

## A TEMÁTICA LGBT+ EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VIÇOSA, MG: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

### THE LGBT + THEME IN A PUBLIC SCHOOL AT VIÇOSA, MG: TRAINING AND PERFORMANCE OF SCIENCE TEACHERS

### LA TEMATICA LGBT + EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE VIÇOSA, MG: FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE PROFESORES DE CIENCIAS

*Joel Almeida Neto<sup>1</sup>; Thaís Almeida Cardoso Fernandez<sup>2</sup>*

#### Resumo

A temática LGBT+ pode ser considerada um tema difícil de ser abordado, embora esteja bastante presente na realidade escolar. Diante disso, foi realizado um estudo de caso para compreender como os professores de Ciências abordam tal temática em sua prática. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes da área de Ciências, a supervisora e a diretora de uma escola estadual de Ensino Fundamental de Viçosa-MG. Buscou-se discutir as possíveis abordagens para o ensino de orientação sexual, bem como as teorizações de Louro sobre sexualidade na escola. Foi constatada uma carência na formação docente sobre o assunto e, por consequência, uma limitação na atuação para se trabalhar o tema no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Sexualidade; Orientação Sexual; Diversidade Sexual; Ensino de Ciências; Formação Docente.

#### Abstract

The LGBT+ theme can be considered a difficult topic to be approached, but it is presente in the school reality. Therefore, a case study was developed to understand how Science teachers approach this theme in their practice. In order to do that, semi-structured interviews were conducted with the Science teachers, supervisor and the director of a state elementary school at Viçosa-MG. The possible approaches to the teaching of sexual orientation and Louro's theorizations about sexuality at school were discussed. There was a lack of teacher training about the subject, consequently, there is a limitation in the performance to work on this topic at school.

**Keywords:** Sexuality; Sexual Orientation; Sexual Diversity; Science Teaching; Teacher Training.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática - Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES - Brasil. Professor da educação básica na rede pública estadual do Espírito Santo (SEDU-ES). Serra, ES - Brasil.

**E-mail:** [joel.almeidaw@gmail.com](mailto:joel.almeidaw@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ecologia e Recursos Naturais - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP - Brasil. Professora associada - Departamento de Biologia Geral - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** [thais.fernandez@ufv.br](mailto:thais.fernandez@ufv.br)



## Resumen

La temática LGBT + puede considerarse un tema difícil de abordar, sin embargo, ella está presente en la realidad escolar. En este sentido, se realizó un estudio de caso para comprender cómo los profesores de ciencias abordan este tema en su práctica docente. Para esto, se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores del área de Ciencias, supervisora y directora de una escuela primaria estatal en Viçosa-MG. En ese artículo se ha buscado analizar posibles enfoques para la enseñanza de la orientación sexual, así como las teorizaciones de Guacira Louro acerca de la sexualidad en la escuela. Fue verificada una falta de formación docente acerca del tema y, por tanto, una limitación en desempeño para trabajar la temática en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Sexualidad; Orientación Sexual; Diversidad Sexual; Enseñanza de las Ciencias; Formación Docente.

\*\*\*

## 1 Introdução

São frequentes na mídia, nas redes sociais e nos ambientes informais as discussões sobre assuntos relacionados ao gênero e à orientação sexual. A projeção dessa temática é resultante das contribuições dos movimentos sociais identitários, que contestam a dita “normalidade” e a padronização dos corpos, como os movimentos feministas, gays e lésbicos, e os movimentos raciais e étnicos (FURLANI, 2009), que se articulam desde a segunda metade do século XX, na luta contra desigualdades e injustiças sociais.

No entanto, por vezes, há um desconhecimento ou um desentendimento dos conceitos relativos à temática. Ainda que não se trate de consensos fortemente estabelecidos, as noções aqui apresentadas são proposições que podem ser consideradas usuais pela comunidade LGBT+<sup>3</sup>. Entretanto, é importante considerar que os conceitos ora apresentados podem e devem ser permeados por discussões, atualizações, problematizações e desconstruções.

Nesse sentido, a identidade de gênero pode ser entendida na atualidade como a “profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo [...] e outras expressões de gênero” (O’FLAHERTY, 2007, p. 6). Portanto, há a possibilidade de uma não consonância entre o sexo do indivíduo ao nascer e o gênero que o mesmo se identifica, sendo estes os transgêneros<sup>4</sup>. Já a orientação sexual é explicada como “uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero” (O’FLAHERTY, 2007, p. 6).

<sup>3</sup> É compreensível a limitação da sigla LGBT+, por não considerar todos os sujeitos e a imensidão deste universo. Contudo, por uma facilidade de leitura, um razoável entendimento social do termo e por considerar a multiplicidade de novos sujeitos que não são representados pelas siglas, opta-se por inserir um + com a finalidade de abarcar todos e quaisquer sujeitos que se sintam pertencentes a este grupo. No entanto, será respeitada a grafia original dos autores e dos documentos quando transcritos neste trabalho.

<sup>4</sup> Utiliza-se esse termo para abranger um diversificado grupo de pessoas, mas os autores compreendem a limitação do mesmo, por desconsiderar a diversidade dos sujeitos, como travestis, transexuais, não-binários, agêneros, drag queens, drag kings, crossdressers e demais realidades.



Não se trata, portanto, de negar a importância da matriz biológica que faz parte da sustentação do conceito de sexo, mas a presença desta não pode excluir as noções mais amplas de gênero e sexualidade. Ademais, “como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são naturais, totalmente biológicas, quando, na verdade, parte delas é influenciada pelo convívio social” (JESUS, 2006, p. 5). Assim, as identidades são compostas e definidas por relações sociais e também moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000). E, por consequência, nesse âmbito podem-se estabelecer relações desiguais e assimétricas, de maneira que:

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais (LOURO, 2000, p. 17).

Portanto, ao considerar as outras sexualidades que não se enquadram enquanto heterossexualidade (como a homossexualidade, a bissexualidade e a assexualidade, por exemplo) por um viés de anormalidade, supõe-se, então, a existência de uma norma. Ou seja, há um tipo de sexualidade, bem como de papéis de gêneros definidos como condutas tidas como corretas. Esse entendimento se relaciona diretamente ao conceito de heteronormatividade, que pode ser definido como:

Um sistema pedagógico com resultados sociopolíticos que visa a naturalização da lógica dicotômica dos sexos. Ela é constituída por regras que produzem e controlam o sexo dos sujeitos em uma lógica binária, assimétrica e complementar entre mulheres e homens. Para isso, essa lógica precisa ser constantemente reiterada para dar o efeito de substância, de algo natural e de inquestionável (CAETANO, 2013, p. 75).

A heteronormatividade sustenta a visão binária e hierárquica sobre as sexualidades. Logo, ao considerar a multiplicidade dos sujeitos e suas diversas expressões da sexualidade, abre-se então a possibilidade para a existência e a manutenção de comportamentos preconceituosos e discriminatórios, considerados como homofobia (ou LGBTfobia, ao considerar os demais sujeitos da comunidade LGBT+), que:



Transcende tanto aspectos de ordem psicológica quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais, transgêneros (especialmente travestis e transexuais) etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única seqüência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2012, p. 9).

No âmbito da hostilidade e da violência contra essa parcela da população, um avanço social importante, em 2019, foi o enquadramento da homofobia e transfobia como tipo penal, definido na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989), pelo Supremo Tribunal Federal (STF). No entanto, para além das violências reconhecidas na lei, há também as violências oriundas do sistema de normas que opera com a finalidade de se definir o que se considera padrão, correto e hegemônico em contrapartida do que é entendido como desviante, incorreto e minoritário.

Assim, é necessário evidenciar e problematizar o pensamento normativo, que ocasiona as violências. Nesse sentido, o ambiente escolar merece cuidado especial por se tratar de um local:

Potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades (FURLANI, 2007, p. 271).

Dessa forma, o currículo escolar, para os sujeitos LGBT+, deve ser visto como:

Espaços de construção não só de identidades, mas de cadeias de significados e símbolos que rodeiam e apoiam essas identidades. Para os sujeitos LGBT que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua sexualidade (CAETANO, 2013, p. 78).

Portanto, a escola e o currículo escolar adquirem uma importância significativa para que as pessoas possam desconstruir preconceitos referentes à orientação sexual e à identidade de gênero. E, para os sujeitos LGBT+, que têm sua identidade questionada e agredida no ambiente escolar, essa discussão adquire um significado ainda maior.

Apesar da evidente necessidade de uma maior discussão dessas questões, vivenciamos atualmente a resistência por parte de grupos conservadores da sociedade em inserir efetivamente a temática na pauta escolar. Entre esses grupos, destacou-se o movimento “Escola Sem Partido”, na última década, por se contrapor ao debate de gênero e sexualidade nas escolas. Tal movimento perdeu força a partir da decisão do STF, em 2020, quando julgou como inconstitucional uma lei no estado do Alagoas, que se inspirava nas premissas da



referida proposta<sup>5</sup>. No entanto, temos consequências desse e de outros movimentos conservadores, tanto na definição de políticas públicas, quanto no silenciamento da temática no currículo escolar nos últimos anos (BARROSO; SILVA, 2020).

Do ponto de vista do currículo escolar, o tema de orientação sexual foi tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tema transversal e, portanto, deveria ser trabalhado em todas as disciplinas a partir de 1997. Em sua apresentação, percebe-se uma proposta ampla, que tenta englobar os principais pontos referentes à importância da sexualidade:

Algo inerente à vida e à saúde, [...] ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 287).

Desta forma, nota-se uma preocupação em não focar somente no viés biologizante da sexualidade, respeitando também a importância e a amplitude que deve haver. Contudo, nos temas do currículo, a temática se expressava, principalmente, em aspectos ligados a biologia e saúde, como a preocupação dos educadores com a contaminação do vírus HIV, causador da AIDS e pela gravidez indesejada pelos adolescentes (BRASIL, 1997).

Já na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada nos anos de 2017 e 2018, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, houve um esvaziamento das discussões sobre a temática. Ao comparar as versões iniciais e finais da BNCC, houve a supressão de termos como “identidade de gênero” e “orientação sexual” em diferentes partes do documento (BARROSO; SILVA, 2020, p. 446), limitando as possibilidades para se abordar a temática LGBT+ na escola.

Desse modo, as discussões acerca da sexualidade humana tendem a ficar ainda mais circunscritas à dimensão estritamente biológica, considerando que, historicamente, “as discussões sobre sexualidade humana encontram espaço quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e Biologia e no trabalho isolado dessas/es professoras/es” (FURLANI, 2005, p. 15).

---

<sup>5</sup> Tal decisão resultou na saída de Miguel Nagib, seu idealizador, do movimento Escola sem Partido (REIS, 2020).



Nesse contexto, na busca de identificar como a realidade da discussão sobre a temática LGBTQ+ se configura na escola, ainda na vigência dos PCNs, este trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo analisar a formação e a atuação dos professores de ciências de uma escola pública de Viçosa, MG.

## 2 Procedimentos metodológicos

O trabalho foi desenvolvido em uma instituição estadual de Ensino Fundamental do município de Viçosa-MG. A definição da escola como campo de pesquisa tomou como base o fato desta possuir turmas de Ensino Fundamental, com professores de Ciências e equipe pedagógica aberta para o diálogo sobre sexualidade.

O foco foi na formação dos professores, bem como nas orientações e práticas a respeito da temática LGBTQ+ nas disciplinas de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Esta pesquisa qualitativa se constituiu de um estudo de caso. Segundo Merriam (1988 *apud* Bogdan e Biklen, 1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Dessa forma, para a realização deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras e um professor de Ciências da escola, bem como com a supervisora e com a diretora da instituição, em 2016. As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo todos os protocolos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo o trabalho aprovado no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) e registrado sob o número 54221516.1.0000.5153. Para não serem identificados, os sujeitos da pesquisa foram tratados neste texto como professor/a A, B e C. E como supervisora e diretora.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um breve roteiro contendo os principais pontos tratados, como: se a escola ou os educadores fazem parte de alguma política pública acerca da temática; como os professores são orientados a trabalharem o tema quando trabalham orientação sexual; como a escola se posiciona frente a essas questões; como é a formação dos profissionais e a compreensão dos mesmos sobre o tema; se, para os profissionais, a temática tem relevância; e se existem práticas específicas sobre a temática.

Para a análise dos dados produzidos, foi utilizada a técnica da análise de prosa, que:

É uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais, e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRE, 1983, p. 67).



A análise de conteúdo pode ser muito limitada para a análise de dados que refletem uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados (ANDRE, 1983). Dessa maneira, a análise de prosa se faz mais conveniente, devido às possibilidades de interpretação dos dados.

### 3 Resultados e discussão

O professor A é formado em Licenciatura em Ciências Biológicas e Gestão Ambiental e fez duas pós-graduações nas áreas de piscicultura e em Ciências Biológicas. É concursado e sempre atuou em escolas estaduais, perfazendo 23 anos de carreira. A professora B é formada em bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas. Também é efetiva e sempre atuou em escolas estaduais, obtendo 4 anos de carreira. A professora C, por sua vez, é formada em Licenciatura em Ciências Biológicas com MBA em gestão ambiental. Atua como designada na rede estadual e tem experiência também na rede particular e municipal, possuindo 9 anos de carreira. A supervisora, por seu turno, é formada em pedagogia, com mestrado em Educação. É concursada e atuou somente em escolas estaduais, tendo 3 anos de carreira como supervisora. Por fim, a diretora da escola em questão é formada em Letras e em Pedagogia, com duas pós-graduações em Educação. É aposentada em um cargo como professora do estado para ensino fundamental I e II, e também atuou como professora de pós-graduação e como supervisora. Atuou na rede particular, municipal e estadual, perfazendo 35 anos de carreira na educação, sendo diretora nos últimos 2 anos.

Após os momentos iniciais de apresentação, as/os entrevistadas/os foram questionadas/os sobre sua formação para trabalhar os temas de sexualidade nas escolas. De modo geral, foi falado sobre uma fragilidade na formação na área do estudo, tanto na formação inicial quanto na formação durante a atuação profissional (formação continuada). Nesse âmbito, para um melhor entendimento sobre a questão da formação e atuação profissional com a temática, Furlani (2004) propõe um mapeamento de oito diferentes abordagens sobre a Educação Sexual, que se apresentam no universo pedagógico brasileiro, quais sejam: biológico-higienista, moral-tradicionista, terapêutica, religiosa-radical, dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *queer*.

De acordo com Furlani (2004), a primeira abordagem enfatiza o viés de saúde, reprodução humana, combate às infecções sexualmente transmissíveis (IST), gravidez na adolescência etc. De modo geral, foi considerada a vertente mais presente e, por vezes, vista como a única possível para se trabalhar a Educação Sexual. As abordagens moral-tradicionista, terapêutica e religiosa-radical são pautadas em pensamentos mais conservadores e/ou simplistas. São, respectivamente, associadas à abstinência sexual, curas para uma sexualidade anormal e interpretações literais da Bíblia. Já as abordagens dos direitos humanos e sexuais, por sua vez, partem da perspectiva de proporcionar acesso a direitos historicamente negados aos sujeitos “excluídos”, embora a segunda possua ênfase nas desiguais relações de gênero e de orientação sexual. A abordagem emancipatória também se



baseia nos direitos sexuais, porém, dialoga com a ideia de emancipação do sujeito em uma perspectiva freiriana de educação libertadora. E, por fim, a abordagem *queer* busca romper com as identidades fixas e únicas para uma política das diferenças, que seja contra qualquer forma de normatização da sexualidade.

Ao analisar as entrevistas, foi possível observar como a formação curricular da/o docente de Ciências ou Biologia contempla majoritariamente as questões relacionadas à reprodução e à saúde. Ou seja, partindo do mapeamento proposto por Furlani (2004), há uma ênfase na abordagem biológico-higienista e, conseqüentemente, uma lacuna ao se tratar de sexualidade de forma mais ampla. Foi observado que os professores identificam a amplitude do tema, mas não se sentem à vontade para tratar a sexualidade, dada a fragilidade em sua formação. Tal situação é expressa na seguinte fala:

Porque a biologia... a gente é... né? Tenta assim separar a sexualidade e sexo, né? Sexo, masculino e feminino, né? Então, a gente tenta separar isso. Não separar de uma maneira... assim... como que eu vou explicar...? Porque pra não trazer conflitos também pra sala de aula, sabe? Então, eu tento sempre falar que sexo é masculino e feminino, sexualidade cada um, opção sexual cada um tem a sua, pronto e acabou. Eu até acho que eu nem sei lidar muito, às vezes, com esse tipo de debate, então... Eu, pra te falar a verdade, até evito um pouco sabe, mas justamente por não ter uma formação adequada talvez, né, sobre exatamente esse tema. Então, eu tento sempre trabalhar, lógico né, é falar do respeito que tem que ter com cada... Com a opção sexual de cada um, mas trabalhar mais na área biológica mesmo! (PROFESSORA B).

Como se pode perceber pelo trecho transcrito acima, a própria terminologia empregada na fala aponta a demanda de formação. A entrevistada B, ao comentar sobre orientação sexual, mesmo considerando o respeito que se deve ter com a individualidade dos sujeitos, utiliza o termo opção sexual, o qual encontra-se, atualmente, em desuso na área, pois a sexualidade não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida. Já orientação sexual, que é a expressão que melhor abarca uma adequada compreensão, não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida, já orientação sexual é considerada uma atração espontânea e não influenciável que só pode ser conhecida plenamente pelo indivíduo que a vivencia (BRASIL, 2011).

Ao ser questionada sobre a formação inicial, com base nas ciências humanas, a mesma professora reconhece deficiências para a atuação na profissão, tanto na área de sexualidade como na prática docente em geral.





Mesmo o curso de licenciatura era muito mais voltado para a área da pesquisa, do que pra área da educação em si. Então, assim, a gente tinha pouquíssimas né...? São poucas disciplinas, eu acho, de edu, né? Então, eu acho que a formação nossa ainda tá muito defasada. Falando de uma maneira geral. [...] Então, assim, a gente não tem formação né...? Na verdade, a gente não tem formação nem pra entrar numa sala de aula, pra ser sincera assim, sabe?! Meio que a gente... Eles jogam a gente aqui. E a gente vai se virando, vai aprendendo com os colegas... (PROFESSORA B).

Esse relato evidencia uma fragilidade do currículo de formação inicial de professores no que concerne aos assuntos pedagógicos e à área específica de formação. Tal fragilidade pode ser uma consequência do chamado modelo 3+1, que é o esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura (GATTI, 2013). Esse modelo ainda mostra fortes marcas em muitos cursos, fragilizando a formação docente.

Outra situação que identifica a fragilidade da formação é quando o professor A, ao ser questionado sobre sua formação específica sobre sexualidade, remete-se à formação continuada como um reforço da mesma formação ultrapassada recebida na universidade. Nesse ínterim, o próprio entrevistado afirma que os cursos são considerados extremamente teóricos e pautam-se também na lógica biológico-higienista, que não corresponde à atual necessidade de amplitude para se abordar o tema.

Um curso... o cara vai mostrar o aparelho sexual, vai mostrar como funciona né, mas não tem nenhuma abordagem com o problema de hoje, né? Hoje a abordagem é diferente. Na época que eu fiz, era só para mostrar o que você já aprendia na universidade, né? (PROFESSOR A).

A partir do trecho exposto acima é possível perceber como os cursos de formação necessitam de atualizações, pois, segundo o relato do professor, ele reconhece que houve mudanças sobre como o tema deve ser abordado socialmente, ainda que não tenha um aparente domínio sobre o assunto. Ou seja, há uma dissonância daquilo que lhe foi ofertado na formação profissional com o que lhe é demandado na prática. Sobre essa relação com a formação inicial pode-se pontuar que:

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural (GATTI, 2017, p. 723).



Por conseguinte, o professor A, ao falar sobre o problema de lidar com a temática da sexualidade em sala de aula, relaciona, ainda a educação inclusiva para cegos e surdos e, dessa forma, evidencia um despreparo. “Ah eu tenho treinamento pra isso? Não, e eu também não me sinto preparado para isso [...] eu não tenho capacidade pra isso”.

É reconhecido que as questões relativas a esse tema são complexas para as/os docentes. Contudo, uma vez que fazem parte dessas novas demandas do trabalho educacional, é preciso que sejam trabalhadas da melhor forma possível. Nesse âmbito, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam que:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p.16).

Nesse cenário escolar, a formação ainda persiste claramente deficitária, como ilustram as entrevistas até aqui mencionadas. Contudo, a entrevistada C fornece um dado que difere dos demais, por ter em sua formação inicial curricular uma disciplina específica sobre Educação Sexual, a qual tratava de questões que iam além da lógica biológico-higienista: “O professor ele trabalhava com todos esses assuntos assim de gênero, [...] sobre preconceito, sobre como mesmo você tratar de sexualidade na sala de aula, a linguagem que deve ser utilizada com alunos de todas as idades” (PROFESSORA C). A professora afirmou que esse foi um diferencial para a sua atuação e que a disciplina fez muita diferença na sua atuação na escola. Todavia, não participou de nenhum curso de formação continuada.

Percebe-se que o tema da sexualidade, além da lógica biológico-higienista, geralmente não é contemplado pelos programas analíticos tradicionais dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, deve-se destacar a necessidade de disciplinas que pautem a questão favorecendo a formação dos licenciados.

Quando questionada se teria o interesse de fazer um curso sobre sexualidades, a entrevistada B respondeu de maneira positiva: “eu tenho [interesse], porque assim, até pra gente saber lidar melhor com isso em sala de aula. Porque experiência [...] nos ajuda muito, mas só que ainda tem um certo, igual você falou, um certo tabu né pra gente poder abordar isso” (PROFESSORA B).



A partir de realidades como a composta pela fala da/os entrevistadas/os desta pesquisa, fica claro que avanços na formação inicial são fundamentais para a abordagem da temática, mas que não bastam se não estiverem atrelados à ressignificação das práticas escolares, ainda baseadas na heteronormatividade e na naturalização da lógica dicotômica dos sexos. Tal ressignificação precisa se estruturar por meio de políticas públicas de formação continuada, pensadas a partir do contexto real das escolas, e de aplicação prática da temática na realidade escolar.

Para essas/es professoras/es que estão trabalhando na área, os cursos de formação continuada, por meio de diálogos com profissionais do campo das humanas em aproximação estreita com os movimentos sociais LGBTQ+ e com a realidade escolar, são uma importante ferramenta, já que os avanços nas discussões ocorrem na realidade social e que a formação inicial vivenciada em um tempo anterior não se mostra suficiente para a interação com os estudantes. Conforme a professora B pontua, “a universidade [...] tem outros projetos voltados assim para professores que já atuam [...] algum curso, né, que é oferecido, principalmente pelas áreas de humanas”.

O conhecimento acadêmico é fundamental para os avanços na temática no contexto escolar, no entanto, a práxis docente escolar não pode ser desconsiderada na formação continuada das/os professoras/es, como nos alerta o professor A, dando destaque para a ausência da realidade escolar nos cursos ministrados por docentes universitários.

É, porque ele pega um professor da universidade e manda dar uma aula pra você. Ele tinha que pegar um professor da rede estadual bem experiente e botar ele pra dar aula, porque ele vai trazer os problemas da rede estadual, quem tá lá no ensino superior, ele não tem nenhuma noção do que está acontecendo na rede estadual (PROFESSOR A).

Tal colocação nos aproxima da concepção de cultura escolar de Dominique Julia, quando a caracteriza como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).



Contudo, de acordo com a fala das/os entrevistadas/os mais experientes, existe um decréscimo nos investimentos na formação continuada. O professor A considerou que “a superintendência pagava, te dava uma ajuda de custo pra você ir lá, almoçar e tal, pagava o transporte e tal. Hoje ela nem curso mais ela oferece. Ficou tudo pobre. Mas não é de agora”. Assim, ele evidencia a falta de investimento no ensino público ao longo do tempo. Já a diretora, ao ser questionada se já fez cursos sobre sexualidade, comenta que: “já fizemos cursos, sim, da superintendência, [mas] não recente, né?!”. Nesse mesmo sentido, nas falas das professoras com menos tempo de carreira não foi identificada a possibilidade de serem feitos cursos específicos na atuação profissional.

Assim sendo, os relatos dos profissionais evidenciam um recorte de um problema mais amplo sobre o sucateamento da formação continuada dos profissionais de educação. Cumpre destacar, nesse ínterim, que os relatos foram produzidos no ano de 2016, período em que muitos investimentos nacionais na área já apresentavam um declínio, passando a ter uma redução drástica a partir desse ano (OLIVEIRA; AMARAL, 2020, p. 24-25).

Portanto, o que se pode perceber é que os problemas em torno da formação continuada e na formação dos profissionais podem se agravar. Esse frágil contexto de formação reflete diretamente na atuação de professores e professoras na temática. Conforme já citado anteriormente, a professora B explicita seu próprio despreparo para tratar a sexualidade em sala de aula fugindo da discussão sobre o tema, como relatado em: “Eu até, acho que eu nem sei lidar muito as vezes com esse tipo de debate [...] pra te falar a verdade até evito um pouco sabe, mas justamente por não ter uma formação adequada”.

Além dessa atitude da entrevistada B de evitar a discussão devido à sua formação deficitária, foi relatado entre as/os professoras/es, o fato de não trabalharem essa temática também por haver pressão de finalizar seu conteúdo programático, uma característica da precarização do trabalho docente, em que se faz presente o excesso de trabalho, as cobranças, a sobrecarga e a busca por índices em avaliações externas (FACCI *et al.*, 2018) - fatores que se relacionam com a pressão acerca do conteúdo. A professora C diz sobre essa dificuldade ao considerar que “a gente tem uma carga horária muito pequena, então assim a gente começa esses assuntos, ai você tem que ser muito, tem que ter uma capacidade de síntese muito grande sabe, pra você conseguir”.

Por outro lado, a supervisora faz um contraponto: “Tem professor que chega em sala, ele quer apenas colocar seu conteúdo e realizar sua atividade e ele nunca abre um espaço de diálogo para o aluno. E pode ser que o aluno esteja silenciando isso”. Trata-se de uma observação importante, mas que deve ser dialogada com os professores, ofertando o devido o suporte do corpo diretivo da escola, para que essas ações possam ser realizadas, sem que se torne apenas mais um fator de sobrecarga ao corpo docente.



Quando questionados sobre as práticas escolares, a respeito do tema sexualidade, utilizadas na docência, os três professores entrevistados deram exemplos sobre o que fazem durante as aulas dentro da lógica biológico-higienista e, conseqüentemente, voltados para saúde e reprodução. A entrevistada B exemplificou uma prática utilizada em sala, em conjunto com agentes de saúde: “A gente levou modelos de sistema reprodutor masculino e feminino” e também ressaltou a amplitude do tema, uma vez que esses atores incluídos na apresentação “abordaram outros temas também como, por exemplo, DST’s né, métodos contraceptivos”, podendo assim, identificar a temática como restrita aos aspectos de saúde.

A entrevistada C, por sua vez, ressaltou a diferença de se trabalhar sexualidade com diferentes faixas etárias, mas também com a mesma abordagem, principalmente no oitavo ano, em que o tema é ainda mais associado à saúde, por fazer parte do currículo de Ciências a ser trabalhado em sala.

No sexto [ano], por exemplo, eu começo abordando normalmente o assunto da puberdade, né, das alterações hormonais, o cheiro do corpo que muda [...] das modificações, do desenvolvimento das mamas nas meninas, [...] da menarca, das poluções noturnas dos meninos. No oitavo, eu já falo de uma forma mais reforçada dos métodos contraceptivos [...] Eu costumo levar numa aula prática assim os métodos contraceptivos, pílula, anticoncepcional, preservativo, o DIU [...] a pílula do dia seguinte... (PROFESSORA C).

O entrevistado A, por seu turno, ao iniciar a descrição de uma prática trabalhada, evidencia já no início da explicação o foco biológico em questão: “Eu gosto de trabalhar porque você vai mostrar o aparelho para todos eles, né?”. Entretanto a prática apresentada se mostra interessante por se tratar de uma abertura para que os alunos possam fazer qualquer questionamento sobre sexualidade, de forma anônima. Com essa dinâmica, há a possibilidade e a confirmação de uma maior abertura do assunto, pois as perguntas extrapolam a lógica biológica. “Então aparece ali tudo que é tipo de pergunta [...] por exemplo, ele [o aluno] vai te perguntar quantas vezes você faz sexo por dia”. O professor enfatiza que responde todos os tipos de pergunta, exceto aquelas de cunho pessoal.

As/os três professoras/es, bem como a supervisora e a diretora, identificam conflitos associados às questões de orientação sexual na escola por meio de demonstrações de preconceito e de *bullying* entre os estudantes. Dois relatos das/os professoras/es entendem que a escola é local de tratar o tema, enfatizando o respeito ao outro. Esse posicionamento vai ao encontro da ideia de que:

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).



Assim, diante dos achados da pesquisa, pode-se observar que, seguindo a categorização de Furlani (2005, p. 203), a educação sexual feita na escola, aqui em foco, configura-se na abordagem biológica-higienista, embora seja possível notar que os entrevistados identificam os sujeitos nas suas diferenças e as respeitam, podendo se aproximar de uma postura multicultural, que “articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

Tal condição de tolerância pode, segundo Louro (2007), supostamente acolher, inicialmente, a diversidade de gênero ou de sexualidade para, em seguida, a partir de uma posição benevolente e superior, manter tais sujeitos e práticas em seu lugar “devido”, isto é, na posição de “diferentes”. A professora C trata da questão da diferença e se mostra aberta a trabalhar a temática LGBT+ em sala a partir das demandas do cotidiano.

Então eu sempre coloco, e mesmo assim eu não acho que sexualidade, LGBT, nada disso, mesmo que faça parte do nosso conteúdo curricular, e que a gente vai ter aulas específicas pra isso, no dia a dia. Se surge um assunto, a gente tem que trabalhar. Essa é minha visão, [e] penso que você também pense isso. No dia a dia, eu trabalho isso o tempo todo: o respeito ao colega entendeu, em qualquer aspecto. [...] Porque cada pessoa tem o direito de pensar, de ter a concepção que tem, [e] ninguém tem que ser igual. Por isso que eu acho que tem que ter, justamente pela diferença de formação, posicionamento mesmo pessoal (PROFESSORA C).

A professora B, por seu turno, sente falta de material disponível na escola para trabalhar o tema e pontua que já entrou em contato com alguns materiais muito adequados em outras escolas. “Tem um material que é muito bom, que eu não sei se essa escola tem, que é ‘sexualidade na adolescência’. Eu nem sei de qual... de onde que é, só sei que em duas escolas que eu trabalhei tinha esse material”. Logo, falas como esta evidenciam, que para além da carência na formação do professor de Ciências, que não contempla o aspecto humano e social da sexualidade, existe a necessidade de materiais didáticos específicos na escola, que favoreçam de forma objetiva a atuação docente.

Contudo, a limitação na atuação na temática LGBT+ na escola não se restringe às/aos professoras/es de Ciências. Na escola estudada, segundo os relatos das/dos três docentes, nenhum professor de outra área desenvolve ou desenvolveu práticas de sexualidade envolvendo questões de gênero, considerando, inclusive, outras escolas que já trabalharam.

Assim, a partir de cenários como este, fica claro que não há o cumprimento da transversalidade da sexualidade nas escolas. A entrevistada B, para reforçar essa questão, pontua que: “acho que tinha que ter uma interdisciplinaridade com todo mundo”. Inclusive, a direção afirma, complementando: “nós deveríamos trabalhar a questão da sexualidade, dentro de cada conteúdo de forma interdisciplinar”. E por também ser professora, a Diretora reitera: “mesmo sendo professora de português do sexto ao nono [ano] e sendo professora do primeiro ao quinto [ano], não tira a responsabilidade e trabalhar a sexualidade”.



A professora C demonstra entender que costuma ficar a cargo da área de Biologia trabalhar a sexualidade: “Faz parte da sua grade curricular, quando a gente conversou antes, é um conteúdo transversal, todos os professores deveriam trabalhar, mas não trabalham. E como vem na nossa grade, fica só pra gente”. Todavia, as/os três professoras/es entrevistados afirmam que não receberam cursos ou orientação da gestão escolar para abordar o tema nas escolas em que trabalharam, como é possível notar nos seguintes trechos: “Não, Nunca houve. [...] Você entra na sala e enfrenta os problemas” (PROFESSORA A) e “Nenhuma [...] e falta isso, né? Um suporte assim, a gente nunca teve” (PROFESSORA B).

Além disso, a professora C identifica que há, geralmente, preconceito por parte dos diretores e resistência ao tratar do tema, havendo a necessidade de informar à direção da escola sobre a utilização de determinados itens como preservativos e dispositivo intrauterino (DIU) em aulas, mesmo dentro da abordagem biológica.

Se eu vou levar vinagre, né, se eu vou levar bicarbonato, corante, de repente pra fazer um vulcão, eu também não tenho que avisar. Por que se eu for levar uma banana, um preservativo pra ensinar como é que se usa corretamente, por que que eu tenho que avisar? Eu acho isso ridículo, entendeu? E eu já enfrentei isso várias vezes. [...] Já tive resistência. [...] Já tive casos assim da direção, da supervisão falar assim: “nossa, mas e o que os pais vão falar?”, entendeu. Aí eu pensei: de repente eles podem participar da aula né, porque pode ser falta de conhecimento, né? Mas eu achei um absurdo ouvir isso, entendeu? Porque, pra mim, a mesma importância que um aluno tem de aprender fotossíntese, né? (PROFESSORA C).

Quanto a apoio e cobrança dos professores com relação ao tema, a supervisão mostra-se ausente: “Até o momento que eu estou aqui nessa escola, não foi possível ainda minha intervenção [...] fica livre para os professores dos conteúdos”. Já a direção posiciona-se diferente: “não é só pro professor de Biologia, que tem essa função. É função de todos nós, da supervisão também. Mas eu peço que seja trabalhado”. A Diretora ressalta, ainda, o caráter multidisciplinar do tema.

A percepção é de que há recomendação ao invés de orientação, possivelmente, por também haver uma carência na formação do corpo pedagógico como um todo, evidenciada na fala da direção “Os alunos estão também numa aceitabilidade maior [...] eu acho que às vezes os professores têm mais dificuldade. [...] Às vezes professor, direção...”. Com trecho é possível perceber o descompasso entre os alunos e os profissionais da educação, corroborando, pois, a necessidade de maior discussão sobre o tema.

Ademais, essa aparente melhor relação da temática com os estudantes também pode ser evidenciada pelos relatos das/os cinco entrevistadas/os, que responderam haver uma receptividade bem positiva por parte dos alunos. Quando relataram práticas trabalhadas, como as já citadas anteriormente, parece que há um maior interesse dos estudantes. A professora C comenta que trabalhos sobre esse tema têm um retorno maior: “Normalmente a gente pede trabalho de pesquisa pra eles, normalmente aparece três, quatro, cinco que entrega, né? Esses assuntos, quase 100% da turma entrega”.



A respeito de um maior envolvimento dos alunos com esses temas, a Diretora, ao explicar sobre encontros entre os estudantes e um profissional especializado em sexualidade, que envolvia perguntas e respostas, assim narra: “os meninos, eles gostam muito, eles perguntam, né, a preocupação deles”. Mas faz uma ressalva, como o professor A: “é do interesse deles discutir, mas se for cara a cara, eles têm vergonha”.

Dessa forma, conforme as entrevistas realizadas, a sexualidade se mostra um tema por vezes espinhoso e difícil de ser trabalhado em sala de aula. De modo geral, a sexualidade em si já gera certo constrangimento ou desconforto, em especial quando é tema dirigido a adolescentes. As palavras “sexo”, “sexualidade” e “gênero” são assuntos de difícil abordagem, ainda que haja um fascínio em torno deles (FURLANI, 2005) e, quando analisada sob a ótica do público LGBTQ+, a tendência é haver uma negligência ainda maior do tema. Ainda que haja uma maior abordagem midiática das orientações sexuais que não sejam heterossexuais, a diversidade sexual ainda é um tabu para os currículos escolares e materiais didáticos (FURLANI, 2005). Essa dificuldade de se conversar sobre esses temas provoca efeitos variados, como o do seguinte relato:

Muitos [alunos] não se sentem à vontade de comentar alguma coisa. Aí eu acho interessante que depois eles vêm perguntar pra gente, sabe, assim... Na sala, eles não falam nada, mas depois, né, eles vêm conversar com os professores. [...] Às vezes têm vergonha de se expressar, com medo de ser ridicularizado na frente de todo mundo (PROFESSORA B).

É interessante observar que, mesmo que não haja manifestações desse tipo em sala de aula, contudo, ao término da aula, os alunos procuram os professores para conversar a respeito. Isso pode acontecer porque os comportamentos que fogem do padrão não podem/devem ser expressos publicamente no ambiente escolar devem ficar restritos à dimensão privada da discussão. Há, portanto, uma estrutura que invisibiliza os sujeitos LGBTQ+ e que “comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão. É inquietante notar que alguém que não pode existir” (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).

Apesar de violenta, essa “inexistência” dos sujeitos LGBTQ+ pode ser vista como uma estratégia de sobrevivência em um ambiente hostil, uma vez que a manifestação de atitudes, ações e comportamentos considerados desviantes pode lhes causar violências psicológicas, verbais e físicas. Um caso relatado pela supervisora da escola retrata justamente as consequências sofridas por um aluno: “esse aluno já manifesta seu interesse por brincar com bonecas, né, e isso acabou gerando comentários dos colegas de sala, chamando ele de “menininha”. A professora também acabou fazendo comentários que a mãe não gostou”. Ou seja, a não manifestação em público invisibiliza o sujeito, ao passo em que a expressão leva à agressão.





Em 2015 foi realizada a Pesquisa Nacional do Ambiente Escolar, com jovens acima de 13 anos que não se identificam como heterossexual ou que consideram que seu gênero não é o mesmo do sexo declarado ao nascimento. Desses jovens, 72,6% já foram agredidos verbalmente por causa de sua orientação sexual e 26,6% dos estudantes que responderam à pesquisa já foram agredidos fisicamente no ambiente escolar por mesmo motivo. Ainda, 6% relataram que esta forma de agressão ocorreu frequentemente ou quase sempre (ABGLT, 2016).

A manifestação do preconceito no ambiente escolar se dá em função da escola ser uma instituição da sociedade que, historicamente, apenas reproduz padrões. Segundo Junqueira (2009) a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades). Essa reprodução pode ser extremamente violenta com esses sujeitos, de forma explícita, com agressões, ou de maneiras não tão visíveis, mas que se manifestam na forma não respeitosa de lidar com o sujeito, gerando a exclusão deste no grupo.

Eu tinha um aluno, do sexto ano. [...] Aí todo mundo ficava mexendo com ele, aí teve um dia que ele meio que surtou dentro da sala de aula. Saiu empurrando carteira, dizendo que iria embora da escola. Que ele tava sofrendo bullying né, que a gente sabe que isso é... Tá muito presente na escola, não só por causa de opção sexual, mas de qualquer outra né... É... Mas aí ele ficou... Precisou dos pais irem lá conversar com a gente e a direção da escola se reunir com os professores, pra ver que medidas a gente poderia tomar sabe pra tentar coibir né, essa atitude agressiva dos colegas. Só que ele ficava sempre caladinho, ele não falava nada com a gente, assim. Ele não chegava e comentava as coisas. Só que chegou um momento que ele explodiu (PROFESSORA B).

Nesse contexto de opressão, a posição do professor é fundamental para a promoção da transformação das relações na escola. A professora C faz um relato interessante a respeito disso:

Poxa, a única coisa que eu fiz foi lá dar aula, entendeu? Então por que esse carinho? [...] Aí, às vezes, eu fico pensando: “poxa, mas eu nunca olhei para aquele menino, de uma forma talvez com que eu já vi determinadas pessoas olhando, eu nunca falei com um tom de voz diferente”.

Ela percebe que só por não manifestar atitudes preconceituosas, sutis ou não, já parece estabelecer um vínculo de acolhimento para o aluno em questão. Nesse âmbito, o professor A, na contramão, reforça a heteronormatividade em seu depoimento:



Dizer que eu estou preparado pra isso? Eu não! Eu não vou condenar o camarada, eu conheço ele né, me convidou pra ir no casamento, eu não fui. Ah, é um preconceito? No fundo é, né? Porque pra mim não é normal. Você pode aceitar né, se um cara quer ficar com outro camarada, pra mim não tem problema nenhum, agora falar pra mim que é normal, não é. O normal pra mim é ter um homem e uma mulher na jogada, né?

Nesse contexto, nota-se a dificuldade de abordar tais temáticas por se tratar de temas que afetam os professores de maneira muito diferentes a partir de suas vivências pessoais e profissionais. Essa situação só evidencia, novamente, como existe uma falta de sensibilização e de formação para essas discussões. O relato do professor, ao assumir seu próprio preconceito, demonstra o quão desafiador e urgente são as discussões e os trabalhos sobre os temas relacionados à sexualidade. Dessa forma, é fundamental entender “que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 13). Pois, ainda que haja boas intenções sobre a prática docente e um ideal em torno da instituição escolar a fim de que seja livre de preconceitos, a escola está imersa em uma rede mais complexa, que reproduz padrões discriminatórios.

#### 4 Considerações finais

O presente trabalho confirma a lógica de que a escola reproduz preconceitos (LOURO, 2000; JUNQUEIRA 2009) ao analisar as falas das/os entrevistadas/os. Nota-se uma dificuldade em se abordar temas relacionados à questão LGBT+, sendo o ambiente escolar, por vezes, relacionado a um local de ocorrência de conflitos e *bullying*, por exemplo. No entanto, apesar dessa constatação, percebe-se que as/os profissionais entrevistadas/os, mesmo atuando apenas na abordagem biológico-higienista (FURLANI, 2005), reconhecem algumas das falhas no papel da escola e concordam que deve haver mudanças.

Um dos principais pontos relatados pelas/os professoras/es é a carência em sua formação para abordar tanto a sexualidade como questões específicas sobre a temática LGBT+. Ir além dos conceitos biológicos e de saúde é fundamental para que o tema seja abordado com a devida complexidade que lhe é exigido. No entanto, foram relatadas diversas lacunas tanto na formação inicial como na formação continuada - problemas da educação que não se restringem às discussões sobre sexualidade.

Cabe destacar que as/os professoras/es reconhecem a importância da temática e da necessidade de formação e trazem luzes à formação continuada nas escolas, levantando questões importantes que devem ser consideradas pelas políticas públicas, como as parcerias entre as universidades e as escolas, a partir da perspectiva da realidade e da cultura escolar.



Para mais, também ficou evidenciado pelos relatos que os estudantes demonstram interesse pela temática e que podem estar mais abertos à discussão que os/as próprias/os profissionais da instituição de ensino. O professor de Ciências é atualmente o principal profissional que lida diretamente com o ensino sobre sexualidade em sala de aula, na escola em questão. Portanto, deve ser o protagonista na luta de se trabalhar o ensino desta temática de maneira inclusiva e valorizando a diversidade.

Há uma falta de políticas públicas específicas para um ensino de sexualidade mais plural na escola estudada, o que torna o quadro ainda mais difícil, recaindo a responsabilidade sobre os professores. Quando este estudo foi realizado, ainda sob vigência dos PCNs, a estruturação do currículo apresentava um alicerce de apoio para a discussão. Hoje, com a implantação da atual BNCC, que esvaziou ainda mais o tema, a fragilidade de se trabalhar tais questões, se mostra ainda mais evidente.

## Referências

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Gênero e Sexualidade na Educação Brasileira em Tempos de Movimento Escola sem Partido. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 366 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares: diversidades sexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, v. 8, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565 p.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.



CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da Heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alessandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013. p. 63-82.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 281-290, ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572018000200281&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000200281&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 Mar. 2021.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p.269-285, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO v. 32, 2009. p. 293-324.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602013000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000400005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 16 mar. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: EDA/FBN, 2012. Disponível em: [https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTAÇÕES\\_POPULAÇÃO\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTAÇÕES_POPULAÇÃO_TRANS.pdf?1334065989). Acesso em: 29 nov. 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 13-52.

\_\_\_\_\_. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 2012.



LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado - Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. São Paulo, v. 0, n. 9, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teóricas-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MOTT, Luiz *et al.* **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil: Relatório 2018**. Grupo Gay da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

O'FLAHERTY, Michael. **Princípios de Yogyakarta: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Yogyakarta, Indonésia. 2007. Disponível em: [http://www.clam.org.br/pdf/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf). Acesso em: 29 nov. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. **Universidades**, v. 71, n. 85, p. 11-32, 9 set. 2020.

REIS, Toni. **O iluminismo venceu o obscurantismo: STF enterra escola sem partido**. 2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaocolumnas/o-iluminismo-venceu-o-obscurantismo-stf-enterra-escola-sem-partido/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**. 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 2 nov. 2020.

UNESCO. **Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior**. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233142por.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Recebido em março de 2021.

Aprovado em maio de 2021.

Revisão gramatical realizada por: Cinthia Maritz dos Santos Ferraz Machado  
E-mail: [cinthiaferraz@yahoo.com.br](mailto:cinthiaferraz@yahoo.com.br)

