitos.

Fazer essa pergunta nas entrevistas, sobre o conhecimento das siglas, foi um meio de entender o que as professoras conheciam sobre a temática, mas também compreender que as siglas são oriundas de políticas públicas voltadas para esse grupo no âmbito de debater e sugerir, de maneira organizada e assegurando o envolvimento da comunidade, bem como as diretrizes que guiarão as atividades das autoridades governamentais. Desta forma, me parece importante trazer um pouquinho do histórico da sigla, contextualizadas em um artigo escrito por Moreira (2022, p. 4) ao abordar a temática, no qual sublinha que:

Com as recentes mudanças, atualizações e novas descobertas, é muito comum encontrarmos pessoas que não sabem os significados das letras que compõem a sigla LGBTQIAPN+. O movimento que, no Brasil, nos idos anos de 1990, nasceu com a sigla GLS, acrônimo de gays, lésbicas e simpatizantes, busca lutar pelos direitos e inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero, que vem crescendo ao ponto de incluir pessoas não heterossexuais e não cisgêneras. Certamente, houve a necessidade de acrescentar novas letras à sigla, chegando a nove letras e o caractere mais, gerando ainda mais dúvida quanto ao significado de cada uma delas (Moreira, 2022, p. 4).

Nos anos 60 e 70, surgiu uma forte mobilização pelos direitos civis dos gays, especialmente após a Rebelião de Stonewall em 1969. "Gay" tornou-se uma palavra popularmente usada, principalmente referindo-se a homens homossexuais. Mais tarde, a inclusão explícita de "Lésbica" reconheceu a necessidade de visibilidade específica para mulheres homossexuais, dadas as interseções entre opressão homofóbica e sexista que enfrentavam. O autor também destaca o significado de cada sigla, os quais transcrevo e analiso no quadro a seguir (Quadro 7):

Quadro 7 - Identificação das siglas e significados sobre a representatividade da comunidade LGBTQIAPN+, bem como as suas respectivas bandeiras

<p><b>LGB (Lésbicas, Gays, Bissexuais):</b></p> 	<p>Inicialmente, o foco principal estava nessas três categorias. A comunidade buscava reconhecimento e direitos, principalmente, para lésbicas, gays e bissexuais.</p>
---	--

<p><b>LGBT (Transgêneros):</b></p> 	<p>A inclusão do "T" representou um marco importante, reconhecendo que as questões de identidade de gênero também fazem parte da luta por direitos e aceitação.</p>
<p><b>LGBTQI (Intersexo):</b></p> 	<p>A inclusão da letra "I" simboliza um reconhecimento das pessoas intersexo, que têm características sexuais que não se encaixam nas típicas definições de masculino ou feminino.</p>
<p><b>LGBTQIA (Assexuais):</b></p> 	<p>A adição do "A" destaca a comunidade assexual, pessoas que não experienciam atração sexual, expandindo ainda mais a abrangência da sigla.</p>
<p><b>LGBTQIAP (Pansexuais):</b></p> 	<p>A letra "P" foi incorporada para incluir pansexuais, pessoas que podem ser atraídas por indivíduos de qualquer gênero ou identidade de gênero.</p>

<p><b>LGBTQIAPN (Não-binários):</b></p> 	<p>"N" foi adicionado para representar pessoas que não se identificam como exclusivamente masculinas ou femininas, conhecidas como não-binárias.</p>
<p><b>LGBTQIAPN+:</b></p> 	<p>O sinal de "+" foi acrescentado para indicar a inclusão de outras identidades de gênero, orientações sexuais e expressões de gênero que ainda podem não estar contempladas.</p>

Fonte: Moreira, 2022<sup>1</sup>.

Nesse contexto, fica claro o quanto as siglas fazem parte desse processo de valorização e para criação de políticas públicas LGBT, a fim de criar estratégias para a diminuição dos preconceitos.

Outra pergunta feita durante as entrevistas foi sobre a elaboração e a execução de projetos na escola que envolvem as questões da diversidade de gênero e sexualidade. Muitas respostas vieram com o viés do currículo oculto, como um trabalho isolado, temática que analiso na categoria anterior, porém me chamou a atenção a fala de uma das entrevistas ao mencionar sua aproximação com a temática e com a elaboração de projetos somente a partir de sua entrada como professora na rede de ensino de Porto Alegre:

*Mas acho também que a rede, ela tem esse... Eu não sei se ela ainda tem esse diferencial. A rede mudou, né. Mas ela tinha muito isso do que a gente faz. Eu entrei assim numa época que tinha o complexo temático, tinha a pesquisa antropológica, tinha o "tu pensar". Eu ainda recordei com a minha colega que nós, na época, a gente fez um guarda-chuva que tinham as temáticas de educação popular, educação antirracista e educação antidiscriminatória. A gente teve isso, a gente teve como projeto isso na escola, prática antidiscriminatória (Entrevistada 2).*

A entrevistada menciona que a rede municipal de Porto Alegre passou por mudanças ao

<sup>1</sup> MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Dossiê LGBTQIA+ na Educação. In.: POR TRÁS DO MONOGRAMA DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+: VIDAS, REPRESENTATIVIDADE E ESCLARECIMENTOS. **Revista emporis (ação)**, [S.l.], v. 22, n. 2, jul./dez. 2022.

longo do tempo, sugerindo que a memória coletiva do grupo de profissionais da educação também mudou. Ela destaca que, em um determinado período, havia um complexo temático que envolvia temáticas que eram centrais para a rede e representavam um compromisso com práticas educacionais inclusivas e socialmente engajadas. A menção ao *tu pensar* indica que a reflexão crítica e o questionamento eram valorizados dentro dessa rede, alinhando-se à ideia de Halbwachs (2006), de que a memória coletiva é moldada pela interação social e pelo compartilhamento de ideias. Além disso, a entrevistada recorda a elaboração de um projeto relacionado à prática antidiscriminatória na escola, o que sugere que a memória coletiva da rede inclui um compromisso com a promoção da igualdade e a luta contra a discriminação no contexto educacional. Gondar (2016) explora a memória em uma perspectiva mais subjetiva e individual. No entanto, a interação social e o contexto desempenham um papel importante em sua abordagem, a entrevistada, ao mencionar sua colega e o projeto, destaca como a memória é compartilhada e construída em conjunto com outros membros da rede.

Interessante mencionar que a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre tinha um dia da semana no qual as/os docentes tinham três períodos para se reunirem e debaterem propostas e planejamentos escolares, era o momento do “pensar”, como relata a entrevistada, momento em que projetos como o do “Guarda-chuva” ganhavam vida e iam ao encontro da proposta da rede criada pela Gestão do Prefeito Leonel de Mouro Brizola em 1955, com o objetivo de “concentrar todos os esforços possíveis no campo educacional, visando o ensino primário e o problema da alfabetização em geral num programa, enfim, que se poderia denominar de educação popular” (Secretaria Municipal de Educação, 2023).

A educação popular enfatiza a participação ativa das/os alunas/os e a promoção do diálogo, na qual não são vistos como receptoras/es passivas/os de conhecimento, mas como participantes ativos no processo de aprendizagem, atrelando o conteúdo curricular às experiências e contextos de vida das/os discentes, reconhecendo que o conhecimento é construído a partir das experiências individuais e coletivas. Para Freire (1991), uma educação popular incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, encorajando estudantes a questionar, refletir e analisar questões sociais e políticas. O autor enfatiza que somente através da conscientização e compreensão crítica das estruturas sociais e políticas é possível perturbar a opressão e que as/os educadoras/es devem ajudar as/os alunas/os a se tornarem conscientes de sua realidade e a refletir sobre ela para poderem agir e transformá-la. Por esse motivo também que as escolas da rede pública municipal de Porto Alegre sempre possuíram autonomia para trabalhar com suas/seus alunas/os temáticas que, embora não estivessem previstas de forma explícita em seus currículos, sempre que surgiam, eram

debatidas.

Dando continuidade às memórias das professoras entrevistadas em relação aos projetos envolvendo gênero e sexualidade no ambiente escolar, algo que chamou minha atenção foi a promoção do “Dia do Orgulho Lésbico”, como um dia implementado no calendário escolar.

*Um momento que foi meu primeiro ano a ser iniciado na prefeitura, que teve a apresentação do calendário do ano com o calendário escolar da rede e depois o calendário elaborado para a nossa escola, com seus eventos e tudo. E tinha ali no calendário o Dia do Orgulho Lésbico, que não tem nada de nossa escola. Não é, isso não é de rede, né? E enfim, E outras pautas, outras datas, outras comemorações não eram postas, né? (Entrevistada 1)*

No trecho é possível perceber que a entrevistada expressa surpresa ou questionamento quanto a essa inclusão, sugerindo que essa data não tinha relevância direta para a escola ou para a rede educacional em geral. Além disso, ela menciona que outras pautas, datas e comemorações não foram incluídas no calendário escolar, indicando uma possível falta de abordagem equilibrada e inclusiva de outras questões importantes para a comunidade escolar. Mas o que me parece é que há um movimento no ato em colocar essa data no calendário de reconhecimento e validação da identidade lésbica dentro do espaço escolar. Na seção seguinte retomo esse trecho da entrevistada e me proponho a explorar outras temáticas que dele emergem.

Pollak (1992) enfatiza que a memória é uma construção social, sujeita a negociações e disputas e a inclusão dessa data pode ser uma forma de dar visibilidade a um grupo historicamente marginalizado e de combater o silêncio em torno de questões de diversidade sexual, é uma forma de manter a memória que não quer ser esquecida, que deve estar registrada no papel e não apenas nas lembranças, uma memória que não pode ser silenciada. Pollak (1992) nos diz que o silêncio pode ser tanto uma estratégia de esquecimento quanto uma forma de resistência. Nesse contexto, o que é omitido no calendário pode revelar tanto as prioridades da instituição quanto as tensões e resistências em relação a determinados temas ou eventos.

Há tantas festas religiosas como Dia de São João e Natal que são naturalizadas e quase nunca contestadas que me pergunto: Será que se fosse colocado um outro dia no calendário, como o dia de Cosme e Damião - santos que, segundo o catolicismo, protegem as crianças -, haveria esse descontentamento? Haveria questionamentos sobre sua importância ou o quanto a data poderia influenciar na formação da identidade das crianças? Claro que aqui é um exemplo imaginário e que dificilmente aconteceria, mas cabe se perguntar para que haja uma reflexão sobre o que é socialmente aceito e o que não, o que é naturalizado e o que é questionado, sobre as memórias que devem permanecer e as que devem ser silenciadas. Tal reflexão nos leva a

pensar como as escolhas feitas em relação à memória e ao que é celebrado ou omitido em um calendário escolar são indicativas das dinâmicas sociais, culturais e políticas da instituição, refletindo as negociações contínuas em torno da identidade coletiva e da inclusão.

O desconforto da entrevistada também se dá por acreditar que esse dia só foi implementado devido à sexualidade das mulheres que estavam na equipe diretiva na ocasião. Ela relata que a diretora e a coordenadora eram lésbicas e que, inclusive, participavam de vários movimentos políticos:

*Eu acho que era por questões bem pessoais até. Mais da coordenação, penso eu, né? É que quando a gente tá fora, a gente tá em sala de aula, a gente também não percebe tudo, né? Mas ela era presidente da Liga Nacional Brasileira, sei lá, das lésbicas. Ela tinha toda uma questão política, né? E participava de vários movimentos em Brasília, era representante nacional disso. Então tinha essa bandeira muito forte. E aí, na própria equipe gestora elas acabavam escolhendo por afinidade, por esse perfil, né? E aí fortalecia, porque tudo que vinha da direção e da supervisão, já que eram todas as pessoas politicamente engajadas nessa causa, era meio que inevitável, né? (Entrevistada 1)*

A entrevistada 4 - que promoveu a mudança nos livros da biblioteca da escola, porque gostaria que as crianças não lessem apenas livros de princesas -, durante a conversa se autodeclara lésbica - *Tem a ver com a minha vida mesmo assim, né, pessoal, né? Porque eu na verdade sou lésbica.* Desta forma, é possível perceber a conexão entre a identidade pessoal da entrevistada e seu trabalho na escola, enfatizando a importância de educadoras com a promoção da diversidade e inclusão nas instituições de ensino. Isso também ressalta a relevância do engajamento pessoal e da experiência de vida dessas profissionais, o que me fez pensar: será que apenas as professoras que se dizem homossexuais promovem o debate? Por quê? E por que isso incomodou a entrevistada 1 que diz achar que o "Dia do orgulho lésbico" no calendário não seria algo relevante para a escola?

Para Figueiredo (2022), docentes LGBT encontram no trabalho da temática uma forma de lidar com preconceitos por eles também vivenciados dentro da escola, seja por estudantes ou, até mesmo, colegas. O autor relata que cada professor ou professora LGBT desenvolve suas próprias estratégias para serem aceitos e incluídos em seus ambientes de trabalho, que, em relação à discriminação e ao preconceito baseados na identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar, enquanto docentes, sempre existem, mas, ao longo do tempo, as pessoas vão superando esses obstáculos, devido à implementação de políticas e discussões sobre o tema, e que é a presença de profissionais LGBT na escola desempenhou um papel fundamental para que isso acontecesse (Figueiredo, 2022).

A autodeclaração da educadora como lésbica também pode refletir a abordagem de Deleuze sobre a importância da subjetividade no processo educacional. Gallo (2007), interpretando Deleuze, argumenta que a educação deve ser um processo de criação de si, em que a singularidade de cada indivíduo é valorizada, desta forma, a identidade pessoal de professora/es é uma parte integral de sua prática pedagógica, não existe naturalidade, enquanto professoras/es, não somos plasmas - elementos sem cor e forma definida - temos sim posicionamentos, a questão é, se estamos dentro ou não das normas quando os tencionamos. E isso fica evidente na reação de desconforto em relação à inclusão do "Dia do Orgulho Lésbico" no calendário escolar, como uma manifestação de resistência a essa ruptura com o modelo educacional normativo. Gallo (2007), utilizando Deleuze, fala de "linhas de fuga" como maneiras de escapar das estruturas dominantes e criar espaços de possibilidade, a inclusão de datas significativas para a comunidade LGBTQIAPN+ no calendário escolar pode ser entendida como uma linha de fuga, uma ruptura com o currículo tradicional e uma abertura para novas formas de pensar e ser. A ênfase na diversidade e inclusão nas escolas, como promovida pela professora lésbica, desafia as estruturas de poder tradicionais, o que vai ao encontro das ideias de Gallo (2007), quando sugere que a educação deve ser um espaço de questionamento e desafio às normas estabelecidas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e menos discriminatória.

Ainda na linha da elaboração de projetos nas escolas voltados ao combate à LGBTfobia, a entrevistada 1 ressalta não ter conhecimento de tal prática:

*Em específico, não. A gente trabalha muito dentro da questão dos círculos restaurativos, né? Desse trabalho, assim como as turmas de um modo geral. Então, até em função da pandemia de tudo mais. Então. Mais as questões mesmo de convivência como um todo, né? Dessa cultura da paz ele é mais amplo, né? (Entrevistada 1).*

A entrevistada 3 relata ter existido projetos do 6º ao 9º ano, mas não consegue detalhá-los, já que atua apenas nos anos iniciais:

*Ele ainda está com um orientador, que é o Ezequiel, que faz um trabalho muito legal nesse sentido. Nos anos do sexto ao nono, que era os anos que ele acompanhava e vi trabalhos propostos pela supervisão ainda antes da pandemia, nesse sentido também (Entrevistada 3).*

Na fala da entrevistada 1, fica evidente uma falta de conhecimento específico sobre práticas direcionadas ao combate da LGBTfobia. Ela menciona o trabalho com círculos restaurativos e a promoção de uma cultura de paz, mas não há menção explícita a projetos que abordem a temática da diversidade sexual e de gênero. Isso sugere que, embora existam esforços

para promover um ambiente escolar harmonioso e inclusivo, a questão da LGBTfobia pode não estar sendo diretamente enfrentada ou pode estar sendo abordada de forma mais genérica dentro de um contexto mais amplo de convivência. Por outro lado, a entrevistada 3 menciona a existência de projetos nos anos do sexto ao nono, que são acompanhados pelo orientador da escola. No entanto, ela não consegue detalhar esses projetos, uma vez que atua apenas nos anos iniciais. Isso indica que, embora possam existir iniciativas específicas para os anos finais do ensino fundamental, a falta de detalhamento e a limitação da atuação da entrevistada impedem uma compreensão clara do escopo e da eficácia desses projetos.

Já a entrevistada 2 fala, como mencionado na seção anterior, sobre o projeto “Guarda-chuva”:

*Eu ainda recordei com a minha colega que nós, na época, a gente fez um guarda-chuva que tinham as temáticas de educação popular, educação antirracista e educação antidiscriminatória. A gente teve isso, a gente teve como projeto isso na escola, prática antidiscriminatória (Entrevistada 2).*

No trecho, é possível estabelecer uma conexão significativa entre as práticas educacionais mencionadas e os objetivos delineados no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre nos anos de 2003 e 2015. A menção ao “Guarda-chuva” que abarcava temáticas de educação popular, antirracista e antidiscriminatória indica uma abordagem holística e inclusiva da educação, alinhada aos princípios do plano. O Plano Municipal de Educação de Porto Alegre enfatizava a necessidade de promover uma educação que respeite a diversidade e combata todas as formas de discriminação, seja ela racial, de gênero, sexual, ou de qualquer outra natureza. A prática antidiscriminatória mencionada pela entrevistada reflete esse compromisso, demonstrando uma aplicação concreta dos objetivos do plano no ambiente escolar. O PMEPOA no ano de 2003 menciona, ainda que brevemente, as palavras gênero e sexualidade no item 5.1.4, em seu 13º objetivo - “garantir uma formação continuada e sistemática dos educadores/as, na busca de uma educação de qualidade social, ética, plural, antidiscriminatória, contemplando as temáticas dos direitos humanos, *sexualidade*, *gênero* e etnias, Estatuto da Criança e do Adolescente, gestão democrática, mediação de conflitos e cultura de paz” (Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, 2004, p. 55).

A menção às palavras gênero e sexualidade ganha forças no PMEPOA (2015-2025), que possui vigência de 10 anos e que vai ao encontro do PNE - “com vistas ao cumprimento do disposto na Lei 13005/14 do Plano Nacional de Educação – PNE Lei Municipal nº 8.198/98 - que cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre e no artigo 214 da Constituição

Federal”. O documento se apresenta mais bem estruturado e aborda de forma mais concisa as questões voltadas para gênero e sexualidade. “Faz-se necessário que, nessa proposta de PME, fique efetiva a busca do cumprimento de todas as leis dos Direitos Humanos, dos Direitos da Mulher, da Diversidade de Gênero e Sexualidade, da Diversidade e da Inclusão nos processos educativos” (Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, 2004, p. 55).

Dentre as várias estratégias propostas no PMEPOA (2015-2025), é possível verificar que o documento apresenta a necessidade de incorporar e assegurar a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação dos profissionais da educação, estruturando essas políticas de formação com verbas garantidas e ações articuladas, visando abordar no currículo do ensino básico o estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, além de combater o preconceito e a discriminação. Propõe-se a criação de uma comissão de articulação colaborativa para a correção imediata de conteúdos discriminatórios nos materiais didáticos e currículos, seguindo os princípios do Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia (Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, 2015-2025).

O documento enfatiza a implementação de políticas específicas de acesso e atendimento, bem como políticas curriculares focadas na garantia do direito à diversidade de gênero, à identidade de gênero, à orientação sexual e à raça/etnia, em conformidade com as leis federais. O texto também destaca a importância de garantir a produção e a distribuição de materiais pedagógicos que promovam a igualdade racial e de gênero, bem como a prevenção da evasão escolar motivada por preconceito e discriminação. Por fim, ressalta a necessidade de garantir, no projeto político-pedagógico das instituições, o respeito às diversidades da juventude e às especificidades do público LGBT nas escolas, incluindo o acesso de transexuais e travestis aos banheiros de acordo com sua identidade de gênero, e a destinação de verbas públicas para campanhas de combate ao preconceito étnico-racial e de Homofobia (Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, 2015-2025).

Os temas transversais também recebem destaque, ainda que pela sua fragilidade em ser um dos poucos documentos que menciona as relações de gênero. A entrevistada 4, a qual menciona o projeto da biblioteca, também evidenciado na seção anterior, ressalta: “*Não é uma questão transversal, isso é uma balela, né? É uma questão fundante, ela tem que ser o centro disso*” (Entrevistada 4).

Em ‘Orientação Sexual’ nos temas transversais dos Parâmetros Nacionais Curriculares (Brasil, 1998), o documento aborda as relações de gênero, destacando que padrões de comportamento distintos são ensinados a homens e mulheres desde cedo, baseados em

representações sociais e culturais. O conceito de gênero é apresentado como uma construção social que se diferencia do sexo biológico, ressaltando que as noções de "masculino" e "feminino" são moldadas pela sociedade. O documento também esclarece que as diferenças entre os comportamentos e posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade não são determinadas pela natureza, mas sim por construções sociais. Ele aponta que historicamente essas diferenças têm privilegiado os homens, resultando em desigualdades de oportunidades. O documento reconhece que, apesar das mudanças nos costumes e valores nas últimas décadas, ainda persistem discriminações relacionadas ao gênero, muitas vezes veladas, essas diferenças no comportamento de homens e mulheres influenciam a vivência da sexualidade, os relacionamentos amorosos e as interações humanas em geral (Brasil, 1998).

Ao analisar o documento, cabe destacar que identidade de gênero é um aspecto fundamental na compreensão da diversidade humana, referindo-se à maneira como os indivíduos se percebem e se identificam em relação ao gênero, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascer. A falta de abordagem desse conceito no documento educacional limita a compreensão da complexidade das questões de gênero e perpetua uma visão binária e restritiva, ainda que ressaltando suas diferenças como construções sociais.

Ao não mencionar a identidade de gênero, o documento falha em reconhecer as experiências de pessoas transgênero, não binárias e outras identidades de gênero não conformes. Isso pode contribuir para a invisibilidade e a marginalização desses grupos dentro do contexto educacional e da sociedade em geral, o que vai ao encontro da fala da entrevistada 4.

Embora existam documentos educacionais que defendem a abordagem das relações de gênero e sexualidade nas escolas, os projetos relacionados não são apresentados de forma clara. As professoras têm dificuldade em detalhá-los e, apesar de estarem frequentemente envolvidos em discursos de inclusão, eles carecem de transparência e estrutura mais complexa no que diz respeito a projetos específicos voltados para o combate à homofobia. As falas revelam uma lacuna na comunicação e na disseminação de informações sobre projetos específicos voltados ao combate à LGBTfobia nas escolas. Sugerem que a abordagem dessa temática pode estar fragmentada ou diluída em práticas mais gerais de promoção da convivência e da cultura da paz, sem um foco claro na questão da diversidade sexual e de gênero.

Pollak (1989) ressaltava em seus estudos o que chama de “função do não-dito”, termo que se refere ao papel que os silêncios, as omissões e as lacunas têm na construção da memória coletiva e na maneira como as sociedades lidam com o passado. De acordo com Pollak (1989), o "não dito" não é simplesmente a ausência de fala ou informação, mas uma estratégia ativa de esquecimento ou de ocultação que pode ser usada para diversos fins, como a proteção de

identidades coletivas, a manutenção da coesão social ou a preservação do poder. “Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento” (Pollak, 1989, p. 3).

A citação de Pollak sobre as "zonas de sombra, silêncios e 'não-ditos'" nas lembranças pode ser aplicada para analisar as falas das entrevistadas. Essa perspectiva sugere que as lacunas na comunicação e na divulgação de informações sobre projetos específicos de combate à LGBTfobia nas escolas podem ser vistas como manifestações dessas zonas de sombra e silêncios na memória coletiva dos educadores. A dificuldade das professoras em detalhar os projetos e a falta de transparência e estrutura mais complexa nos projetos específicos para o combate à homofobia podem ser interpretadas como "não-ditos" que persistem nas práticas educacionais. Esses silêncios podem ser resultantes de tabus sociais, medos de confronto ou até mesmo da falta de conhecimento adequado sobre como abordar a temática de gênero e sexualidade de forma eficaz.

A fragmentação ou diluição da abordagem da temática de gênero e sexualidade em práticas mais gerais de promoção da convivência e da cultura da paz, sem um foco claro, pode ser vista como um deslocamento desses silêncios e "não-ditos" para áreas menos controversas ou ameaçadoras. É necessário reconhecer e enfrentar essas zonas de sombra e silêncios na memória coletiva das/dos educadoras/res para desenvolver e implementar projetos específicos e eficazes de combate à LGBTfobia nas escolas. Isso requer um esforço consciente para aumentar a transparência, aprofundar o entendimento e promover uma abordagem mais focada e estruturada para a temática de gênero e sexualidade na educação.

Embora existam políticas públicas direcionadas ao combate da LGBTfobia no ambiente escolar, verifica-se que as docentes não têm conhecimento dessas políticas. Ainda que algumas professoras façam referência ao trabalho com diversidade e inclusão, elas não conseguem identificar essas políticas de forma explícita em suas práticas pedagógicas:

*Entrevistadora: Você já ouviu falar em políticas públicas voltadas para o público LGBT?*

*Entrevistada 4: Já, mas não as conheço muito. Já ouvi falar, sei que tem, sei que tem muita cobrança nesse sentido. Sei que tem algumas coisas na questão das mortes das pessoas trans, homossexuais, mas sei que existem algumas políticas também na área da saúde, tanto de prevenção como de tratamento de algumas doenças, mas assim se eu te disser que tô extremamente a par, não é verdade. Não sei te dizer tudo de política pública que teria para esse público.*

A entrevistada 4, ao responder a mesma pergunta, também relata não ter conhecimento:

*“Não sei mais te dizer. Conheço nuances, conheci lá esse povo que faz essas discussões até jurídicas e tal, mas política pública eu não sei se tem muita”*. Observando os trechos, é possível lembrar Hooks (2017) que ressalta a importância de uma pedagogia engajada que desafie as estruturas de opressão e promova a emancipação. A partir dessa ótica, a dificuldade das professoras em falar sobre as políticas públicas para o público LGBT pode ser vista como uma falha do sistema educacional em fornecer uma formação que capacite as/os educadoras/res a lidar com questões de diversidade e inclusão de maneira crítica e eficaz. A referência ao trabalho com diversidade e inclusão, sem um conhecimento concreto das políticas públicas, indica uma abordagem superficial à questão da LGBTfobia e essa superficialidade me parece ser resultado de uma pedagogia que não incentiva a transgressão das normas sociais dominantes e a desconstrução das ideologias que perpetuam a discriminação.

Percebo nas falas das entrevistadas que essa falta de conhecimento explícito sobre as políticas públicas específicas para o combate à LGBTfobia sugere que o sistema educacional pode estar falhando em criar espaços de diálogo aberto e crítico sobre questões de gênero e sexualidade. Isso pode ser um reflexo de uma cultura escolar que evita tópicos considerados controversos ou politicamente sensíveis, limitando assim a capacidade dos educadores de abordar essas questões de forma significativa. A política e a religião têm caminhado juntas no que diz respeito ao último governo de Bolsonaro (sem partido). Esse também pode ser um motivo pelo qual não existem projetos explícitos para o combate à LGBTfobia. Diante disso, em busca de respostas, pretendo aprofundar esse aspecto na próxima seção, com o objetivo de compreender como essas relações podem interferir na promoção do combate à LGBTfobia.

#### **4.3 “Porque isso estava efervescente no momento e tudo se silenciou”**

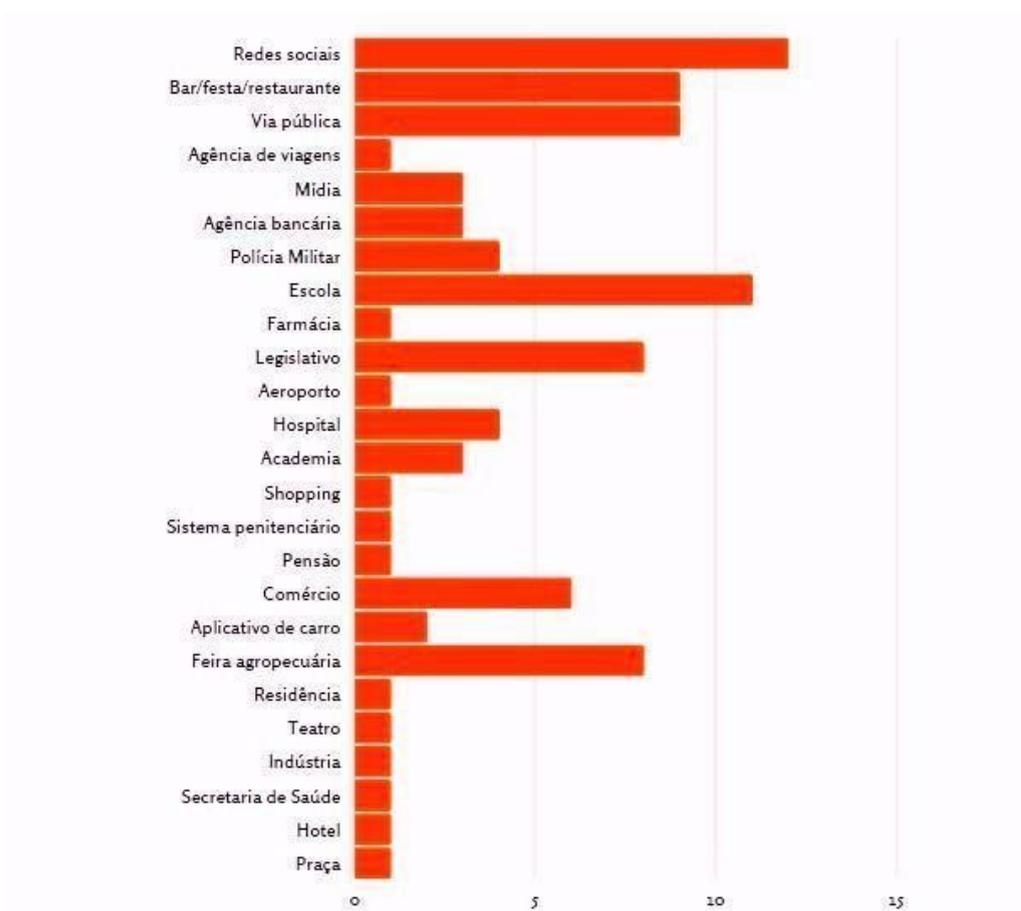
No ano de 2023, a Coordenação de Gestão Pedagógica, juntamente com a Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, de forma inédita no município, apresentou à Rede o Projeto intitulado “Sinal Vermelho”. Esse Projeto busca enfrentar uma grave situação de violência hiperendêmica no Brasil, agravada pelas desigualdades estruturais decorrentes do patriarcalismo e do colonialismo, visando educar estudantes e professoras/es sobre as diversas formas de violência do gênero, como física, psicológica, moral, sexual e institucional, que ocorrem tanto em espaços públicos quanto privados e são frequentemente normalizadas e toleradas na sociedade.

As estatísticas destacadas pelo projeto revelam a gravidade do problema no Brasil, com

altas taxas de feminicídios, estupro e violência doméstica, afetando desproporcionalmente mulheres negras. Além disso, a violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ também é alarmante, com aumentos significativos em homicídios, lesões corporais e estupro. O Projeto cita o Dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o qual aponta para a necessidade urgente de intervenção estatal para proteger os direitos humanos de pessoas trans e travestis, especialmente em ambientes como banheiros e escolas.

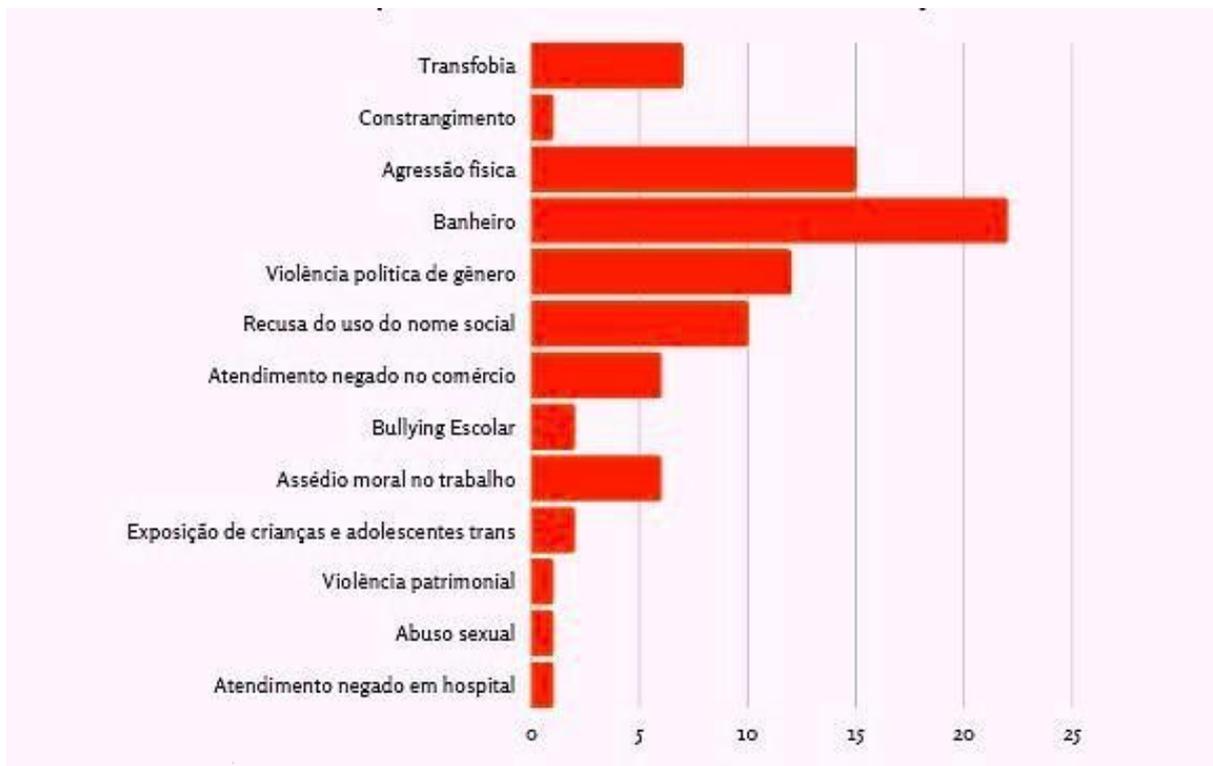
Os gráficos (Gráficos 1 e 2) apresentados por Araújo, Nogueira e Cabral (2023) no Dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), referentes à classificação de violações dos direitos humanos, apresentam os banheiros e as escolas em primeiro lugar, enquanto locais de ocorrência de tais violências.

Gráfico 1 - Locais onde ocorreram mais violações de direitos humanos em 2022



Fonte: Araújo, Nogueira & Cabral (2023).

Gráfico 2 - Tipos de violações de direitos humanos encontrados nos meios de comunicação em 2022



Fonte: Araújo, Nogueira & Cabral (2023).

O projeto “Sinal Vermelho” é uma resposta a esse cenário preocupante, buscando promover a conscientização e a educação sobre a violência de gênero nas escolas, como parte dos esforços para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Nele é ressaltado que, no contexto das escolas, dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016, revelam que 72% dos estudantes LGBTQIAPN+ reportaram algum tipo de agressão, sendo 74% delas verbais e 36% físicas, resultando, entre outros aspectos, no aumento da ausência escolar, com 58,9% dos estudantes faltando às aulas ao menos uma vez por mês.

Como exposto, se trata de um projeto importantíssimo, o qual fez brilhar meus olhos e logo me levou a me candidatar para pensar em uma proposta de trabalho com o grupo de estudantes da escola na qual eu estava atuando. Havia uma colega, professora de Educação Física que também manifestou interesse, ela relatava uma série de situações que envolviam as relações de gênero em suas aulas, das quais ela não estava conseguindo lidar. Após conversar com a professora de educação física sobre algumas dificuldades enfrentadas em nosso cotidiano escolar, que também observamos em outras esferas, resolvemos pensar em um projeto para apresentar aos estudantes. Então, chamamos nosso orientador da escola e lhe apresentamos nossa proposta. Criamos o material e aguardamos ansiosamente o momento de aplicá-lo. Isso

ocorreu em meados de agosto de 2023, e, ao final do ano, em dezembro, ainda não haviam sido definidas as datas para a aplicação do projeto. Esse fato começou a gerar desconforto, pois não conseguimos compreender qual era a dificuldade em organizar um calendário para que pudéssemos efetuar a proposta.

No último mês do ano, em uma conversa com meu orientador para saber o motivo pelo qual o projeto não teria saído do papel, ele me apresentou o dilema que a escola estava enfrentando. Ele relatou que algumas situações ocorreram na escola, nas quais algumas alunas estavam se identificando como homossexuais. Em uma dessas situações, uma das meninas teve um desentendimento com um professor em sala de aula. A família dessa menina foi chamada, e sua mãe, que era funcionária da limpeza da escola e evangélica, proferiu a seguinte fala: *“Eu jamais aceitaria que minha filha fosse lésbica, sou evangélica, isso tá errado”*. Diante dessa situação, meu orientador expressou receio em propor um projeto para as/os alunas/os, ciente de que havia uma mãe na escola que seria contrária à iniciativa. Além disso, por ser alguém da comunidade, isso poderia ocasionar um mal-estar entre a escola e a sociedade escolar.

Desde 2018, com a ascensão do governo Bolsonaro ao poder no Brasil, a influência da religião na educação básica tornou-se mais evidente, refletindo um movimento mais amplo de correntes conservadoras e religiosas na formulação de políticas educacionais. Este fenômeno pode ser observado em diversas frentes, desde a influência nos conteúdos curriculares até a relação entre o Estado e grupos religiosos. Um dos aspectos mais marcantes desse período foi a ênfase crescente na educação moral e cívica, pautada em valores tradicionais e religiosos.

O governo Bolsonaro sinalizou que a disciplina de Educação Moral e Cívica deve retornar ao currículo escolar. Em live realizada nesta quinta-feira 20, o ministro da Controladoria-Geral da União, Wagner de Campos Rosário, afirmou que cartilhas direcionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) estão prontas e devem chegar às escolas em 2021 (Carta Capital, 2020).

Em 2017, durante o governo de Michel Temer do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sofreu alterações significativas, e uma das mudanças mais controversas foi a inclusão do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório no ensino fundamental. A alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata do Ensino Religioso, foi um ponto crucial nas discussões sobre a inclusão dessa disciplina na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I ————— confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II ————— interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. ([Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997](#))

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. ([Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997](#))

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Antes da alteração, o artigo 33 da LDB estabelecia que o Ensino Religioso era parte integrante da formação básica do cidadão, mas sua oferta era facultativa, e, quando realizada, deveria respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil, proibindo quaisquer formas de proselitismo. O ensino deveria ser ministrado de acordo com as matrizes curriculares das redes de ensino, garantindo o respeito à diversidade religiosa e cultural.

A alteração do artigo 33, realizada em 2017, veio a reforçar a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental, determinando que ele deve ser oferecido no horário regular das escolas, embora a matrícula nessa disciplina seja facultativa para as/os alunas/os. Além disso, a alteração abriu espaço para uma interpretação que permite um enfoque confessional no Ensino Religioso, ou seja, vinculado a uma religião específica, o que gerou preocupações sobre a manutenção da laicidade do Estado e do sistema educacional.

Essa mudança legislativa impactou diretamente a BNCC, que passou a incluir o Ensino Religioso como um componente curricular obrigatório, definindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa disciplina. A implementação dessa alteração continua sendo um desafio para as redes de ensino, que devem equilibrar a oferta do Ensino Religioso confessional e não confessional, respeitando a diversidade religiosa e a liberdade de crença dos estudantes e suas famílias.

Com base nessas mudanças, o Referencial Curricular Gaúcho, no ano de 2018, sob o governo de José Ivo Sartori, também do MDB, sofreu alterações ao que tange ao Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Sul. O Referencial Gaúcho de Educação é um documento que estabelece diretrizes e orientações para a educação básica no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Ele foi elaborado para servir como um guia para os currículos das escolas gaúchas, complementando e alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Referencial Curricular Gaúcho foi atualizado pela última vez em 2020. Essa atualização

teve como objetivo principal adequar o documento às exigências da BNCC e às especificidades regionais do estado, buscando garantir uma educação de qualidade que respeite as diversidades culturais, sociais e ambientais do Rio Grande do Sul. O referencial aborda diferentes áreas do conhecimento e etapas da educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 2023, entra para a grade curricular das escolas municipais de Porto Alegre a disciplina, com obrigatoriedade de 1 período de aula por semana. Com objetivos muito vagos, as/os professoras/res se sentem perdidas/os. Na época eu trabalhava com um 4º ano da Educação Básica e não tínhamos orientação alguma dentro das escolas, cada profissional fazia o que entendia, não tivemos sequer uma formação que nos ajudasse a pensar em como trabalhar essa disciplina. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, ela passa a fazer parte integrante da disciplina de Filosofia, uma manobra feita pela então secretária Janaína Audino, porém já iniciada em 2021.

A Secretaria de Educação de Porto Alegre (Smed) anunciou, na sexta-feira (26), a suposta manutenção da Filosofia no currículo do Ensino Fundamental da rede pública da Capital. Contudo, a proposta prevê que a retomada da disciplina seja integrada ao ensino religioso, reduzindo a frequência para um período por semana. O assunto foi tratado em reunião entre a Prefeitura, representantes do Fórum dos Diretores das Escolas Municipais de Porto Alegre e a deputada Sofia Cavedon. No entanto, o professor de Filosofia André Pares, que também é jornalista e mestre em Comunicação, esclarece que apenas três representantes da comunidade escolar participaram da conversa. “Essa reunião não passou por nenhuma instância coletiva das e dos trabalhadores da educação”, critica. (Informandes na UFRGS, 2021).

Essa tendência alinha-se com a visão conservadora do governo, que busca reforçar o papel da família e dos valores cristãos na sociedade. Nesse contexto, o currículo escolar passou a ser campo de disputa, com debates acalorados sobre temas, como sexualidade, gênero e teoria da evolução, que refletem a tentativa de moldar o ensino a partir de uma perspectiva conservadora e religiosa.

A ascensão do movimento Escola sem Partido é outro indicativo desse impacto religioso na educação. Defendendo a neutralidade política, ideológica e religiosa nas escolas, o movimento ganhou força durante o governo Bolsonaro. Embora alegue combater a "doutrinação" nas escolas, críticos apontam que o movimento pode restringir a liberdade de ensino e promover uma agenda conservadora e religiosa na educação. Além disso, o estreitamento das relações entre o governo e grupos religiosos, especialmente evangélicos, teve reflexos diretos nas políticas educacionais. A nomeação de líderes religiosos para cargos importantes no Ministério da Educação, como é o caso de Milton Ribeiro, advogado e pastor evangélico, é um exemplo claro dessa influência, que se estendeu a diversas áreas da gestão

educacional.

Um dos desafios mais significativos desse período foi a preservação da laicidade na educação. A Constituição brasileira estabelece a separação entre Estado e religião, mas o aumento da influência religiosa nas escolas públicas colocou em xeque esse princípio, levantando questões sobre o papel da religião no espaço educacional. Diante desse cenário, surgiram debates e resistências por parte de educadores, pesquisadores e organizações da sociedade civil, que defendem uma educação laica, inclusiva e baseada em evidências científicas, o que gera disputa em torno da educação no Brasil, refletindo, assim, uma tensão mais ampla entre visões de mundo distintas, na qual a religião ocupa um papel central na definição dos rumos da política educacional.

Voltando à situação da escola, à mãe/funcionária que nega a sexualidade de sua filha sob o véu da religião, e dado todo o esforço que o governo anterior teve na manutenção de um discurso conservador, me parece que meu orientador teve medo, medo de ir na contramão de algo tão enraizado, tão afrontoso para aquela mãe, o que vai ao encontro do que elucida Cabreira (2022), ao verificar que a politização da educação sobre gênero e sexualidade tem criado um "efeito inibidor" que afeta a disposição das/os professoras/es de tratar desses temas em sala de aula e aponta em sua pesquisa que as/os professoras/es por ele entrevistados relataram hesitação e medo de abordar a temática.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, no Brasil, professoras/es de todo o país relataram um aumento significativo no medo e na insegurança ao abordar temas relacionados a gênero e sexualidade em sala de aula. Eu tive medo, tive medo das famílias, tive medo, quando estava na escola particular de ser demitida e esse clima de temor foi alimentado por diversos fatores, mas, em especial, o discurso governamental que adotou uma postura conservadora, criticando abertamente a inclusão desses assuntos na educação e cunhando o termo pejorativo "ideologia de gênero", e iniciativas legislativas, como o projeto "Escola Sem Partido", que buscaram restringir a liberdade dos educadores em discutir questões políticas, ideológicas e de gênero, o qual eu abordo na próxima seção (Cabreira, 2022). Embora muitos desses projetos não tenham sido aprovados, eles geraram uma atmosfera de incerteza e receio entre as/os professoras/es, que passaram a temer represálias legais e administrativas.

O aumento da pressão por parte de pais e grupos conservadores sobre as escolas teve como consequência educadores enfrentando perseguição, ameaças e até agressões verbais por abordarem temas de gênero e sexualidade (Matuoka, 2017; Zinet, 2015). Diante desses desafios, muitas/os professoras/es optaram pela autocensura, evitando tratar desses assuntos para não provocar conflitos com a comunidade escolar. Tais proposições também me fazem compreender

que, embora outros documentos viabilizem o trabalho voltado ao combate da LGBTfobia nas escolas, eles não sejam explorados, como relato na seção anterior, pelos mesmos motivos aqui expostos.

Ao encontro do exposto, ao questionar sobre as mudanças governamentais da última década e na influência delas dentro das escolas, no que tange ao combate à homofobia, a entrevistada 4 menciona:

*Havia uma discussão nesse sentido de como trabalhar questões e com esse público, que a gente, inclusive, tinha material que nunca chegou, O “kit gay”, né, que nem era kit gay. Eram apostilas que se trabalhavam questões LGBTQIA+ e a gente também sabia que trabalhava várias questões de relações, de sexualidade, óbvio que isso não era pra crianças pequenas.*

*Mas afinal havia um projeto, havia todo um estudo, a gente sabia que era uma coisa que tava efervescente naqueles anos ali de 2013, 14, que era a questão de gênero e sexualidade, isso era pra entrar nos planos municipais e federais e que foi sendo cortado.*

*Foi feito todo um discurso fantasioso sobre isso, desde a mamadeira de piroca, kit gay e livros que nunca nem chegaram, nem livros de história infantil, nem entram naquela apostila. Talvez por isso eu tenha pego muito dessa discussão porque isso tava efervescente no momento e tudo se silenciou (Entrevistada 4).*

A transição de um governo de esquerda para um governo de direita no Brasil impactou significativamente as políticas educacionais relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Durante os governos do PT (Partido dos Trabalhadores), houve um esforço para incluir discussões sobre diversidade sexual e de gênero no currículo escolar, visando promover a inclusão e combater a discriminação, como é possível visualizar ao longo dos documentos apresentados até aqui. Isso também é evidenciado no trecho mencionado, que se refere a materiais didáticos destinados a abordar questões LGBTQIA+ e relações de sexualidade, os quais estavam em consonância com as discussões efervescentes sobre gênero e sexualidade na época.

No entanto, com a ascensão do governo de Jair Bolsonaro, caracterizado por uma agenda conservadora, houve uma mudança significativa nessa abordagem. A referência ao "kit gay" e à "mamadeira de piroca" no trecho ilustra como as políticas educacionais voltadas para a inclusão de questões de gênero e sexualidade foram alvo de desinformação e distorção. O "kit gay", um termo pejorativo usado por críticos para descrever os materiais didáticos que abordavam a diversidade sexual, tornou-se um símbolo de polarização política, sendo utilizado para mobilizar a opinião pública contra a inclusão dessas temáticas na educação.

A mudança de governo resultou no corte de iniciativas voltadas para a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, refletindo um movimento mais amplo de retração dos direitos

LGBTQIAPN+ e um fortalecimento de discursos conservadores na sociedade brasileira. Esse contexto evidencia a tensão entre diferentes visões de mundo e a influência da política na definição das agendas educacionais, especialmente no que diz respeito à diversidade e à inclusão. Seffner (2020) exemplifica esse contexto relembrando uma das falas de Jair Bolsonaro:

O candidato que venceu, Jair Bolsonaro, já anunciava de longa data que seu Governo não iria aceitar supostas imposições das minorias. Uma das falas mais claras acerca dessa questão foi feita em comício na cidade de Campina Grande, em 8 de fevereiro de 2017: 'Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra que se mude. Vamos fazer o Brasil para as maiorias. As minorias têm que se curvar para as maiorias. As minorias se adequam ou simplesmente desapareçam' (Seffner, 2020, p. 5).

O discurso do então candidato Jair Bolsonaro, expresso em comício na cidade de Campina Grande, reflete uma visão da qual possui implicações significativas para a educação e as políticas públicas voltadas para o combate à LGBTfobia. Sua afirmação de que "Deus acima de tudo" e a rejeição da ideia de um Estado laico indicam uma perspectiva que privilegia uma visão religiosa específica na condução das políticas governamentais, o que leva a uma marginalização de outras crenças e à imposição de valores religiosos na formulação de políticas públicas, incluindo as educacionais.

Ao afirmar que "O Estado é cristão e a minoria que for contra que se mude", Bolsonaro sugere uma exclusão das minorias das deliberações e políticas estatais, o que contraria os princípios de igualdade e diversidade que são fundamentais em uma sociedade democrática. Esse posicionamento impacta negativamente a educação, criando ambientes escolares menos inclusivos e seguros para estudantes que fazem parte de minorias, incluindo a comunidade LGBTQIAPN+. Ao falar que "As minorias têm que se curvar para as maiorias" e "As minorias se adequam ou simplesmente desapareçam", Jair Bolsonaro emite um discurso que contribui para a normalização da discriminação e do preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+ e desencoraja políticas públicas voltadas para a proteção e a promoção dos direitos dessa comunidade. Em um contexto educacional, isso se traduz em menos iniciativas de conscientização sobre diversidade sexual e de gênero, menos suporte para estudantes LGBTQIAPN+ e uma maior tolerância à LGBTfobia nas escolas, o que é um retrocesso para a educação no Brasil.

A entrevistada, ao referir o período mencionado como "efervescente", refere-se a uma época em que discussões sobre gênero e sexualidade estavam ganhando destaque no contexto educacional brasileiro. Durante esse tempo, sob governos anteriores ao de Jair Bolsonaro, houve

uma abertura maior para abordar essas questões nas escolas, visando combater à LGBTfobia e a promover a inclusão e a diversidade. O conceito de memória coletiva de Halbwachs (2006) sugere que as memórias são construídas e mantidas dentro de grupos sociais e são influenciadas pelo contexto social e histórico em que esses grupos estão inseridos, nesse sentido, a "discussão" mencionada no trecho é parte de uma memória coletiva construída por educadoras/es, estudantes e outros membros da comunidade escolar que compartilhavam um interesse comum em promover a igualdade de gênero e a aceitação da diversidade sexual.

Para Pollak (1989), a memória coletiva é construída socialmente e é influenciada pelas relações de poder dentro de uma sociedade, sendo dinâmica e sujeita a processos de negociação e disputa entre diferentes grupos sociais. Nessa direção, o período descrito como "efervescente" no trecho retrata um momento em que as discussões sobre gênero e sexualidade estavam sendo amplamente debatidas e havia uma mobilização social para trazer essas questões para o âmbito escolar, visando combater a LGBTfobia e promover a diversidade. Porém, algo muda essa memória quando a entrevistada menciona o silenciamento, em que as discussões que antes eram vivas e presentes na esfera pública foram suprimidas ou minimizadas, corroborando a resultado de mudanças políticas, como a chegada de um governo mais conservador, que pode ter adotado políticas ou discursos que desencorajam ou reprimem essas discussões.

Nesse sentido, aproximo as relações do desastroso retrocesso no debate à LGBTfobia na próxima seção, na qual apresento os impactos do discurso de "ideologia de gênero" e do Projeto "Escola sem Partido".

#### **4.4 “Eu não gostaria que fizessem isso com meu filho!”**

Como visto até aqui, o Brasil tem vivenciado debates significativos em relação às questões de gênero e sexualidade nos últimos anos, com implicações diretas para o sistema educacional. Essas discussões ocorrem em um contexto político complexo e dividido, com diferentes perspectivas sobre o assunto. A implementação de políticas de educação sexual nas escolas tem sido uma questão controversa, pois, por um lado, defensores argumentam que a educação sexual é essencial para a prevenção de doenças, a promoção da igualdade de gênero e o combate à discriminação; por outro lado, há críticos que veem essas políticas como uma ameaça aos valores familiares tradicionais.

Nas últimas décadas, houve avanços na promoção da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras, como evidenciado em documentos citados ao longo da pesquisa, no entanto, esses avanços frequentemente enfrentam resistência de grupos conservadores,

religiosos e políticos com alguns estados e municípios que chegaram a aprovar leis que proíbem ou restringem a discussão de questões de gênero e sexualidade nas escolas.

Essas constatações vão ao encontro do que a entrevistada 1 relata ao falar do seu desconforto, como já mencionado, sobre a sua escola ter no calendário escolar “O dia do Orgulho Lésbico”. Ela acredita ser algo de pouca relevância e acrescenta achar que havia uma “indução” para que as crianças assumissem suas sexualidades:

*Entrevistada 1: Olha, eu não via isso como uma política, não era uma política da rede, mas sim daquelas pessoas. Algumas pessoas faziam isso. Que isso acontecia aqui dentro.*

*Entrevistadora: Pelo que está me dizendo tu achas que que havia uma espécie de indução?*

*Entrevistada 1: Indução!*

*Entrevistadora: E as/os alunas/os percebiam?*

*Entrevistada 1: Isso e percebiam. E aumentou muito o número de alunos.*

*E às vezes as pessoas misturam isso, o que eu acredito enquanto pessoa, o que eu defendo e como eu devo agir como professora. Enfim, orientado, conversado e encaminhado, né? Porque eu não gostaria que fizessem isso com o meu filho.*

*Elas (professoras)também têm que se colocar nessa situação (Entrevistada1).*

É possível observar que a entrevistada está discutindo a dinâmica de gênero e sexualidade na escola, especificamente a influência de indivíduos e suas crenças pessoais sobre questões de gênero, ela enfatiza que essa não era uma política oficial da rede de ensino, mas sim uma prática de algumas pessoas na escola. Embora a professora não utilize o termo “ideologia de gênero”, essa ideia parece ser discutida no sentido de crenças ou atitudes pessoais que alguns indivíduos podem ter em relação à identidade de gênero e sexualidade. Ao mencionar a “indução”, a entrevistada sugere que a influência desses indivíduos pode ter afetado as/os alunas/os, indicando a possibilidade de uma transmissão de valores e ideias sobre gênero e sexualidade na escola. Porém, a entrevistada também destaca a complexidade da situação, argumentando que é importante diferenciar crenças pessoais do papel como professora. Ela ressalta a necessidade de orientação, diálogo e encaminhamento adequado, indicando que ela não gostaria que esse tipo de *indução* fosse feito com o filho dela.

A expressão “ideologia de gênero” vem sendo discutida há algum tempo e ainda parece permanecer na arena de debates quando o assunto é sexualidade e educação. A retirada do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil foi um processo controverso e politicamente carregado que ocorreu durante a tramitação e aprovação do PNE em 2014. A polêmica em torno do termo "gênero" no PNE ocorreu devido, em grande parte, a divergências ideológicas e políticas em relação à educação, à sexualidade e às questões de gênero.

Alguns setores conservadores e religiosos argumentaram que a inclusão do termo

"gênero" no PNE representava uma ameaça aos valores familiares tradicionais e promovia uma suposta "ideologia de gênero". Eles alegaram que a educação sobre questões de gênero poderia ser usada para promover uma agenda que eles consideravam contrária às suas crenças (Furlani, 2022).

O processo de retirada do termo "gênero" do PNE ocorreu durante as discussões e as emendas feitas no Congresso Nacional brasileiro, especificamente durante a votação do texto do PNE no Senado Federal. Durante esse processo, grupos conservadores pressionaram os legisladores para que o termo "gênero" fosse retirado do documento. Como resultado dessas pressões e negociações políticas, o termo "gênero" foi retirado do texto final do PNE, e foi substituído por "igualdade entre os sexos" em algumas passagens do documento. Isso foi visto por muitos como um compromisso político para aplacar os setores conservadores e permitir a aprovação do PNE.

Essa retirada do termo "gênero" do PNE causou preocupação entre defensores da educação para a igualdade de gênero e da diversidade sexual. Para Furlani (2022), a remoção do termo enfraqueceu o compromisso do Brasil com a promoção da igualdade de gênero na educação e a abordagem de questões relacionadas à discriminação de gênero e sexualidade nas escolas.

É possível perceber que o processo de retirada do termo "gênero" do Plano Nacional de Educação no Brasil foi influenciado por pressões políticas e ideológicas, refletindo a polarização de opiniões sobre questões de gênero e sexualidade na sociedade brasileira. Essa controvérsia destaca a importância do debate sobre educação e diversidade sexual e de gênero no contexto educacional do país.

Furlani (2022) contextualiza um pouco da história do surgimento do conceito "ideologia de gênero" em seus estudos. Segundo a autora, os estudos de gênero surgiram nas décadas de 1970 e 1980 como parte dos estudos relacionados às mulheres, permitindo uma compreensão mais profunda das transformações significativas na maneira como a sociedade está organizada:

do entendimento e dos limites entre o público e o privado; da mudança do papel da mulher na família tradicional do patriarcado no interior da família; dos diferentes arranjos familiares e suas dinâmicas no entendimento da parentalidade; das desigualdades no espaço do trabalho; da resignificação da maternidade e paternidade; dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres; dos modos como se expressa a violência nos relacionamentos sexuais-afetivos; na compreensão do machismo; do sexismo e das relações de poder neles contidas (Furlani, 2022, p. 345).

A pesquisadora acrescenta que, nas décadas de 1990 e 2000, a utilização do termo "gênero" e os movimentos feministas desempenharam um papel importante na exploração das

experiências de diversidade. Eles se desenvolveram para expandir a explicação dos indivíduos que fazem parte dessa diversidade, ajudando a popularizar a ideia de “identidade de gênero” e ampliar a compreensão do conceito de “violência de gênero” para além das mulheres. Isso significa que o foco se estendeu também para a população trans, travestis, transexuais e transgêneros. Esses exemplos ilustram como os estudos das relações de gênero nos permitem compreender o quanto esse campo de conhecimento se tornou desafiador para muitas instituições.

A noção de “ideologia de gênero” é uma concepção que teve origem na Igreja Católica, mais especificamente no Conselho Pontifício para a Família da Congregação, para a Doutrina da Fé, durante o final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Nesse contexto, a igreja começou a promover a ideia do determinismo biológico, não apenas para explicar a subordinação das mulheres aos homens, mas também para enfatizar que as mulheres são intrinsecamente complementares a eles. Portanto, é claro que as instituições conservadoras e fundamentalistas em todo o mundo veem os estudos de gênero e o conceito de gênero como uma grande ameaça, uma vez que essas instituições reconhecem e apoiam exclusivamente o direito natural fundamentado na Bíblia (Furlani, 2022).

Quando a entrevistada fala que não gostaria que fizessem isso com seu filho, ela reforça a ideia de que o trabalho com as relações de gênero na escola pode influenciar nas escolhas de sua sexualidade; além disso, ela parece estar preocupada com o conteúdo ou a abordagem específica que está sendo ensinada e como isso pode impactar a compreensão e as crenças das crianças sobre gênero e sexualidade, discurso que se assemelha aos promovidos quando foi retirado o termo “gênero” dos PNEs.

Nesse sentido, como já descrito nos capítulos anteriores, o trabalho com as relações de gênero não prevê a negação do biológico, mas contesta como os papéis de gênero com base no biológico são construídos, e trabalhar essa temática nas escolas não irá fazer com que o número de crianças ou adolescentes homossexuais aumente, como se fosse uma livre escolha, mas sim fará com que possam se perceber, criar suas próprias identidades, combater preconceitos e violências, assim como também não é a retirada do termo “gênero” dos planos educacionais que fará com que essas pessoas deixem de existir:

O conceito de gênero pode ser banido do planeta, que mesmo assim a humanidade continuará se expressando em sua diversidade e buscando direitos humanos para todos. Assim como no âmbito da socialização escolar, sujeitos e suas diferenças estarão sempre no contexto da escola e necessitarão estar visibilizados nos currículos, na formação inicial e continuada (Furlani, 2022, p. 353).

Dessa forma, é possível analisar como as memórias da professora e da escola vão sendo criadas e propagadas. Pollak (1992) destaca que a memória desempenha um papel fundamental na construção do sentido de identidade, tanto para indivíduos quanto para grupos sociais. Isso significa que nossas memórias, tanto pessoais quanto compartilhadas, influenciam como nos percebemos como indivíduos e como pertencemos a grupos maiores, como famílias, comunidades ou sociedades.

A entrevistada, ao descrever essas situações em que ocorrem práticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade na escola, afirma que não via isso como uma política institucional, mas sim como algo realizado por indivíduos dentro da instituição. Ela enfatiza que algumas pessoas na escola estavam envolvidas nessas práticas. Isso pode estar relacionado à ideia de memória individual de Pollak (1992), na qual as pessoas têm suas próprias percepções e interpretações dos acontecimentos, que podem diferir da narrativa oficial ou das políticas condicionais, mas que criam identidades para aquela escola. Para Pollak:

[...] a memória é um elemento constituinte do sentido de identidade tanto individual como coletiva na medida em que ela é também um fator extremamente importante no sentido de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 5).

O trecho também destaca a importância da memória tanto para a identidade individual quanto para a identidade coletiva. Para indivíduos, a memória ajuda a construir a noção de quem somos e como nossa história pessoal se desenvolve, já, para grupos, a memória compartilhada é crucial para a coesão e a compreensão da identidade grupal.

Pollak (1992) enfatiza que a memória ajuda a proporcionar continuidade ao longo do tempo e coesão dentro dos grupos, permitindo que pessoas e comunidades se reconstruam e se compreendam. Isso destaca a importância da memória na construção de narrativas pessoais e sociais que moldam como percebemos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor e evidencia a ideia de que a memória da professora é de uma escola que fomentava uma “ideologia de gênero”, discurso que só faz servir para aumentar o número de violências e preconceitos com pessoas que não se identificam com a norma heteronormativa.

Essa situação se evidencia quando a entrevistada concorda com a ideia de "indução" e acrescenta que as/os alunas/os perceberam essa influência, o que levou a um aumento no número de alunas/os envolvidas/os ou afetados por essas práticas. Isso indica que as ações de alguns indivíduos na escola tiveram um impacto visível sobre as/os alunas/os, segundo a entrevistada, contribuindo para a construção de uma memória social compartilhada, e como se

essa construção fosse algo a ser escolhido, ensinado.

A professora também menciona que as suas colegas precisam se colocar na mesma situação, indicando que todas/os os envolvidas/os na educação devem refletir sobre seu papel na promoção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso em relação a questões de gênero e sexualidade. Isso pode ser entendido como um apelo à conscientização e à responsabilidade coletiva de identidade na construção da memória social da escola. Conquanto, será que, justamente por estarem trabalhando essa temática no calendário, já não há uma conscientização muito presente, que vai ao encontro das políticas públicas que preveem o respeito à diversidade?

Se para Butler (2020) o gênero é algo performático, ou seja, algo que as pessoas fazem e expressam através de seus comportamentos, gestos e identificações, e que não sendo algo inato, mas sim uma construção social e cultural, não estaríamos então produzindo ideologias de gênero cotidianamente ao separar filas de meninos e meninas, determinar cores para cada um, determinar esportes de meninos e meninas, comportamentos, vestimentas, isso não seria uma constante ideologia de gênero?

O termo "ideologia de gênero" é frequentemente usado de forma pejorativa por grupos conservadores para criticar abordagens progressistas em relação ao gênero, no entanto, a perspectiva de Butler (2020) não implica necessariamente que todas as práticas de diferenciação de gênero sejam automaticamente uma ideologia de gênero. Ela argumenta que o gênero é performativo, o que significa que as práticas sociais de gênero são realizadas e reforçadas no cotidiano. A questão aqui levantada não clama por uma resposta, trata-se de uma crítica válida à forma como as normas de gênero são reforçadas na sociedade. A separação de filas, núcleos, esportes e expectativas de comportamento com base no gênero são exemplos de como as normas de gênero são internalizadas e perpetuadas desde cedo, podendo limitar a liberdade de expressão de gênero e estimular estereótipos.

É importante questionar e desconstruir essas normas de gênero tradicionais. Não significa necessariamente que todas as práticas sejam uma ideologia de gênero, mas sim que devemos estar conscientes das formas como o gênero é construído e questionar se essas construções são limitadas ou discriminatórias. Embora não represente necessariamente uma "ideologia de gênero", essas práticas cotidianas podem contribuir para a reafirmação de estereótipos de gênero e limitar a liberdade de expressão de gênero das pessoas. Portanto, é importante questionar e refletir sobre essas práticas à luz das teorias de gênero e sexualidade retomando o trabalho com as políticas públicas de inclusão nos espaços escolares.

São através de discursos, como "ideologia de gênero" que se originam de crenças

religiosas, que a violência de gênero cresce a cada dia no Brasil. A entrevistada 1 relata essas agressões, quando questionada sobre a ocorrência de situação na escola que envolvesse gênero e sexualidade:

*Então eu noto que eles se ofendem mais. No geral, eles se ofendem mais, agredem mais, chamam a mãe do outro de tudo. Então eles acham uma forma de agredir a pessoa, seja através da mãe ou de alguma coisa, ou a cor da pele, ou dizendo que tu é feio, que é burro. Então tudo isso é muito intenso nas crianças daqui, nas pequenas. E aí isso acaba dando na questão também de gênero, sexualidade, sendo pautado, mas não é específico, sabe? A ser gay, ser lésbica, não, é sobre de tudo (Entrevistada 1).*

Bandura (2017) sugere que as crianças aprendem comportamentos sociais principalmente através da observação e imitação. A descrição das crianças utilizando ofensas variadas, incluindo aquelas relacionadas a gênero e sexualidade, pode refletir os comportamentos e as atitudes que elas observam em adultos e na mídia, o que evidencia a importância do ambiente e dos modelos de comportamento no desenvolvimento infantil. Também é possível refletir como as relações de poder se manifestam na linguagem e nas interações sociais. As ofensas dirigidas às mães dos outros podem demonstrar uma forma de poder e controle patriarcal, em que as mulheres são frequentemente alvos de desprezo e desrespeito.

Através do conceito de interseccionalidade de Akotirene (2018), é possível perceber diferentes formas de opressão (como gênero, raça, classe, sexualidade) e como elas se cruzam e se reforçam mutuamente. A autora enfatiza a construção social de identidades e preconceitos. As crianças no trecho reproduzem estereótipos e preconceitos sociais, o que reflete o quanto determinados corpos são mais válidos do que outros, a ponto de usá-los como ofensa. Para Louro (2011), gênero é um efeito de linguagem, mas afirmar isso pode parecer que é algo pequeno, algo dócil ou frágil. No entanto, não é. O efeito de linguagem é como operamos nas produções e no mundo, como mudamos enquadramentos, visões e posturas. A ideia é que, ao falar, produzimos uma política, um jeito de lidar com o público, com os corpos, com as vidas e com os espaços, ou seja, através da linguagem as crianças violam o outro e o colocam em uma posição inferior.

Gênero é um sistema de violência, assim como raça e sexualidade são sistemas de violência. Mbembe (2017) nos diz que a palavra raça era usada para falar de animais, como raça de cavalo, raça de cachorro. Em que momento ela começa a ser usada para falar de seres humanos? Mbembe (2017) vai dizer que a civilização europeia, que se entende como norma, normal e invisível, aponta tudo aquilo que está fora da norma como anormal e visível, como sendo um “outro”. A ideia de raça é um dispositivo colonial que, na modernidade, instaurou

essa posição de não exatamente humano, e sim de outra coisa. Mas a ideia de que outra cor de pele, outro formato de nariz, outra estatura, vai fazer de você outra coisa que não é a mesma que a minha, é a produção de um dispositivo colonial para separar humanos de menos humanos. O mesmo ocorre com o gênero e com a sexualidade. Essa é uma das discussões centrais no cenário brasileiro e mundial. Pensar que as diferenças são produzidas em desigualdades. Genitália diferente produz uma desigualdade, cor de pele diferente produz uma desigualdade. E essas desigualdades produzem violência.

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC, 2023) apresentou o Dossiê de Mortes e Violências contra a comunidade LGBTQAPI+ no Brasil, referente ao ano de 2022. Este relatório visa expor a gravidade da violência enfrentada por indivíduos LGBTQIAPN+ e discutir as suas condições de vida e vulnerabilidades.

O documento revela um panorama alarmante da LGBTIfobia no país, apontando que, entre janeiro e dezembro do ano passado, houve 273 óbitos violentos de pessoas LGBTIA+, consolidando o Brasil como líder mundial em assassinatos deste grupo. Segundo o dossiê, 58,24% das mortes foram de travestis e mulheres trans (159 casos), enquanto gays representaram 35,16% (96 mortes). Homens trans e pessoas transmasculinas corresponderam a 2,93% (oito mortes), o mesmo percentual atribuído a mulheres lésbicas (oito mortes). Pessoas bissexuais e outros segmentos da comunidade representaram cada um 0,37% do total, equivalente a uma morte para cada grupo. Em 2023, o Brasil registrou 257 mortes violentas de indivíduos LGBTQIA+. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), a organização LGBT não governamental mais antiga da América Latina, isso implica que, aproximadamente a cada 34 horas, uma pessoa desse grupo foi vítima de violência fatal, mantendo o país como o líder mundial em homotransfobia em 2023. De acordo com a ONG, há 20 casos ainda em investigação, o que poderia aumentar o total para até 277 ocorrências, 4 a mais do que no ano anterior.

Outrossim, finalizo minha pesquisa, após 1 ano e 4 meses do governo de Luis Inácio Lula da Silva, e, embora seja pouco tempo, foi possível observar alguns avanços ao que tange à temática de gênero e sexualidade no combate à LGBTfobia. De acordo com a matéria de Nogueira (2023) para o Jornal Estado de Minas, o governo Lula instituiu o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ (CNLGBTQIA+), um órgão consultivo e deliberativo, conforme decreto publicado no Diário Oficial da União. Composto por 38 representantes, metade do governo e metade da sociedade civil, o conselho visa contribuir na formulação de políticas voltadas à comunidade LGBTQIA+. Os membros, incluindo representantes de organizações com atuação nacional ou regional, serão escolhidos por processo eleitoral definido

em regimento interno e podem ser reeleitos para mandatos de dois anos.

Através do Decreto Nº 11.471, de 6 de abril de 2023 (Brasil, 2023), foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ (CNLGBTQIA+), um órgão consultivo e deliberativo, para colaborar na formulação de políticas públicas para a comunidade LGBTQIA+. Composto por 38 membros, metade do governo e metade da sociedade civil, o conselho terá funções, como avaliar ações governamentais, acompanhar o orçamento, promover estudos e apoiar campanhas. As despesas de operação serão financiadas pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, que também prestará apoio técnico e administrativo. A participação no conselho é considerada um serviço público relevante e não remunerada (Brasil, 2023).

Ainda, em 2023, o STF reconheceu que ofensas contra pessoas LGBTQIAPN+ podem ser consideradas injúria racial. Essa decisão amplia a proteção contra a discriminação, enquadrando atos de homotransfobia no crime de injúria racial, que é uma forma de racismo e, portanto, imprescritível. A medida visa corrigir a interpretação equivocada que limitava a aplicação dessa proteção apenas aos casos de racismo coletivo, deixando indivíduos desamparados (STF, 2024). Também tivemos A Lei Orçamentária Anual de 2024, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que aloca um orçamento histórico de R\$ 27,2 milhões para ações voltadas à comunidade LGBTQIA+. Esse montante, que será gerido pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, inclui R\$ 7,4 milhões em despesas discricionárias, R\$ 18,5 milhões oriundos de emendas parlamentares individuais e R\$ 1,35 milhões de emendas de comissão (Brasil, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024).

Essas iniciativas demonstram um comprometimento do governo Lula em promover políticas inclusivas e de combate à discriminação contra a comunidade LGBTQIA+, marcando um avanço significativo em relação aos anos anteriores. Por certo, os tensionamentos da extrema direita irão prosseguir, mas há esperanças de que novos horizontes sejam vislumbrados. Na próxima e última seção deste trabalho, apresentarei breves considerações sobre a pesquisa realizada. Essas reflexões abordarão os principais achados, as limitações enfrentadas durante o estudo e as implicações práticas dos resultados. Além disso, discutirei as possíveis direções para futuras investigações neste campo, destacando a importância de continuar explorando a temática abordada. Esse momento de síntese será fundamental para consolidar o conhecimento adquirido e para apontar caminhos que possam contribuir para o avanço acadêmico e para a transformação social no contexto estudado.

## 5 “ENTÃO TÁ, VOU ENCERRAR AQUI A GRAVAÇÃO, TÁ?”

Em janeiro de 2024, vivi uma mudança significativa em minha vida. Após 39 anos residindo em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, mudei-me para Recife, em Pernambuco. Meu companheiro foi aprovado em um concurso e decidimos aceitar o desafio de começar uma nova vida em outra cidade. Estava empolgada com a mudança, pois Recife é um lugar mais acolhedor, com pessoas mais abertas às relações de inclusão e que lidam melhor com a diversidade.

Nas primeiras semanas, solicitei o serviço de uma senhora para limpar o apartamento para onde havíamos nos mudado. Ela tinha cerca de 60 anos e fiquei impactada ao vê-la ainda trabalhando dessa forma, quando poderia estar desfrutando a vida de outra maneira. Durante nosso encontro, ela relatou que também cuidava da casa de uma moça que havia se mudado, vinda do Paraná para Recife, após ser aprovada em um concurso. A moça se sentia bastante sozinha e estava em busca de amizades. Ao sugerir que a senhora passasse meu telefone para ela, a fim de podermos fazer uma nova amizade, houve hesitação. Ela explicou que a moça era “sapatão” e que, como evangélica, considerava isso algo inaceitável. Portanto, seria melhor não passar meu contato a ela. Essa situação ecoou experiências anteriores que tive, especialmente o episódio na escola na qual trabalhei, relatado ao longo do trabalho, no qual a religião, frequentemente, se coloca à frente, alimentando preconceitos e posicionando a sexualidade do indivíduo como algo que o desonra, subjugando-o a uma categoria quase que de inferior ao ser humano.

Essa situação me leva a refletir sobre a importância da minha pesquisa e a necessidade de discutirmos temas que são desconfortáveis e que desafiam as normas culturais em que estamos inseridos. Além disso, faço-me questionar qual é o meu papel, como educadora, na reconstrução de novas memórias relacionadas ao gênero e à sexualidade das pessoas? Como posso fraturar as barreiras conservadoras que são alimentadas por discursos religiosos tão potentes?

Prosseguindo com minhas observações finais, destaco novamente que, embora a temática em torno da LGBTfobia siga sendo discutida, é evidente que existem diversas ocorrências que continuam a causar desconforto, desestabilização, perturbação e originam violências e preconceitos, afetando professoras/es, escolas e estudantes. Problematizar qual é a memória coletiva de docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Básico Municipal, a respeito das políticas públicas voltadas às relações de gênero e sexualidade e no combate à LGBTfobia, é também, poder recriar novos horizontes dos quais as memórias possam ser ressignificadas, que

sejam capazes de contar novas histórias.

Cada capítulo desta pesquisa foi redigido em um contexto de constante desconstrução pessoal, na minha função de pesquisadora. Enfrentei desafios ao assimilar uma linguagem nova e um novo modo de abordar questões tão relevantes, o que se revelou um processo gradual e, muitas vezes, difícil. No primeiro capítulo, busquei oferecer um panorama de minha experiência como professora no Ensino Fundamental e Superior, narrando como o interesse em explorar temas relacionados ao gênero e à sexualidade foi se moldando, à medida que, eu observava situações perturbadoras no dia a dia escolar.

Para assimilar o significado de certos conceitos e entender a abordagem da Memória Coletiva, de novos estudos sobre o combate à LGBTFobia, sobre conceitos de gênero e sexualidade, dediquei o capítulo “São tantas letras que eu já não sei mais...” a uma extensiva análise e reanálise de textos teóricos que gradativamente esclareceram minhas ideias. Para decifrar essa linguagem, que por vezes, parecia um idioma estrangeiro, recorri ao suporte de orientações e debates sobre o interesse das/os autoas/res em suas obras. Este auxílio foi crucial para permitir uma nova perspectiva sobre as declarações das entrevistadas, que utilizei como metodologia em minha pesquisa.

No capítulo intitulado “É uma questão fundante, ela tem que ser o centro disso”, descrevi as instituições escolhidas para realizar minha pesquisa e os métodos que empreguei. Utilizei entrevistas semiestruturadas, o que me proporcionou um material importante, essencial para minhas análises futuras. Trabalhar com indivíduos, analisar discursos, interpretar contextos, elaborar questionários e manter uma postura objetiva como pesquisadora foram atividades intrincadas que exigiam tempo e dedicação. Esse investimento começou a ser recompensado à medida que analisava as respostas e as memórias das entrevistadas sobre o tema. Com isso, desenvolvi quatro categorias analíticas, visando atingir os objetivos propostos para minha pesquisa.

Após ler inúmeras vezes todas as entrevistas realizadas, foram pensadas quatro categorias de análise: “Mas a ‘coisa’ não era aberta, era mascarada!”, “Eu entrei numa época”, “Porque isso estava efervescente no momento e tudo se silenciou” e “Eu não gostaria que fizessem isso com meu filho!”.

Na primeira categoria de análises, intitulada “Mas a ‘coisa’ não era aberta, era mascarada!”, analiso a complexidade das relações de gênero e sexualidade no contexto educacional, destacando a resistência e as disputas em torno da heteronormatividade nas escolas. A escola é vista como um espaço de construção e negociação de normas sociais, valores e identidades, de modo que a introdução de discussões sobre gênero e sexualidade desafia e

reformula normas historicamente arraigadas. A tensão entre a necessidade de discutir diversidade e a resistência a essas discussões é evidenciada, com algumas vozes argumentando que a escola não é o local apropriado para tais temas. Na seção, é possível perceber que não discutir gênero e sexualidade reforça normas e valores dominantes, muitas vezes cisnormativos e heteronormativos. A disputa se manifesta também entre as/os próprias/os profissionais da educação, com relatos de desconfortos e tensões.

As memórias marginalizadas revelam uma interação profunda entre a experiência pessoal e o conhecimento coletivo. Isso sugere um processo contínuo de revisão e resistência, em que memórias são reavaliadas e reinterpretadas em resposta às dinâmicas atuais, particularmente em temas sensíveis como gênero e sexualidade. Ao analisar as políticas públicas, foi possível verificar que as entrevistadas não trabalham tais políticas e que a discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar é complexa e marcada por resistências a tudo que foge à heteronormatividade, cercadas por memórias coletivas que permanecem sob uma construção biológica e linear das relações de gênero e sexualidade. Aqui, destaco a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de gênero e repensar as práticas e espaços das instituições para serem mais inclusivos, promovendo uma educação que respeite e celebre as diferenças, desafie normas opressivas e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No título “Eu entrei numa época em que se podia pensar nas escolas!” - atribuído à segunda categoria -, observo que, apesar dos avanços na inclusão de temáticas de gênero e sexualidade nos currículos e na formação de professoras/es, ainda existem lacunas significativas na implementação de projetos voltados ao combate da LGBTfobia nas escolas. A evolução nas práticas educacionais mostra momentos de reflexão crítica e questionamento, porém a falta de conhecimento sobre políticas públicas específicas e a dificuldade em detalhar projetos sugerem que uma abordagem mais efetiva ainda está fragmentada e, em certa medida, ficou para trás.

A inclusão de datas importantes para a comunidade LGBTQIAPN+ no calendário escolar parece marcar uma ruptura com o modelo educacional normativo, mas também destaca as tensões e resistências existentes. É crucial que os programas de formação de professoras/es as/os preparem-as/os para identificar e desmontar estereótipos de gênero em materiais didáticos e práticas pedagógicas, e que as/os conscientizem sobre leis e políticas de gênero para promover ambientes educacionais inclusivos, conforme alinhado ao PNE de 2014 - 2024. Também foi possível verificar que a formação de educadoras/es deve ir além da simples memorização das siglas LGBTQIAPN+, explorando a natureza fluida e culturalmente construída das identidades de gênero e sexualidade. No entanto, os documentos que defendem a inclusão desses temas nas

escolas revelam uma clara dificuldade na implementação de projetos específicos para combater a LGBTfobia. As memórias coletivas referentes às descrições dos projetos muitas vezes carecem de clareza e estrutura, resultando em uma abordagem que pode ser tanto fragmentada quanto diluída, falhando em atender especificamente às necessidades relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Isso reflete uma lacuna significativa na comunicação e eficácia das iniciativas educacionais direcionadas a essas questões, indicando que ainda há desafios persistentes, como a falta de informação e a necessidade de formação contínua. A análise sugere a necessidade de uma pedagogia engajada que desafie as estruturas de opressão e promova a emancipação. Para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, é crucial investir na formação continuada de professoras/es, desenvolver projetos específicos para combater a LGBTfobia e criar espaços de diálogo aberto sobre essas questões, construindo ambientes educacionais que respeitem e valorizem a diversidade de gênero e sexualidade.

Na terceira seção da minha análise, denominada “Porque isso estava efervescente no momento e tudo se silenciou”, verifico que a dificuldade de implementar projetos focados em gênero e sexualidade, exemplificado pelo projeto "Sinal Vermelho", revela os profundos desafios sociais e culturais que tais iniciativas enfrentam. Este obstáculo é evidenciado pela resistência de uma mãe evangélica à orientação sexual de sua filha, destacando os problemas ampliados pela influência cada vez maior de correntes religiosas e conservadoras na educação, especialmente, durante o governo Bolsonaro (2019-2022). Neste período, as políticas educacionais foram moldadas por valores tradicionais e religiosos, muitas vezes, comprometendo a inclusão e a diversidade. O recente cenário político no Brasil desencadeou um retrocesso acentuado nas discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, fortalecendo discursos conservadores e restringindo direitos LGBTQIAPN+. As medidas adotadas sob o governo de Jair Bolsonaro excluíram minorias e impuseram uma agenda religiosa específica, desafiando os princípios de igualdade e diversidade essenciais numa democracia. Essas mudanças resultaram em ambientes educacionais menos inclusivos e seguros para alunas/os de minorias, reduziram esforços de conscientização sobre diversidade sexual e de gênero, e aumentaram a aceitação da LGBTfobia. O período anteriormente descrito como "efervescente" por uma das entrevistadas, no qual houve uma abertura para debater essas questões nas escolas, está em forte contraste com o subsequente silêncio e repressão, demonstrando como mudanças políticas podem drasticamente alterar a memória coletiva e influenciar práticas educacionais focadas em promover a igualdade de gênero e a aceitação da diversidade sexual. A memória do silêncio é uma estratégia de sobrevivência ou uma forma de resistência, especialmente em contextos em que discutir certos temas pode ser perigoso ou tabu.

Na minha quarta categoria, intitulada “Eu não gostaria que fizessem isso com meu filho!”, observo como o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras recentemente se tornou extremamente polarizado, impactando diretamente nas políticas educacionais. A implementação de políticas de educação sexual nas escolas transformou-se em uma arena de confronto ideológico. Defensores dessas políticas destacam sua importância para a prevenção de doenças, a promoção da igualdade de gênero e o combate à discriminação. Por outro lado, os críticos argumentam que elas ameaçam os valores familiares tradicionais. Essa divisão é claramente percebida nas controvérsias e na resistência enfrentada pelos avanços na promoção da diversidade de gênero e sexualidade, especialmente por parte de grupos conservadores e religiosos, resultando em legislações que limitam a discussão dessas temáticas em algumas regiões do país. Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023), notáveis progressos foram feitos na luta contra a LGBTfobia, representando avanços significativos comparados com anos anteriores, apesar da contínua resistência da extrema direita. Existe a esperança de que essas políticas possam estabelecer as bases para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dado o exposto, é possível concluir que, embora existam políticas públicas destinadas ao combate à LGBTfobia nos ambientes escolares, alinhadas com as discussões sobre gênero e sexualidade, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Algumas professoras, por exemplo, não estão plenamente cientes dessas políticas; mesmo aquelas que as aplicam, muitas vezes não fazem referência explícita a elas. Ademais, verifica-se que, enquanto os projetos educacionais desenvolvidos podem ser inclusivos, eles frequentemente não abordam de maneira específica as questões de gênero e sexualidade.

A maioria das professoras entrevistadas demonstrou desconhecimento sobre as políticas públicas existentes, embora algumas as apliquem intuitivamente, sem conhecimento formal dessas diretrizes. Esse fenômeno pode ser visto como um enfraquecimento na eficácia das políticas públicas voltadas para combater a LGBTfobia, uma tendência que se tornou mais evidente a partir de 2018. Isso é corroborado pelas memórias coletivas que destacam os silenciamentos frequentemente experimentados pelas/os professoras/es. A memória coletiva, influenciada por essas mudanças políticas, parece ter sido reconfigurada para enfatizar narrativas que resistem ou minimizam a importância de políticas de inclusão de gênero e sexualidade. Esse silenciamento nas memórias coletivas das professoras sobre políticas progressistas pode ser visto como um reflexo de um quadro social mais amplo que é menos receptivo ou até hostil a essas discussões, influenciado por correntes políticas e culturais predominantes.

Essa situação sublinha a necessidade de fortalecer a conscientização e a formação das/os

educadoras/es sobre as políticas públicas para garantir que as iniciativas de inclusão sejam efetivamente implementadas e reconhecidas dentro do ambiente escolar, o que implica na necessidade de reconstruir ou fortalecer uma nova era que sustente a memória coletiva dessas políticas, tornando-as uma parte integral e reconhecida das práticas educacionais. Isso poderia ajudar a transformar a memória coletiva, de modo que as iniciativas de inclusão não apenas sejam implementadas mais efetivamente, mas também se tornem parte da memória duradoura e das práticas normativas dentro das escolas.

A conclusão desta tese de doutorado ressalta a intersecção entre memória social e contexto político atual, enfatizando a influência do ambiente político sobre as percepções e relatos dos indivíduos. A análise demonstra que a memória não é um mero relicário do passado, mas uma entidade viva que dialoga constantemente com o presente, moldada tanto por condições coletivas quanto individuais. No contexto da pesquisa realizada em escolas, observou-se que o entorno físico e político influencia diretamente a forma como as educadoras percebem e relatam suas experiências.

Esta tese também destaca a vulnerabilidade da memória coletiva às mudanças no cenário político. Pequenas alterações podem apagar rapidamente memórias coletivas, especialmente em contextos nos quais o debate e a expressão livre eram previamente mais aceitos. O estudo exemplifica isso através de relatos de professoras que refletem sobre períodos anteriores de maior liberdade discursiva nas escolas, contrastando com a repressão atual. Isso sugere que as memórias do passado estão sendo ativamente silenciadas, não por esquecimento involuntário, mas como resultado de uma supressão intencional, reforçando que a memória está sempre em disputa.

Portanto, a pesquisa reafirma a importância de estudar a memória social não apenas como um registro do passado, mas como um fenômeno dinâmico que interage com o espaço e o tempo, refletindo as complexidades das experiências individuais e coletivas. Ao fazer isso, a tese contribui significativamente para os estudos de campo em memória social, oferecendo uma visão mais ampla e profunda de como as identidades coletivas são formadas e transformadas em resposta às dinâmicas políticas e culturais.

Diante dos avanços e desafios discutidos até aqui, é evidente que, enquanto políticas públicas progressistas começam a ser implementadas, ainda existem lacunas significativas e resistências profundas. A diversidade das experiências e a complexidade das políticas educacionais em relação à gênero e à sexualidade nas escolas brasileiras demandam uma vigilância contínua e uma análise criteriosa. Portanto, deixo como sugestão que novas pesquisas sejam conduzidas, especialmente para explorar como as memórias coletivas estão sendo

reconfiguradas no atual momento político.

O ressurgimento de políticas mais inclusivas sob recentes administrações pode protagonizar um campo fértil para investigações sobre como essas mudanças estão influenciando as práticas escolares e a percepção da comunidade educacional. É crucial que futuras pesquisas examinem como as novas memórias coletivas se formam em resposta às políticas emergentes e como essas memórias podem, por sua vez, impulsionar transformações adicionais no ambiente escolar. Assim, estudos futuros podem não apenas seguir verificando a implementação e o impacto das políticas públicas existentes, mas também explorar em profundidade as narrativas e memórias coletivas que se desenvolvem em torno dessas questões. Compreender essas dinâmicas pode fornecer percepções importantes para fortalecer a eficácia das iniciativas de combate à discriminação e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL JÚNIOR, Ilmar Pereira do. **Educação para a diferença é um direito**: a adequação constitucional das políticas públicas de combate à homofobia nas escolas. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANDES docentes UFRGS. **Em manobra, Smed anuncia vinculação da Filosofia ao ensino religioso no currículo do Ensino Fundamental**. [entre 2021 e 2024]. Disponível em: <https://andesufrgs.org.br/em-manobra-smed-anuncia-vinculacao-da-filosofia-ao-ensino-religioso-no-curriculo-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 05 mar. 23.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. *In*: ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. **Diferenças silenciadas**: pesquisa em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil**: Dossiê 2021. [online], 2022. Disponível em: [https://observatoriomorteseviolenciaslgbtiBrasil.org/doacao/ong-lgbt/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiA5L2tBhBTEiwAdSxJX9S\\_513ve3jkt5RoD8xeYxUEnGuqRkb1N7gR-122qDola1IFXukKoxoCcVkQAvD\\_BwE\\_](https://observatoriomorteseviolenciaslgbtiBrasil.org/doacao/ong-lgbt/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA5L2tBhBTEiwAdSxJX9S_513ve3jkt5RoD8xeYxUEnGuqRkb1N7gR-122qDola1IFXukKoxoCcVkQAvD_BwE_). Acesso em: 23 jan. 24.

ARAÚJO, Tathiane Aquino; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim; CABRAL, Euclides Afonso. **Registro Nacional de Assassinatos e Violações de Direitos Humanos das Pessoas Trans no Brasil em 2022**. Série Publicações Rede Trans Brasil. 7a. ed. Aracaju: Rede Trans Brasil, Uberlândia: IBTE, 2023.

ASSMANN, Aleida. Introdução e Memória como Ars e Vis. *In*: ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

AVELAR, Rezende Bruno de. **Políticas públicas de segurança no Brasil**: para pensar os direitos humanos de LGBT. 2014, 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Eds.). **Teoria Social Cognitiva**: Diversos Enfoques. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, [s.l.], v. 29, n. 58, p. 150-167, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232209/001133419.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 abril. 2024.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26037/1/Transviadas-BereniceBento-2017-EDUFBA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bnccapresentacao>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Primeira Edição. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. 33p. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portal Transparência**. [online]. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/justica-presente/referencias>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Decreto nº 11.471, de 6 de abril de 2023**. Institui o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras. Brasília, DF: [s.n.], 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11471.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11471.htm). Acesso em: 11 abril 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8727, de 28 de abril de 2016**. Presidência da República, Secretaria Geral. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069/1990. **O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria nº 32 de 31/07/2007**. Programa de Fomento a

Projetos de Combate à Homofobia. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: temas transversais - orientação sexual**. Brasília: MEC, 2014-2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 02 abril. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Síntese da Contribuição dos Estados**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Dossiê apresentado ao MDHC indica 273 mortes de LGBTIA+ no Brasil, em 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/dossie-apresentado-ao-mdhc-indica-273-mortes-de-lgbtia-no-brasil-em-2022>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Lei nº 14.822, de 22 de janeiro de 2024**. Lei Orçamentária de 2024. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/159659>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE LGBT. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Brasil sem Homofobia**. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Portaria nº 2836, de dezembro de 2011**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Portal do Governo. **Resolução no 12 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 12, de 12 de março de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e**

**Transexuais.** Brasília, 12 mar. 2015. Disponível em:

[http://www.lex.com.br/legis\\_26579652\\_RESOLUCAO\\_N\\_12\\_DE\\_16\\_DE\\_JANEIRO\\_DE\\_2015.aspx](http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx). Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n.10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%20%20ed.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DE DIREITOS E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA LGBT. **Secretaria de Políticas para as Mulheres.** Presidência da República. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **STF equipara ofensas contra pessoas LGBTQIAPN+ a crime de injúria racial.**

Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2023. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=512663&ori=1>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Portal de notícias.** [online]. Disponível em:

<https://www.stj.jus.br>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTTERMAN, Steven. **Invisibilidade Vigilante - Representações Midiáticas na maior parada gay do planeta.** São Paulo: Nversos, 2012.

CABRERA, Cristian González. **Tenho medo, esse era o objetivo deles:** Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. [S.l.: s.n.], 12 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>. Acesso em: 04 set. 2024.

CARNIER, Alex. **Desenvolvimento Psicosssexual:** as 5 fases de Freud. [online]: Portal Saúde Interior. 2020. Disponível em <https://saudeinterior.org/desenvolvimento-psicosssexual-fases-de-freud/> Acesso em: 29 abr. 2021.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro fala em retorno da Educação Moral e Cívica às escolas. 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-fala-em-retorno-da-educacao-moral-e-civica-as-escolas/>. Acesso em: 05 mar. 2024

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

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e Sexualidade em Políticas

Contemporâneas: Entrelaces com a Educação. **Roteiro**, [S.l.], v. 41, n. 2, p. 475-490, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964733009/html/>. Acesso em: 02

mar. 2021.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada **Infâncias, gênero e sexualidades: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2014. p. 17-27.

FIGUEREDO, Alexandre Marcineiro. **Trajetórias construídas por professores/as LGBT na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

FOGLIATTO, Débora. In.: Sul21. **Restinga além dos estereótipos: a vida em uma das maiores periferias da capital**. 28 maio 2015. [online]. Disponível em: [https://sul21.com.br/breaking-newscidadesz\\_areazero/2015/05/restinga-alem-dos-estereotipos-a-vida-em-uma-das-maiores-periferias-da-capital/](https://sul21.com.br/breaking-newscidadesz_areazero/2015/05/restinga-alem-dos-estereotipos-a-vida-em-uma-das-maiores-periferias-da-capital/) Acesso em: 22 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. (Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, [S.l.], v. 14, n. 28, p.139 -152, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FROEMMING, Cecília Nunes; IRINEU, Bruna Andrade; NAVAS, Kleber. Gênero e sexualidade na pauta das políticas públicas no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, número especial, p. 161-172, ago. 2010. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/397/802> Acesso em: 10 dez. 2021.

FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero” impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade”. In: **Educação, gênero e sexualidade: (im) pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GENRO, Luciana. **LGBTs: Conheça seus direitos**. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: [https://lucianagenro.com.br/wp-content/uploads/2021/01/298\\_Cartilha\\_LGBT\\_V04\\_web.pdf](https://lucianagenro.com.br/wp-content/uploads/2021/01/298_Cartilha_LGBT_V04_web.pdf) Acesso em: 13 abr. 2022.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. **Revista Morthuus**, [S.l.], v. 9, n. 15, 2016. Disponível em: [http://www.memoriasocial.pro.br/painel/pdf/publ\\_19.pdf](http://www.memoriasocial.pro.br/painel/pdf/publ_19.pdf) Acesso em: 22 jan. 2022.

GONTIJO, Eider Max de Oliveira. **LGBTfobia na escola: uma análise da percepção de estudantes e professores de uma escola pública mineira sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar**. 2018. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:

<http://monografias.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/2518>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GONZAGA, Taynan Matheus Sousa; GALLAS, Ana Kelma Cunha. O retrocesso no combate da LGBTfobia no Brasil: o preconceito vivenciado pela população LGBT no ambiente escolar. **Filosofia e Educação**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 281–289, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655345> Acesso em: 13 abr. 2022.

GREEN, James; QUINALHA, Renan; CAETANO, Márcio; FERNANDES, Marisa. **História do Movimento LGBT no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva e o Tempo & Memória Coletiva e o Espaço. In.: **A memória coletiva**. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOME PAGE FACEBOOK EMEF Mário Quintana. **Faixa de entrada da escola**. [online]. Disponível em: <https://www.facebook.com/EmefMarioQuintana/> Acesso em: 10 abr. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/Brasil/sp/restinga/panorama> Acesso em: 22 jan. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. [S.l. : s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 30 jan. 2022.

INFORMANDES NA UFRGS. **Em manobra, Smed anuncia vinculação da Filosofia ao ensino religioso no currículo do Ensino Fundamental**. Notícias. Publicações. 3 dez. 2021. Disponível em:

<https://andesufrgs.org.br/em-manobra-smed-anuncia-vinculacao-da-filosofia-ao-ensino-religioso-no-curriculo-do-ensino-fundamental/> Acesso em: 09 abr. 2024.

JESUS, Railda Maria Bispo de. Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola. **Revista FACED**, Salvador, v. 12, n. 11, p. 189-199, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2751/1941>. Acesso em: 02 fev. 2022.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **BRASIL SEM HOMOFOBIA: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

LIMA, Francisco Welder Silva de. Comunidade LGBT+ e as Políticas Públicas: Conquistas e Desafios. **Revista Extensão**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 69-79, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/2512/1908> Acesso em: 02 mai. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer.

Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisar e Escrever. **Educação, Sociedade & Cultura**, [S.l.], n. 25, v. 1, p. 235-245, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. **Relações Internacionais**, [S.l.], n. 73, 2022.

MATUOKA, Ingrid. **Professor de Alagoas é perseguido por abordar identidade de gênero e diversidade sexual na escola**. [S.l.: s.n.], 18 set. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/professor-alagoas-perseguido-por-abordar-identidade-de-genero-diversidade-sexual/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MAHEIRIE, Kátia; GESSER, Marivete. A retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 2, pág. 128-151, 2021. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/divedu/article/view/12282/8469>. Acesso em 22 de abr. 2020.

MILLER, Victor. In: Scruff Gayblog. **Por que substituímos a sigla “GLS” por “LGBTQIA+”?**. 2020. Disponível em: <https://gay.blog.br/gay/por-que-substituimos-a-sigla-gls-por-lgbtqia/> Acesso em: 10 dez. 2021.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Dossiê LGBTQIA+ na Educação. In.: POR TRÁS DO MONOGRAMA DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+: VIDAS, REPRESENTATIVIDADE E ESCLARECIMENTOS. **Revista Temporis (ação)**, [S.l.], v. 22, n. 2, jul./dez. 2022.

MORTES e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021. Florianópolis, SC, 2022. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/dossie-de-mortes-e-violencias-contralgbti-no-brasil-2021-acontece-antra-abgl-1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

NARDI, Henrique Caetano. Educação, heterossexismo e homofobia. In: POCAHY, Fernando (org). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer**. Porto Alegre: Nuances, 2010, p. 46-66.

NOGUEIRA, Bruno. **Governo Lula cria Conselho Nacional dos Direitos LGBTQIA+**. Estado de Minas: Diversidade, 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/04/07/noticia-diversidade,1478653/governo-lula-cria-conselho-nacional-dos-direitos-lgbtqia.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto História**, [S.l.], n. 10, v. 1, jul/dez., 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101> Acesso em: 22 jan. 2022.

OAB - ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Nota técnica sobre uso do nome social em escolas e universidades**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237640/nota\\_tecnica\\_oab\\_uso\\_de\\_nome\\_socia](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237640/nota_tecnica_oab_uso_de_nome_socia)

l\_nas\_escolas.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

PEREIRA, Patrícia da Silva *et al.* **Equipe da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais**. Porto Alegre, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

PEDRA, Caio Benevides. **Direitos LGBT: A LGBTfobia estrutural na arena jurídica**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito e Ciências de Estado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BAMK3R/1/dissertao\\_caio\\_pedra\\_vers\\_o\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BAMK3R/1/dissertao_caio_pedra_vers_o_final.pdf) Acesso em: 02 fev. 2022.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 200-215. 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PORTAL G1 RS. **Prefeitura de Porto Alegre define proposta pedagógica para ensino fundamental**: veja mudanças. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/11/12/prefeitura-de-porto-alegre-defin-e-proposta-pedagogica-para-ensino-fundamental-veja-mudancas.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. Aprovado no III Congresso Municipal de Educação**. Porto Alegre, 26 a 30 de novembro de 2004. Disponível em: [https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/pme\\_final.pdf](https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pme_final.pdf). Acesso em 02 abril 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Plano Municipal de Educação Porto Alegre/RS 2015-2025**. Porto Alegre, abril de 2015. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/03/PME-Plano-Municipal-de-Educacao-Porto-Alegre.pdf>. Acesso em 02 abril 2024.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretativa**. Göttingen: Göttingen University Press, 2018.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. **V Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 1170-1184, 13-15 jun. 2018. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/SGPP/article/view/1230/1023> Acesso em: 02 fev. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE - SMED. 2023. Disponível em: [https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=518](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518). Acesso em: 28 set. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE - SMED. 2022. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed> Acesso em: 01 abr. 2022.

SEFFNER Fernando, FELIPE Jane (orgs). **Educação, gênero e sexualidade são (im)pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022

SCHNEIDER, Nathalie. **Sobre o que dizem e sobre o que calam graduandos/as em pedagogia sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares?** 2017. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pró-reitoria Acadêmica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2017.

SCHNEIDER, N.; MANGAN, P. K. V. **Gênero e sexualidade: uma construção cultural?**. In: CARNEIRO, Éverton Nery; SOARES, Argimária Freitas de Sousa; SANTOS, Luciane Silva dos. (Org.). **Gênero em foco: Explorando Identidades e Experiências nas Pesquisas Acadêmicas**. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2023. p. 53-66.

SILVA, Denise R. Q da; COSTA, Zuleika L.S.; MULLER, Márcia B.C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.49-58, jan-abr. 2018.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: Debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, Histórias**, [S.l.], vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020.

SILVA, Rosemary Aquino da, SOARES Rosângela de Fátima Rodrigues. **O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos**. In: **Educação, gênero e sexualidade impertinências**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2022

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

TOKARNIA, M. **Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero**. Agência Brasil. Brasília, 2014. Disponível em: <https://agenciaBrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>. Acesso em: 29 jan. 2024.

UOL. **Diversidade: marcas e agências se posicionam para além do mês do orgulho LGBT**. Disponível em: <https://blog.publicidade.uol.com.br/brainstorm/diversidade-marcas-e-agencias-se-posicionam-para-alem-do-mes-do-orgulho-lgbt/#:~:text=Abril%2F21%3A%20Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20mercado%20contra%20o%20PL%20504&text=Uma%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20iniciada%20em%20comit%C3%AAs,da%20pauta%20em%20outros%20termos>. Acesso em: 29 abr. 2024.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rW3yDdWmBRDBH89DvFTRbxG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 jan. 2022.

XAVIER FILHA, Constantine. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?

**Revista Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 16-39, jul./dez. 2017.

ZINET, Caio. Professor que discutir gênero e sexualidade na escola poderá ser preso. **Centro de Referências em Educação Integral**, 12 nov. 2015. Disponível em:

<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/professor-que-discutir-genero-na-escola-podera-ser-pres/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA  
PESQUISA, QUE FOI SOLICITADO O PREENCHIMENTO PELOS/AS  
PARTICIPANTES DA PESQUISA**



Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O presente termo objetiva autorizar a sua participação na pesquisa, intitulada **Políticas educacionais voltadas para gênero e sexualidade: um estudo de memórias documentais e práticas escolares em duas escolas de educação básica de Porto Alegre/RS**, de responsabilidade da pesquisadora **Nathalie Schneider**, sob orientação da professora **Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan**, do curso de Doutorado em Memória Social e Bens Culturais, da Unilasalle. O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de constituição de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental referente às políticas públicas voltadas ao combate da LGBTfobia em escolas municipais de Porto Alegre/RS. Os objetivos específicos são: a) identificar a existência de políticas públicas voltadas para o combate à LGBTfobia nos espaços escolares; b) compreender como as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade acontecem no cotidiano das práticas docentes de educadores/as de uma escola de educação básica; c) compreender como tais práticas estão sendo pensadas e vivenciadas por essas/es profissionais nos espaços escolares onde atuam; d) analisar projetos desenvolvidos no campo educacional que corroborem para uma prática mais inclusiva e menos discriminatória das relações de gênero e sexualidade.

Quanto à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, valendo-se de entrevistas semiestruturadas. As informações serão coletadas em cronograma estipulado junto aos/as participantes, de forma presencial ou online, com vistas a analisar as vivências narradas, proporcionando conhecimentos teórico-práticos. As entrevistas serão gravadas e transcritas, ficando sob guarda da pesquisadora, a qual armazenará em ambiente digital, seguro e criptografado, por um período de 10 anos, depois dos quais serão destruídos. Os/as participantes deste estudo serão professores/as que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de Escolas Municipais de Porto Alegre/RS, selecionados/as a partir do critério de maior tempo de atuação na instituição, sendo superior ou igual a 8 anos. Considerando-se a temática controversa a qual há risco de desconforto ao respondente, as entrevistas serão realizadas em local sigiloso e poderão ser interrompidas ou finalizadas a qualquer momento.

A presente pesquisa justifica-se em torno da necessidade de reflexões sobre as memórias das relações de gênero e sexualidade que se dão dentro dos espaços escolares ao que tange às políticas públicas no combate a LGBTfobia como elemento de autoconhecimento e autoformação no campo das práticas de ensino de educadores/as que atuam no Ensino Básico. A opção por este nível de ensino advém do fato de ser a modalidade de ensino que atuo e, também, em virtude das novas mudanças no cenário político e educacional, bem como os constantes casos de violência que assolam os grupos LGBTQIAP+. A participação na pesquisa é voluntária e livre de qualquer remuneração, sendo que o/a participante pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento da participação. Como possível benefício, o processo de reflexão das/os professoras/os sobre suas práticas pode contribuir para seus processos de autoformação. O participante também poderá questionar a pesquisadora a qualquer tempo, buscando esclarecimentos, assim como acompanhar o percurso até a finalização do estudo, sendo que ao final a tese será enviada por e-mail para conhecimento. A sua identidade será mantida em sigilo, sendo que somente os dados serão utilizados para fins da pesquisa proposta. Informo ainda que o presente termo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unilasalle que está localizado no 3º andar do prédio 6, na Av. Victor Barreto, 2288, Canoas/RS. Horário de atendimento: Segunda: 14h às 18h; Terça: 14h às 19h; Quarta: 14h às 18h; Quinta: 10h às 13h e 14h às 19h; Sexta: 14h às 18h. Contato: E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br Fone: 51 3476.8452

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_, após conhecer e entender os objetivos e a forma de participação nesta pesquisa, **AUTORIZO**, através do presente termo, o qual será assinado em duas vias, a utilização dos dados coletados na Entrevista Narrativa, dessa forma, **ACEITO**, livremente, a participar da coleta de dados. Declaro estar ciente quanto ao uso dos dados coletados, assim como da disponibilização de quaisquer esclarecimentos, por parte da pesquisadora, da garantia da desistência da participação, e do sigilo de minha identificação. O presente termo segue assinado em duas vias, sendo uma destinada ao participante e outra à pesquisadora.

(Local) \_\_\_\_\_, (dia) \_\_\_\_\_ de (mês) \_\_\_\_\_, de 2022.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora - Nathalie Schneider  
(51) 992995002 - nathalieschneider.educ@gmail.com

\_\_\_\_\_  
Participante

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS**

**ATA 003/2024**

**DEFESA DE TESE**

Aos vinte e sete dias do mês de maio de dois mil e vinte e quatro às quatorze horas por vídeo conferência ([meet.google.com/eqj-znrd-gsz](https://meet.google.com/eqj-znrd-gsz)), teve lugar o ato público de defesa da tese de Doutorado em Memória Social e Bens Culturais intitulada, **“POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO DE NARRATIVAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO ALEGRE/RS.”**, de Nathalie Schneider, aluna do Curso de Doutorado em Memória Social e Bens Culturais, deste Programa de Pós-Graduação, perante a Banca Examinadora constituída pela professora doutora Elaine Conte, pela professora doutora Paula Pinhal de Carlos, ambas da Universidade La Salle, pela professora doutora Aline Accorssi, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), pela professora doutora Leticia Azambuja Lopes, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), sob a presidência da professora doutora Patrícia Kayser Vargas Mangan, orientadora. A Presidente da Comissão Examinadora abriu os trabalhos apresentando os membros da Banca Examinadora e cumprimentando as pessoas presentes que vieram prestigiar o ato. Após informar sobre a ordem dos trabalhos, passou a palavra à doutoranda para apresentar uma síntese de sua tese. Na sequência, os membros da Banca passaram a arguir na seguinte ordem: Leticia Azambuja Lopes, Aline Accorssi (por parecer), Paula Pinhal de Carlos e Elaine Conte. A Banca retirou-se para outro ambiente virtual, de acesso exclusivo, a fim de deliberar. A Banca **aprova** e sugere que atenda aos pareceres individuais da banca em comum acordo com a orientadora. Também recomenda-se a publicação em periódicos. Nada mais havendo a constar, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos integrantes da Banca Examinadora.

Canoas, 27 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Kayser Vargas Mangan  
Orientadora e Presidente da Banca

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Paula Pinhal de Carlos  
Examinadora

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Leticia Azambuja Lopes  
Examinadora

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Conte  
Examinadora

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Aline Accorssi  
Examinadora

NATHALIE SCHNEIDER

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE: UM  
ESTUDO DE NARRATIVAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO  
ALEGRE/RS**

Tese aprovada para obtenção do título de doutora,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social  
e Bens Culturais, da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leticia Azambuja Lopes  
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Accorssi  
Universidade Federal de Pelotas

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Pinhal de Carlos  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Conte  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Kayser Vargas Mangan  
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Memória Social e Bens Culturais  
**Curso:** Doutorado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 27 de maio de 2024.