

## SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NA ESCOLA: TRAJETOS DISCURSIVOS DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO

Gustavo Ferreira dos Santos <sup>1</sup>

Universidade Federal de Jataí

Vivianne Oliveira Gomes <sup>2</sup>

Universidade Federal de Jataí

### RESUMO

Este estudo investiga as percepções e práticas de professoras e professores sobre diversidade sexual e homofobia em duas escolas públicas de ensino médio integral. O objetivo é compreender como esses profissionais da educação abordam questões relacionadas à sexualidade, gênero e homofobia no ambiente escolar, além de verificar suas práticas pedagógicas e posicionamentos institucionais. A pesquisa qualitativa, realizada com 27 docentes, utilizou questionário semiestruturado e análise temática. Destaca-se como limitação metodológica o uso exclusivo de questionários online para um tema sensível que demandaria maior proximidade e aprofundamento das narrativas. Os resultados, organizados em quatro trajetos temáticos, revelaram ausência de capacitação específica em educação sexual, compreensões heterogêneas sobre orientação sexual e identidade de gênero, e desafios significativos no acolhimento de estudantes LGBTQIA+. De modo paradoxal, apesar da falta de formação, as professoras e os professores acreditam no papel da escola na redução da homofobia. Os achados evidenciam intersecções importantes entre gênero, sexualidade e marcadores como raça e classe social, indicando a necessidade de transformação estrutural na educação brasileira, incluindo políticas educacionais efetivas e implementação da educação sexual desde os anos iniciais.

**Palavras-chave:** Diversidade Sexual; Homofobia; Formação Docente; Educação Sexual.

### SEXUALITY AND HOMOPHOBIA IN SCHOOL: DISCURSIVE PATHS OF HIGH SCHOOL TEACHERS

### ABSTRACT

This study investigates teachers' perceptions and practices regarding sexual diversity and homophobia in two full-time public high schools. The objective is to understand how these teachers address issues related to sexuality, gender, and homophobia in the school environment, as well as to verify their pedagogical practices and institutional positions. The qualitative research, conducted with 27 teachers, used a semi-structured questionnaire and thematic analysis. A methodological limitation is highlighted: the exclusive use of online questionnaires for a sensitive topic that would require greater proximity and

<sup>1</sup>Mestre em Educação (UFG). Docente do curso de Educação Física, Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí, Goiás, Brasil. Endereço para correspondência: Câmpus Jatobá - Cidade Universitária, BR 364, km 195, n. 3800, Educação Física, CEP 75801-615. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8311-8212>. E-mail: [santos.gustavo@ufj.edu.br](mailto:santos.gustavo@ufj.edu.br).

<sup>2</sup>Doutora em Ciências do Esporte (UCLM-Espanha). Docente do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí, Goiás, Brasil. Endereço para correspondência: Câmpus Jatobá - Cidade Universitária, BR 364, km 195, n. 3800, Educação Física, CEP 75801-615. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8291-8867>. E-mail: [vivianneoliveira@ufj.edu.br](mailto:vivianneoliveira@ufj.edu.br).

depth of narratives. The results, organized into four thematic paths, revealed a lack of specific training in sexual education, heterogeneous understandings of sexual orientation and gender identity, and significant challenges in welcoming LGBTQIA+ students. Paradoxically, despite the lack of training, teachers believe in the school's role in reducing homophobia. The findings reveal important intersections between gender, sexuality, and markers such as race and social class, indicating the need for structural transformation in Brazilian education, including effective educational policies and implementation of sexual education from the early years.

**Keywords:** Sexual Diversity; Homophobia; Teacher Training; Sexual Education.

## SEXUALIDAD Y HOMOFOBIA EN LA ESCUELA: TRAYECTOS DISCURSIVOS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### RESUMEN

Este estudio investiga las percepciones y prácticas de las profesoras y los profesores sobre diversidad sexual y homofobia en dos escuelas públicas secundarias de tiempo completo. El objetivo es comprender cómo estas y estos docentes abordan cuestiones relacionadas con la sexualidad, género y homofobia en el ambiente escolar, además de verificar sus prácticas pedagógicas y posicionamientos institucionales. La investigación cualitativa, realizada con 27 docentes, utilizó cuestionario semiestructurado y análisis temático. Se destaca como limitación metodológica el uso exclusivo de cuestionarios en línea para un tema sensible que requeriría mayor proximidad y profundización de las narrativas. Los resultados, organizados en cuatro trayectorias temáticas, revelaron ausencia de capacitación específica en educación sexual, comprensiones heterogéneas sobre orientación sexual e identidad de género, y desafíos significativos en la acogida de estudiantes LGBTQIA+. Paradójicamente, a pesar de la falta de formación, las profesoras y los profesores creen en el papel de la escuela en la reducción de la homofobia. Los hallazgos evidencian intersecciones importantes entre género, sexualidad y marcadores como raza y clase social, indicando la necesidad de transformación estructural en la educación brasileña, incluyendo políticas educativas efectivas e implementación de la educación sexual desde los primeros años.

**Palabras clave:** Diversidad Sexual; Homofobia; Formación Docente; Educación Sexual.

### INTRODUÇÃO

As professoras e os professores desempenham papel de extrema importância no processo de regulamentação das expressões das alunas e dos alunos em relação às suas concepções de versatilidade sexual e de gênero. Essa atuação visa impedir hostilidades e violências relacionadas a tais expressões, comportamentos intrínsecos às mentalidades preconceituosas. No cotidiano escolar, constroem-se saberes, hierarquias, diferenças, sujeitos e identidades em meio às situações mais banais e inusitadas de aprendizado. A escola perpetua, muitas vezes, “sexismo, homofobia, racismo e outras formas de preconceito e discriminação” diariamente, porém constitui-se também como espaço singular para problematizar, criticar e desestabilizar esses mecanismos e, principalmente, criar outras possibilidades de currículo e fomentar meios de reinvenção da vida (Junqueira, 2010, p. 211).

A instituição escolar atua como mediadora central na transmissão de discursos sobre sexualidade, conforme apontado por Guacira Lopes Louro (2001). Investigações contemporâneas demonstram que as abordagens escolares sobre questões de gênero, identidade de gênero e homofobia impactam profundamente a formação das identidades das alunas e dos alunos e a dinâmica social (Silva Júnior, Silva, 2020; Dias, Silva, 2024). Contudo, pesquisas recentes indicam lacunas significativas na forma como essas questões são tratadas no ambiente escolar (Seffner, 2020).

A formação de professores e professoras para lidar com as diversidades de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras enfrenta desafios estruturais e ideológicos. A escassez de investimentos para a formação continuada compromete o preparo adequado das e dos docentes. Adicionalmente, observa-se resistência institucional quando professores e professoras buscam integrar, além da formação acadêmica e científica, uma formação humana e social. Esse cenário se complexifica ainda mais porque “a simplificação do amplo debate sobre gênero e sexualidades sob o rótulo ‘ideologia de gênero’ contribui, ainda, para promover o descrédito pela discussão crítica junto à sociedade” (Mattos, 2018, p. 578, grifo do autor).

É importante reconhecer que as questões de gênero e sexualidade se entrelaçam com outros marcadores sociais, particularmente raça e classe social, criando experiências específicas de discriminação e exclusão no ambiente escolar. Estudantes LGBTQIA+ negras, negros e de camadas populares enfrentam formas interseccionais de opressão que amplificam os desafios já presentes na vivência escolar.

Este trabalho propõe-se a preencher uma lacuna significativa na literatura ao investigar preconceitos referentes à sexualidade, ao gênero, à diversidade sexual e à homofobia sob a percepção de docentes do ensino médio em escolas públicas. Estudos anteriores concentraram-se principalmente nas percepções das alunas e dos alunos (Cid, Sousa, Duarte, 2020; Silva Júnior, Silva, 2020) ou em análises curriculares (Silva; Meyre- Oliveira, 2020), deixando uma área inexplorada quanto às perspectivas docentes. Os debates fundamentam estratégias para possíveis intervenções dentro

desse espaço formativo, aproximando a consciência dos(as) alunos(as) às práticas inclusivas, de respeito e solidariedade.

A pesquisa orienta-se pelos seguintes questionamentos: quais são as percepções de educadoras e educadores de ensino médio em relação à diversidade sexual e à existência de homofobia durante as aulas? O que pensam e como atuam essas educadoras e esses educadores em relação à diversidade sexual e à existência de homofobia no ambiente escolar?

Para abordar estas questões fundamentais ao contexto educacional contemporâneo, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as percepções, as atitudes e as práticas de professores e professoras em relação à diversidade sexual e à existência de homofobia no ambiente escolar. Os objetivos específicos delimitam-se em: compreender os significados de gênero, sexualidade e homofobia para professoras e professores; sistematizar o discurso de professoras e professores sobre como atuam frente às situações que envolvem gênero, sexualidade e homofobia na escola, e verificar se as e os docentes incluem temáticas de gênero, sexualidade e homofobia na prática docente.

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

A concepção contemporânea de gênero tem suas raízes no movimento feminista americano, como aponta Scott (1995). O termo surge como uma forma de contestar o determinismo biológico implícito nas discussões sobre diferenças sexuais. Esta conceituação confronta a noção biologizante que impõe uma divisão dicotômica entre homem e mulher, estabelecendo as bases para uma compreensão mais complexa das relações de poder que permeiam as questões de gênero.

Scott desenvolve sua análise vinculando o conceito de gênero às discussões sobre classe e raça, evidenciando como estas categorias se interseccionam nas questões de desvalorização dos sujeitos. Pesquisadoras feministas compreendiam que as desigualdades de poder se organizam através de múltiplos eixos, não podendo ser reduzidas a uma única dimensão.

Foucault (1988, p. 100) contribui para este debate ao desenvolver uma análise que transcende a compreensão puramente biológica da sexualidade, concebendo-a como um dispositivo histórico caracterizado por “uma rede trançada por um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e formação de conhecimentos”.

Em sua análise das transformações sociais, Foucault (1988) identifica uma mudança significativa no século XVIII, quando as sociedades ocidentais estabelecem um novo dispositivo de controle que se sobrepõe ao da aliança. Este novo mecanismo, denominado dispositivo da sexualidade, tem como característica fundamental “não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (Foucault, 1988, p. 101). Em contraste, o dispositivo de aliança, que se concentrava em preservar as estruturas relacionais existentes e suas regulamentações, buscando assegurar posições sociais determinadas pelos vínculos entre parceiros e estabelecer uma gestão econômica através da articulação de patrimônios, com o propósito de manter os padrões sociais vigentes.

Cassal, González e Bicalho (2011) aprofundam esta compreensão ao explicar que o dispositivo da sexualidade opera através da propagação de padrões específicos de verdade sobre os sujeitos e seus corpos. Trata-se de uma estratégia que não visa simplesmente reprimir, mas gerenciar e controlar a produção de subjetividades e populações, atuando profundamente sobre os modos de existência.

Esta dinâmica hierarquiza a sexualidade, onde a heterossexualidade ocupa posição privilegiada nas relações afetivas e sexuais socialmente aceitas. Mecanismos culturais marginalizam aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido, tratando expressões não-heteronormativas como desviantes ou imorais.

Entre as diversas formas de discriminação, a homofobia permanece como uma das menos discutidas e mais socialmente toleradas. Este fenômeno manifesta-se através de sentimentos de ódio, repulsa ou desprezo direcionados a pessoas homossexuais ou a qualquer referência à homossexualidade, como aponta Borrillo (2010).

No contexto educacional, é fundamental reconhecer que a homofobia não opera de forma isolada, mas se articula com outros eixos de opressão. Estudantes LGBTQIA+ que também vivenciam questões de raça, classe social e origem territorial enfrentam formas amplificadas de discriminação, onde diferentes sistemas de poder se entrecruzam, produzindo experiências específicas de marginalização no ambiente escolar (Silva; Carvalho, 2023). Esta perspectiva interseccional revela-se essencial para compreender como múltiplos marcadores sociais potencializam as vulnerabilidades no espaço educacional.

### **Educação sexual nas escolas: uma análise histórica e contemporânea**

A educação nos países ocidentais caracteriza-se, desde o século XVII, por uma abordagem restritiva em relação às discussões sobre sexo e sexualidade. As instituições educacionais desenvolveram mecanismos de controle sobre estas temáticas, incluindo a limitação do vocabulário permitido e a restrição de debates abertos. Essas práticas criaram barreiras comunicativas significativas entre diferentes grupos sociais – famílias e filhos(as), professores(as) e alunos(as) – no que se refere a questões de sexualidade.

O cenário brasileiro de políticas públicas educacionais sobre sexualidade e gênero revela um percurso marcado por avanços e retrocessos significativos. A incorporação da perspectiva de gênero nas políticas educacionais progrediu lentamente (Mattos, 2018). Mudanças substanciais ocorreram no final da década de 1990, implementadas principalmente em resposta a pressões internacionais, evidenciando ausência de interesse político nacional autêntico.

O Brasil, como signatário de documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, comprometeu-se com o enfrentamento das desigualdades de oportunidades baseadas em questões de gênero e diferentes formas de discriminação (César; Duarte, 2017).

O movimento LGBT brasileiro experimentou crescimento significativo a partir da década de 1980, culminando na criação do programa Brasil Sem Homofobia em 2004, durante o governo Lula. Posteriormente, foi desenvolvido o programa Escola

sem Homofobia, que visava fornecer materiais para professores(as) abordarem diversidade sexual e gênero nas escolas. Contudo, grupos ultraconservadores de base religiosa cristã intensificaram, a partir da segunda década de 2000, ações contrárias aos direitos sexuais e reprodutivos, comprometendo significativamente essas políticas públicas (César; Duarte, 2017; Mattos, 2018).

O cenário educacional brasileiro apresenta desafios significativos para professores que trabalham temas relacionados à discriminação, homofobia e racismo estrutural. Estes profissionais enfrentam acusações infundadas de doutrinação e denúncias sobre sua conduta educadora quando abordam questões de gênero e sexualidade. O termo “ideologia de gênero”, ausente do vocabulário acadêmico, tem sido utilizado por grupos conservadores para inviabilizar a educação sexual nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, estabeleceu novo paradigma educacional, definindo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes (Maracci; Prado, 2022). Contudo, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 – que reconheciam a importância da discussão sobre orientação sexual – a BNCC representa movimento de recuo, silenciando temáticas fundamentais sobre sexualidade e gênero.

## **METODOLOGIA**

Atendendo ao propósito de compreender os discursos e a ação dos(as) professores(as) em relação à homossexualidade, tanto em perspectiva pessoal quanto social, considerou-se que as metodologias qualitativas seriam as mais adequadas para responder aos objetivos do estudo.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esta abordagem metodológica permite explorar as nuances e complexidades das representações sociais, especialmente em temáticas sensíveis como sexualidade e homofobia no contexto educacional, possibilitando uma compreensão mais ampla dos discursos e práticas docentes.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas de Jataí, Goiás, selecionadas por serem as únicas instituições do município que ofereciam ensino médio em tempo integral no período do estudo. A escolha por escolas de tempo integral justifica-se pela maior convivência entre professores(as) e alunos(as), o que poderia proporcionar maior engajamento em questões relacionadas à diversidade sexual e homofobia. As duas instituições estão localizadas em regiões periféricas da cidade e atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social, características consideradas relevantes para os objetivos da pesquisa.

O estudo contou com a participação de 27 professores(as), sendo 17 docentes da escola A (10 mulheres e 7 homens) e 10 da escola B (6 mulheres e 4 homens). As participantes e os participantes lecionavam diferentes disciplinas do currículo escolar, abrangendo todas as áreas do conhecimento: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Para preservar o anonimato, os(as) professores(as) foram identificados com códigos alfanuméricos: A1 a A17 para os(as) docentes da escola A e B1 a B10 para os(as) da escola B, seguindo a ordem cronológica de resposta ao questionário.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário semiestruturado, desenvolvido na plataforma Google Forms®, no período compreendido entre setembro e novembro de 2020. O instrumento de pesquisa foi inicialmente concebido como entrevista semiestruturada, sendo adaptado ao formato virtual devido às necessidades impostas pelo contexto pandêmico. Reconhece-se como limitação metodológica significativa essa adaptação, uma vez que a abordagem de temas sensíveis relacionados à sexualidade e homofobia demandaria maior proximidade e aprofundamento das narrativas, elementos que o formato *online* de questionário não conseguiu proporcionar plenamente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi integrado ao início do formulário, estabelecendo que o preenchimento e envio do questionário implicaria na aceitação automática dos(as) participantes em colaborar com o estudo, em conformidade com os procedimentos éticos de pesquisa.

O questionário foi organizado em eixos principais que investigaram a compreensão da sexualidade no currículo escolar, os conhecimentos sobre diversidade sexual e identidade de gênero, as posturas institucionais e individuais dos(as) docentes, bem como suas práticas pedagógicas relacionadas à temática. A divulgação e aplicação do instrumento de pesquisa contou com o apoio da coordenação pedagógica da escola A e da direção da escola B, que utilizaram grupos de WhatsApp para estabelecer comunicação com os(as) docentes, facilitando o processo de mobilização e participação dos(as) professores(as) no estudo.

Na análise dos dados, utilizou-se a análise temática conforme proposta por Braun e Clarke (2006). A análise temática constitui-se como método de análise qualitativa para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos (Souza, 2019). Esta abordagem analítica buscou compreender como os sentidos são produzidos através das narrativas docentes, organizando sistematicamente as respostas em trajetos temáticos, que serão apresentados na próxima seção.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG) sob o número CAAE: 29385619.7.0000.8155

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados foram estabelecidos quatro trajetos temáticos: 1) Educação sexual no currículo escolar: formação docente e práticas pedagógicas; 2) Trajeto II - Percepções e práticas docentes sobre diversidade sexual e identidade de gênero; 3) LGBTQIA+: enfrentamentos e postura escolar; e 4) O discurso e o papel da escola frente à homofobia.

### **Trajeto I: Educação sexual no currículo escolar: formação docente e práticas pedagógicas**

A análise dos resultados sobre sexualidade e educação sexual nas escolas revelou aspectos significativos em relação à formação e práticas docentes. A pesquisa

identificou uma lacuna significativa na formação continuada dos profissionais, evidenciada pela ausência de capacitação em sexualidade ou educação sexual durante a trajetória profissional dos 27 professores participantes.

O estudo sobre a inserção da educação sexual no currículo escolar apresentou resultados preocupantes. Entre os 27 professores entrevistados, 20 indicaram a ausência deste conteúdo no currículo. A análise por instituição revelou disparidades significativas: na escola B, apenas um professor de Educação Física, entre dez participantes, confirmou a presença do tema. A escola A demonstrou maior heterogeneidade nas respostas, com oito confirmações e nove negações, sugerindo possível falta de clareza institucional sobre a incorporação desta temática no currículo.

A fala do participante A1 nos permite compreender como funcionam os mecanismos de controle no ambiente escolar:

Por se tratar de um tema que ainda é considerado um tabu, sinto que tenho que tomar muito cuidado ao tratar sobre o tema. Infelizmente, alguns responsáveis pelos alunos podem sentir que isso não é assunto que deva ser tratado na escola e por sua vez fazer denúncias nas instâncias superiores. O que por sua vez, poderá causar sérios problemas entre a instituição e o professor. Não há respaldo por parte do estado para que os professores tratam sobre esse assunto (A1).

Esta narrativa mostra na prática como opera a vigilância sobre os corpos docentes, criando uma atmosfera de constante cautela que limita as possibilidades pedagógicas. O medo da denúncia funciona aqui como dispositivo disciplinar que mantém as questões de sexualidade sob controle.

Quando o participante A2 declara que “não acho pertinente no meu caso fazer esse tipo de intervenção, pois tenho que ensinar física”, sua fala revela mais do que uma simples limitação pessoal. Esta divisão entre conhecimentos “técnicos” e questões “humanas” materializa a fragmentação que sustenta a heteronormatividade no currículo. Ao separar artificialmente a física das dimensões corporais e sexuais da existência, este discurso reforça a ideia de que a sexualidade não atravessa todos os aspectos da vida educacional.

Essa vigilância constante sobre as práticas docentes relacionadas à sexualidade revela como o controle institucional se manifesta no cotidiano escolar, corroborando

com as análises de Oliveira e Ferrari (2020) sobre os mecanismos de regulação que incidem sobre os corpos no ambiente educativo.

É necessário ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015 (Brasil, 2015), representou um marco significativo na formação de profissionais da educação, ao estabelecer diretrizes que compreendiam a educação como um processo emancipatório e permanente. O documento original valorizava a articulação entre teoria e prática, reconhecendo a complexidade do trabalho docente e promovendo uma abordagem inclusiva que respeitava a diversidade em suas múltiplas dimensões.

Entretanto, a subsequente Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), configurou-se como um retrocesso substancial. Alinhada à Base Nacional Comum Curricular, a nova normativa procedeu ao esvaziamento das discussões de gênero, substituindo-as por abordagens genéricas sobre direitos humanos. Essa mudança normativa representa um empobrecimento das diretrizes curriculares, na medida em que reduz a complexidade das discussões sobre identidade, diferença e inclusão.

A maioria dos e das docentes participantes declarou não trabalhar com o tema ou restringi-lo exclusivamente à disciplina de Biologia, evidenciando uma compreensão reducionista da temática. Apenas o relato do professor A1 de Filosofia tensiona diretamente esta lógica restritiva:

Como sou professor de filosofia, esse tema, embora não faça parte do currículo base do estado de Goiás, sempre tem lugar garantido em nossas discussões. Sou professor de adolescentes e eles sempre trazem questões referentes a sexualidade para dentro da sala! Falamos com naturalidade sobre os assuntos, os estudantes sempre são ouvidos e expõem suas opiniões. Quando algum assunto mais sensível é levantado, ou quando há divergências de opiniões, trago autores que tratem sobre o assunto para ajudar na compreensão do tema (**A1**).

Esta narrativa revela possibilidades de resistência às prescrições curriculares oficiais. Mais interessante ainda é quando ele observa que “os estudantes sempre trazem questões referentes a sexualidade para dentro da sala”, evidenciando como os corpos e desejos dos alunos sempre escapam às tentativas de controle curricular, forçando a emergência de discussões que a norma tenta silenciar.

Embora o corpo seja o lócus inicial de expressão da sexualidade, reduzi-la a um determinismo biológico representa uma abordagem limitada. Conforme evidencia Louro (2015), a perspectiva que associa sexo, gênero e sexualidade de forma linear e predeterminada conduz a uma compreensão heteronormativa. Essa visão pressupõe uma ordem pré-cultural que direcionaria o indivíduo para uma sexualidade específica, desconsiderando a complexidade das identidades e expressões humanas.

As definições de sexualidade fornecidas pelos(as) docentes funcionam como reveladoras das formações discursivas que circulam no espaço educacional. Respostas como “tipo sexo da pessoa” (A12) e “feminino e masculino” (B2) não são apenas limitações conceituais, mas evidenciam a eficácia dos discursos biologicistas em produzir verdades sobre os corpos. Estas falas materializam o que Butler (2003) chama de matriz heterossexual, mostrando como a compreensão dos corpos permanece presa em esquemas binários.

Por outro lado, a definição de sexualidade do participante A1, “um dispositivo discursivo que engloba os discursos a respeito do sexo, orientação sexual, identidade de gênero, performatividade de gênero”, tensiona diretamente estas concepções essencialistas. Esta fala desestabiliza as verdades naturalizadas sobre corpo e sexualidade, apontando para outras possibilidades de compreensão.

Estas diferentes compreensões conceituais evidenciam o que Silva e Carvalho (2023) denominam de “injustiça epistêmica”, caracterizada pela marginalização de conhecimentos específicos sobre diversidade sexual, criando lacunas hermenêuticas que impedem uma compreensão mais ampla das experiências educacionais.

## **Trajeto II - Percepções e práticas docentes sobre diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero**

A análise sobre diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas revelou dados significativos a partir das respostas das professoras e dos professores. Em relação à presença de estudantes LGBTQIA+, na escola A, seis professores(as) optaram por “não sei dizer”, oito indicaram uma quantidade razoável

e três afirmaram haver muitos(as) estudantes gays e lésbicas. Na escola B, houve maior variação: três docentes indicaram pouca quantidade, três disseram ser razoável, três não souberam dizer e um afirmou existir muitos(as) estudantes homossexuais.

Quando questionados (as) sobre orientação sexual e identidade de gênero, as respostas dos professores e das professoras variaram significativamente. Entre as contribuições relevantes, destacou-se uma definição particularmente alinhada com as discussões contemporâneas sobre o tema:

Sim. Orientação sexual: relacionada com a capacidade afetiva da pessoa, ou seja, quem ela é capaz de amar, as orientações sexuais mais conhecidas são homossexualidade, quando a pessoa ama alguém do mesmo sexo; heterossexualidade, quando a pessoa ama alguém do sexo oposto e bisexualidade, quando a pessoa ama pessoas tanto do mesmo sexo, quanto do sexo oposto. Identidade de gênero: relacionada com a forma como a pessoa se enxerga, em outras palavras, com qual gênero existe maior afinidade. Se a pessoa se sente bem com o gênero do seu nascimento afirme-se que esta pessoa é cisgênero. Se a pessoa se enxerga como sendo do gênero oposto ao que nasceu, esta pessoa é transgênero (**A1**).

A análise também revelou que alguns(mas) professores(as) tendem a reduzir a questão a aspectos biológicos ou binários, funcionando suas respostas como materialização dos discursos biologicistas que circulam no espaço educacional. A fala do participante A8 exemplifica esta tendência: “Sim. Acredito que orientação sexual é o que vem de nascença, de berço. Identidade de gênero é o que a pessoa decide ser após uma certa idade”, demonstrando a orientação sexual como algo inerente ao indivíduo desde o nascimento, que se confunde na noção de gênero biológico, enquanto constrói a identidade de gênero como uma escolha individual.

O enunciado do professor A15 opera em registro discursivo similar: “Orientação sexual para evitar doenças, abusos e gravidez precoce. Identidade de gênero é a opção (masculino ou feminino) que o indivíduo escolhe ou se identifica”. Nesse enunciado se depreende um discurso consolidado através de uma educação com viés biologicista, onde questões de sexualidade se reduzem principalmente a aspectos preventivos de saúde pública.

Esta diversidade de compreensões não pode ser interpretada apenas como deficiência individual de conhecimento, mas como reflexo das formações discursivas

que atravessam o espaço educacional e das condições materiais de formação docente. Louro (1997) apresenta uma perspectiva abrangente da sexualidade, destacando que elementos como afetividade, relacionamentos, prazer, sentimentos e amor constituem significados culturalmente construídos, transcendendo aspectos puramente biológicos. A autora enfatiza que a forma como os indivíduos escolhem viver sua sexualidade em busca da felicidade reflete construções culturais específicas de cada grupo social.

A sexualidade, portanto, incorpora dimensões que vão além do âmbito biológico, incluindo aspectos como sonhos, desejos, fantasias e rituais, todos eles moldados por contextos sociais e culturais específicos. Esta compreensão mais ampla se aplica a todas as manifestações da sexualidade, reconhecendo que as experiências sexuais e afetivas são fundamentalmente influenciadas por fatores socioculturais, independentemente de sua forma de expressão.

Esta tendência biologicista das falas docentes dialoga com as considerações de Foucault (1988) sobre a sexualidade como um dispositivo histórico, que transcende um mero dado da natureza, constituindo-se como uma rede trançada por um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e formação de conhecimentos.

A análise das respostas dos(as) professores(as) revelou diferentes níveis de compreensão sobre orientação sexual e identidade de gênero, funcionando como dispositivos analíticos que tensionam concepções biologicistas dominantes. O professor B4 demonstrou uma visão limitada ao mencionar apenas a homossexualidade e a heterossexualidade como orientações sexuais, sem abordar qualquer aspecto relacionado à identidade de gênero.

O professor A5 apresentou uma compreensão ainda mais restrita sobre orientação sexual, citando exclusivamente a bissexualidade. Quanto à identidade de gênero, sua resposta se limitou a mencionar um exemplo de uma figura pública trans, sem aprofundar o conceito ou apresentar outras possibilidades: “orientação sexual, a bissexualidade; a identidade de gênero a Thammy Gretchen seria um exemplo”.

Já o professor A6 demonstrou maior conhecimento ao listar diversas orientações sexuais, incluindo “heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual etc.”. No entanto, ao abordar identidades de gênero, embora tenha corretamente mencionado “travesti, transexual”, incluiu erroneamente “gay, lésbica” nesta categoria, termos que se referem à orientação sexual e não à identidade de gênero. Esta confusão conceitual evidencia como os saberes circulam de forma fragmentada no espaço educacional, revelando a necessidade de maior clareza institucional na distinção entre orientação sexual e identidade de gênero.

De acordo com Reis (2018), os conceitos de identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual possuem características distintas e complementares. A identidade de gênero relaciona-se à autopercepção íntima e individual da pessoa, que pode ou não corresponder ao seu sexo biológico, incluindo tanto seu autorreconhecimento quanto a forma como deseja ser reconhecida socialmente. A expressão de gênero manifesta-se através dos elementos visíveis e públicos que a pessoa utiliza para se apresentar socialmente, como linguagem corporal, escolha de nome, vestimentas, comportamentos e formas de comunicação. Esta expressão ocorre de maneira independente da orientação sexual ou identidade de gênero do indivíduo. Por sua vez, a orientação sexual refere-se aos aspectos emocionais, afetivos e/ou sexuais que determinam por quais pessoas alguém sente atração, podendo ser direcionada a pessoas de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero.

As declarações dos(as) professores(as) revelam uma lacuna significativa na formação docente sobre sexualidade. O depoimento do professor B7, que reconhece a necessidade de estudar o tema para compreender melhor suas manifestações e orientar adequadamente os(as) alunos(as), contrasta com a admissão do professor B3, que apenas ouviu falar sobre o assunto sem aprofundamento teórico.

Essas manifestações revelam uma carência significativa na capacitação profissional; elas sinalizam a urgência de programas de formação continuada que instrumentalizem os(as) educadores(as) para abordar questões de sexualidade de maneira contextualizada, científica e pedagógica. A compreensão limitada do tema

compromete a qualidade da orientação e do acolhimento estudantil, especialmente em um contexto educacional que demanda abordagens cada vez mais inclusivas e sensíveis às diversidades.

Segundo Miskolci e Campana (2017), a incorporação de perspectivas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais continua sendo um processo lento e marcado por resistências institucionais. Os autores destacam que, apesar dos avanços teóricos, ainda se observam significativas barreiras para a efetiva implementação de abordagens inclusivas no ambiente escolar.

Este panorama de compreensões heterogêneas sobre diversidade sexual e identidade de gênero revela como os saberes circulam de forma desigual no espaço educacional, evidenciando a necessidade urgente de políticas de formação continuada que contemplem não apenas aspectos conceituais, mas também as dimensões interseccionais que atravessam as vivências de estudantes LGBTQIA+ no cotidiano escolar. As diferentes experiências formativas dos(as) docentes materializam-se em práticas pedagógicas que podem tanto reproduzir quanto questionar as normas heterossexistas, dependendo das condições de acesso ao conhecimento científico sobre sexualidade e gênero.

### **Trajeto III - Abordagem e gestão de questões LGBTQIA+ no ambiente escolar**

A investigação sobre manifestações de preconceito e discriminação contra estudantes LGBTQIA+ no contexto escolar evidenciou padrões preocupantes nas relações entre família, escola e estudantes. Os dados coletados funcionam como dispositivos analíticos que explicitam os mecanismos pelos quais a heteronormatividade se materializa no cotidiano educacional.

As narrativas docentes sobre reações parentais diante da orientação sexual dos(as) filhos(as) desvelam como opera o que Foucault (1988) denomina dispositivo da sexualidade no interior das famílias. Quando questionados(as) sobre suas percepções acerca das reações familiares, os(as) professores(as) relataram observar manifestações

de medo, não aceitação e incompreensão, evidenciando significativa angústia familiar diante da não heterossexualidade dos filhos.

A fala do professor A1, “de modo geral, demonstram medo. Por saberem que pessoas LGBTQIA+ não são bem aceitas pela sociedade”, revela mais do que uma constatação empírica: ela evidencia como o medo funciona como tecnologia de controle que mantém a ordem heterossexual. Este medo não é natural ou espontâneo, mas resultado de um aparato discursivo que produz a homossexualidade como desvio ameaçador. De forma similar, a resposta do professor A4 , "de acordo com a experiência que já tive com pais de alunos a reação não é boa, a princípio os pais não aceitam seus filhos como são", materializa como a família opera como primeira instância disciplinar da sexualidade, funcionando como extensão dos mecanismos sociais de normalização.

O depoimento da professora A10 oferece uma análise ainda mais complexa dos dispositivos heteronormativos:

Vivi isso na minha família e pude ver o quanto também é sofrido para os pais. São sonhos que são desfeitos, expectativas que jamais serão concretizadas, o medo pela segurança dos filhos, pelo sofrimento que eles poderão passar em uma sociedade como a nossa. Mesmo quando o amor da família fala acima de qualquer preconceito, o sofrimento não deixa de estar presente (**A10**).  
.

Esta narrativa funciona como dispositivo analítico que desvela como a heteronormatividade opera através da própria antecipação do sofrimento. A professora explica um mecanismo sutil: mesmo famílias “amorosas” reproduzem a violência heteronormativa ao internalizar e antecipar a punição social. Os “sonhos desfeitos” e “expectativas não concretizadas” revelam como a heterossexualidade estrutura não apenas o presente, mas coloniza o futuro, estabelecendo roteiros biográficos compulsórios. Esta fala tensiona a concepção liberal de “aceitação familiar” ao mostrar como o amor pode coexistir com a reprodução de violências estruturais.

O relato do professor A5 sobre ter sido acusado de facilitar um relacionamento entre duas alunas funciona como analisador dos mecanismos de responsabilização que

operam quando a heterossexualidade compulsória é contestada. Este incidente revela como a escola se torna território disputado entre diferentes forças normativas, onde qualquer fissura na ordem heterossexual é imediatamente atribuída a influências externas “corrompedoras”. Esta dinâmica materializa o que Butler (2003) identifica como a ansiedade heterossexual diante da possibilidade de que a heterossexualidade não seja natural, mas performativamente produzida.

Quanto ao suporte solicitado pelas famílias de estudantes LGBTQIA+, os dados revelaram padrões distintos entre as escolas pesquisadas que evidenciam como as relações de gênero operam na gestão familiar das sexualidades dissidentes. Nas escolas A e B, os(as) professores(as) indicaram que as mães são as principais solicitantes de apoio, recorrendo principalmente à coordenação escolar. Em casos mais graves, especialmente envolvendo depressão ou tendências suicidas, a informação é compartilhada com o corpo docente para garantir atenção especial a estes(as) estudantes, revelando como a escola se torna território de negociação entre cuidado e controle.

A predominância materna na busca de apoio escolar, identificada pelos(as) docentes, não pode ser lida apenas como dado sociológico, mas como evidência de como os papéis de gênero se articulam na gestão familiar da “crise” representada pela homossexualidade. Esta dinâmica revela como a divisão sexual do trabalho emocional posiciona as mulheres como responsáveis pela mediação dos conflitos relacionados à sexualidade, reproduzindo assimetrias de gênero mesmo em contextos aparentemente progressistas.

Esta dinâmica se complexifica quando consideramos que as escolas pesquisadas atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social, onde questões de gênero se entrelaçam com marcadores de classe e, frequentemente, raça, criando experiências específicas de discriminação que amplificam os desafios enfrentados por famílias de estudantes LGBTQIA+. Como apontam Prandi-Gonçalves, Siscati e Fernandes (2022), a escola precisa reconhecer essas intersecções para desenvolver estratégias efetivas de enfrentamento ao preconceito e às barreiras

sociocomportamentais que afetam a diversidade sexual e de gênero no ambiente educacional.

A descoberta ou revelação da homossexualidade na juventude frequentemente desencadeia sentimentos intensos tanto para os jovens quanto para seus familiares. Sánchez (2009) observa que este momento pode gerar significativa angústia e perturbação emocional, podendo culminar em situações de rejeição familiar. No ambiente escolar, esta crise se complexifica porque a escola funciona simultaneamente como território de reprodução e contestação da ordem heterossexual. Louro (2016) identifica como muitos(as) educadores(as) optam pelo distanciamento defensivo, mas esta postura não é neutra: ela funciona como mecanismo ativo de manutenção da heteronormatividade através do silenciamento.

Ao abordar as dificuldades enfrentadas por estudantes LGBTQIA+, os professores identificaram múltiplos desafios. O professor B1 destaca: “medo, preconceito, violências: Verbais, psicológicas e físicas”. Outros professores complementam que “traumas e medos podem dificultar a aprendizagem do aluno, além de acarretar sérios problemas psicológicos” (A5) e “acho que é difícil porque a escola é uma extensão da sociedade, o que acontece na sociedade ocorre também na escola” (B3) Adicionalmente, o professor A6 observa que estas dificuldades incluem” a autoaceitação e aceitação da família, além do preconceito da sociedade em geral. O reflexo disso muitas vezes é um certo prejuízo da aprendizagem e a evasão escolar”.

Estas narrativas docentes evidenciam como as dificuldades enfrentadas por estudantes LGBTQIA+ não são problemas individuais, mas efeitos de dispositivos estruturais. Oliveira e Ferrari (2020, p. 45) demonstram como a heteronormatividade “desencadeia processos diversos de homofobia, preconceito e outras violências que marginalizam e excluem sujeitos que não incorporam seus discursos”. A fala do professor B3 (“a escola é uma extensão da sociedade”) materializa precisamente este mecanismo, revelando como a instituição educacional não é território neutro, mas espaço onde se reproduzem as violências sociais mais amplas.

O depoimento mais analiticamente relevante vem da professora A10:

Acredito que as dificuldades são maiores de aceitação na família do que na escola por conta do que cada família idealiza para seu filho. É claro que ainda tem alunos extremamente preconceituosos, que reproduzem discursos homofóbicos disfarçados de opinião ou religiosidade, mas o trabalho da escola é sempre de conscientização (A10).

Nesta fala, a professora identifica precisamente como os discursos homofóbicos operam através de estratégias de legitimação, muitas vezes disfarçados de opinião ou religiosidade, revelando compreensão dos mecanismos pelos quais o preconceito se naturaliza. Mais importante, ela posiciona a escola não como território neutro, mas como espaço de “conscientização”, reconhecendo seu papel ativo na produção de subjetividades. Esta perspectiva dialoga com o conceito foucaultiano de escola como aparelho disciplinar, mas subverte sua função normalizadora ao reivindicar seu potencial transformador.

Estas narrativas docentes, analisadas em conjunto, revelam como a homofobia escolar não é mero preconceito individual, mas efeito de dispositivos estruturais que operam através de múltiplas instâncias – família, religião, pedagogia – para manter a ordem heterossexual. Bento (2006) mostra como a escola opera através de mecanismos aparentemente “educativos” e “neutros” que naturalizam tanto a inferiorização de sexualidades dissidentes quanto a reprodução da cismatrizividade, revelando como práticas pedagógicas cotidianas funcionam como dispositivos de normalização. Simultaneamente, estas narrativas evidenciam fissuras neste sistema, momentos em que a naturalização da heterossexualidade vacila e outras possibilidades emergem.

#### **Trajeto IV: O discurso e o papel da escola frente à homofobia**

A investigação das narrativas sobre homofobia presentes no cotidiano escolar evidenciou elementos fundamentais relacionados aos seus efeitos e à responsabilidade da escola em lidar com esta problemática. Como afirma Junqueira (2010), este tipo de discriminação compromete significativamente o bem-estar subjetivo dos(as) estudantes e deteriora as relações sociais, tanto entre os(as) estudantes quanto entre estes(as) e os(as) profissionais da educação. Os efeitos se

estendem ao desempenho acadêmico, gerando expectativas negativas quanto ao sucesso escolar e prejudicando o rendimento.

O ambiente hostil resultante da homofobia desencadeia um ciclo de consequências negativas que opera como dispositivo disciplinar: provoca sentimentos de intimidação e insegurança, conduz à estigmatização e ao isolamento social, e frequentemente resulta em desinteresse pelos estudos. Como apontado por Junqueira (2010), estes fatores contribuem para problemas educacionais mais amplos, como distorção idade-série e evasão escolar, que posteriormente afetam as oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Os(as) professores(as) foram enfáticos(as) ao reconhecer os efeitos prejudiciais no rendimento escolar. O professor A1 exemplifica: “com certeza sim. Pois, afeta diretamente o rendimento escolar do estudante que sofre a violência, além de também causar constrangimento em outros estudantes que percebem a violência”. Estas respostas indicam que os prejuízos da homofobia transcendem os alunos e as alunas diretamente vitimados(as), afetando também aqueles(as) que presenciam tais atos, revelando como a violência homofóbica funciona como espetáculo disciplinar que educa a todo(as) presentes sobre as consequências do desvio da norma heterossexual.

Outros(as) docentes reforçaram esta perspectiva, demonstrando compreensão da articulação entre violência e aprendizagem. B5 afirma: “Com certeza. Porque é um assunto tão delicado e particular. Ainda mais se tratando de adolescentes, por ex. que tudo está em constante mudança. Homofobia é uma violência e afeta a saúde mental independente da forma que foi feita”. A6 complementa: “Sim, porque a aprendizagem passa pelo campo da afetividade, do sentimento de pertença ao ambiente escolar e de certo equilíbrio emocional, o que pode ser comprometido se um/a jovem LGBT sofre homofobia dentro da escola”.

Tais narrativas docentes funcionam como dispositivos reveladores dos mecanismos pelos quais a homofobia opera no cotidiano educacional, evidenciando como diferentes formas de violência se articulam para produzir exclusão. A identificação pelos(as) docentes de múltiplos desafios – desde violências físicas e

psicológicas até prejuízos na aprendizagem e evasão escolar – revela a amplitude dos efeitos da homofobia no ambiente educacional. Quando consideramos que estudantes LGBTQIA+ negros(as) e de classes populares enfrentam múltiplas camadas de discriminação, onde a homofobia se articula com racismo e classismo, as violências se amplificam e produzem experiências particulares de marginalização que as narrativas docentes apenas tangenciam.

A pesquisa revelou que 21 dos(as) 27 professores(as) indicaram que a escola contribui para diminuir a homofobia. Esta percepção, contudo, contrasta com a realidade brasileira, onde persistem altos índices de violência contra pessoas LGBTQIA+, sugerindo a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a efetividade das ações escolares.

Marcon, Prudêncio e Gesser (2016, p. 292) ressaltam como as práticas pedagógicas têm frequentemente fomentado a patologização e o preconceito. As autoras argumentam sobre a necessidade de ir além do simples diálogo com opressores(as) e oprimidos(as), sendo crucial “criar estratégias emancipatórias que explorem a observância dos fatos acontecidos na história que sempre tendeu em ser hipócrita e excludente”.

A discussão sobre medidas de combate à homofobia revelou múltiplas dimensões de intervenção, evidenciando como os(as) docentes compreendem a complexidade do fenômeno. Na perspectiva da capacitação profissional, o professor A1 enfatiza: “buscar conhecimento especializado. Combater a discriminação com informação. Punir exemplarmente atitudes de violência”. Esta visão é reforçada por A6, que destaca: “pode parecer clichê, mas a resposta é educação sexual nas escolas”, revelando compreensão de que a homofobia não pode ser combatida apenas por meio de medidas punitivas, mas requer transformação estrutural dos conhecimentos que circulam no espaço educacional.

Na esfera política, uma análise estrutural do problema apresenta a seguinte perspectiva:

Se a educação no país fosse uma política de Estado e não de governo a solução seria a criação de direcionamentos explícitos por parte do MEC para

que as escolas cumpram. Fora da escola normalizando a inserção de pessoas inseridas no grupo LGBT em cargos de destaque, na televisão, internet (principalmente transexuais), promovendo debates e coibindo o preconceito através do cumprimento da legislação vigente (**A6**).

Esta perspectiva encontra ressonância nas análises de César e Duarte (2017), que evidenciam como as questões de gênero e sexualidade têm sido instrumentalizadas em uma guerra político-moral.

O papel transformador da escola é destacado pelo professor A4: “a escola tem o papel de diminuir o número de pessoas homofóbicas a partir do momento em que forma cidadãos críticos de verdade, cumprindo o que prevê a LDB”. Esta concepção se fundamenta em documentos oficiais e estudos acadêmicos, como é apontado por Rocha e Brabo (2020), a escola constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico, socialização, recontextualização do conhecimento e produção de subjetividades.

Os desafios desta transformação são evidenciados no seguinte relato:

Não sei como responder, adoraria poder ajudar, talvez por fazer parte de uma escola onde há respeito em primeiro lugar com a pessoa como ser humano, nunca presenciei ou fiz parte ativa de uma pessoa homossexual que sofresse com falas ou atitudes homofóbicas dos colegas. Não estou dizendo que não existe, sei que existe, sei também que não estou preparada pra ajudar psicologicamente um aluno caso ele precise. Mas uma escola deve acima de tudo ser acolhedora e respeitosa com os alunos independente das escolhas (**A13**).

Esta narrativa funciona como dispositivo analítico que revela múltiplas camadas da problemática. Primeiro, evidencia como a invisibilização da homofobia pode coexistir com discursos de respeito e acolhimento, sugerindo que mecanismos mais sutis de exclusão podem operar sem serem percebidos. Segundo, a admissão de despreparo (“não estou preparada pra ajudar psicologicamente”) revela lacunas formativas que comprometem a efetividade das intenções inclusivas. Terceiro, o uso do termo “escolhas” para se referir à orientação sexual evidencia compreensões limitadas sobre sexualidade, que podem inadvertidamente reproduzir violências.

Como adverte Junqueira (2010), este cenário revela uma complexa teia de relações em que, mesmo reconhecendo a importância dos direitos humanos no

trabalho docente, os(as) educadores(as) podem inadvertidamente perpetuar práticas discriminatórias. O autor ressalta que, mesmo com boas intenções, muitos(as) profissionais acabam operando dentro de um sistema heterossexista e sexista de dominação, contribuindo involuntariamente para sua manutenção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos quatro trajetos temáticos revelou aspectos cruciais sobre a abordagem da sexualidade e o enfrentamento da homofobia nas escolas públicas de ensino médio integral investigadas. Os resultados evidenciaram desafios significativos em múltiplas dimensões, desde a formação docente até a implementação efetiva de políticas educacionais inclusivas que considerem as intersecções entre gênero, sexualidade e outros marcadores sociais.

No primeiro trajeto, identificou-se uma lacuna crítica na formação dos(as) professores(as): nenhum(a) dos(as) 27 participantes possui capacitação específica em educação sexual, e a maioria indica a ausência desta temática no currículo escolar. Esta deficiência formativa não pode ser compreendida apenas como questão individual, mas como reflexo de políticas educacionais que sistematicamente silenciam discussões sobre diversidade sexual e de gênero, impactando diretamente a prática pedagógica e gerando insegurança nos(as) docentes, mesmo quando demonstram interesse em abordar estas questões.

O segundo trajeto revelou que a compreensão dos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero varia significativamente entre os(as) professores(as), funcionando suas narrativas como dispositivos analíticos que evidenciam desde visões alinhadas com discussões contemporâneas até perspectivas reducionistas que limitam a questão a aspectos puramente biológicos. A heterogeneidade de entendimentos não reflete apenas diferenças de formação, mas materializa como diferentes discursos sobre sexualidade circulam de forma desigual no espaço educacional, evidenciando a necessidade de formação continuada sistematizada que contemple as dimensões interseccionais das experiências LGBTQIA+.

O terceiro trajeto evidenciou os desafios enfrentados por estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar, destacando a complexa relação entre família, escola e estudantes. Os professores relataram predominantemente reações parentais negativas, marcadas por medo e não aceitação, além de frequentes tentativas de responsabilizar a escola pela orientação sexual dos alunos.

O terceiro trajeto evidenciou os complexos desafios enfrentados por estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar, revelando como a interseccionalidade opera na produção de vulnerabilidades específicas. As narrativas docentes funcionaram como janelas analíticas das dinâmicas familiares que atravessam o espaço escolar, mostrando a complexa relação entre família, escola e estudantes. A análise interseccional revela, contudo, que estudantes LGBTQIA+ negros(as) e de classes populares podem enfrentar múltiplas camadas de discriminação, onde a homofobia se articula com racismo e classismo, produzindo experiências particulares de marginalização que demandam atenção específica das políticas educacionais.

O quarto trajeto demonstrou que, paradoxalmente, apesar da falta de formação e suporte institucional, a maioria dos(as) professores(as) acredita no papel da escola na redução da homofobia. Contudo, tal percepção contrasta com a persistência de altos índices de violência contra pessoas LGBTQIA+ no contexto brasileiro, revelando a distância entre intenções pedagógicas e transformações estruturais efetivas.

Como limitações do estudo, destaca-se o foco exclusivo em escolas públicas de ensino médio integral e a amostra restrita a uma região específica. Pesquisas futuras poderiam expandir a investigação para diferentes contextos escolares, analisar programas bem-sucedidos de formação continuada em educação sexual e examinar as intersecções entre homofobia escolar e outros tipos de discriminação.

Os resultados indicam a necessidade urgente de uma transformação estrutural na educação brasileira, que transcendia a mera tolerância e busque uma compreensão genuína da diversidade sexual e de gênero por meio de uma perspectiva interseccional. Esta mudança deve incluir o desenvolvimento de políticas educacionais que efetivamente preparem os(as) educadores(as) para lidar com as complexidades das

experiências LGBTQIA+, a implementação da educação sexual desde os anos iniciais e a criação de espaços seguros para expressão e enfrentamento das questões de gênero e sexualidade.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BORRILLO, D. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PRANDI-GONÇALVES, M. B. R.; SISCATI, C. C.; FERNANDES, L. B. B. Diversidade de gênero: a desconstrução de barreiras sócio comportamentais em busca do enfrentamento do bullying no contexto escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 25, n. 49, 2022. <https://doi.org/10.26694/rles.v25i49.2778>
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

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

CASSAL, L. C. B.; GONZÁLEZ, A. M. G.; BICALHO, P. P. G. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 465-473, out./dez. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/8600>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>

CID, A. M. E. F.; SOUSA, L. E. E. M.; DUARTE, E. B. Aprendendo a desaprender: a (des)construção do discurso de gênero com jovens de uma escola pública de ensino médio. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.5902/2317175836317>

DIAS, A. S.; SILVA, S. M. P. Pedagogia da não-violência de gênero na escola: uma perspectiva pós-crítica do currículo? **Horizontes**, Itatiba, v. 42, n. 1, e023098, 2024. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1795>

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 175-194, 2010. <https://doi.org/10.15687/rec.v2i2.4281>

LOURO, G. L. **Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 07-34.

MARACCI, J. G.; PRADO, M. A. M. Ofensivas antigênero e a depuração dos direitos humanos como política de estado no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1372-1392, 2022. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.71643>

MARCON, A. N.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 291-302, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>

MATTOS, A. R. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-31.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, set. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

OLIVEIRA, D. A.; FERRARI, A. Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo escolar. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 25, n. 46, p. 38-61, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.26694/les.voi46.10373>

REIS, T (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ROCHA, K. A.; BRABO, T. S. A. M. Entre silêncios, sussurros e censuras: gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais. In: SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 259-280.

SÁNCHEZ, F. L. **Homossexualidade e família: novas estruturas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SILVA, Z. P.; CARVALHO, M. I. Professoras lésbicas: em que raios de silêncio podemos encontrá-las? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, 2023. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2904>

SILVA, L. A.; OLIVEIRA, M. B. Currículo, sexualidade e ação docente: desdobramentos discursivos e os sentidos produzidos no contexto escolar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 820-833, 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54710>

SILVA JUNIOR, J. A.; SILVA, L. R. N. Imagens do cotidiano escolar: gênero e sexualidades nos desenhos de estudantes de uma escola pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 177-192, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1104>

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

## HISTÓRICO

Submetido: 22 de Fev. de 2025.

Aprovado: 08 de Set. de 2025.

Publicado: 12 de Set. de 2025.

## COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SANTOS, G. F.; GOMES, V. O. sexualidade e homofobia na escola: trajetos discursivos de docentes do ensino médio. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.