



“A QUEM INTERESSA O SILÊNCIO?”: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA DIVERSIDADE SEXUAL NA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

“¿A QUIÉN LE INTERESA EL SILENCIO?”: UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA PREGRACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

“WHO IS INTERESTED IN SILENCE?”: A STUDY ON TEACHING SEXUAL DIVERSITY IN UNDERGRADUATE SOCIAL WORK COURSES

Jaqueline de Melo Barros¹

Nilza Rogéria de Andrade Nunes²

RESUMO

Este artigo analisa como o debate sobre diversidade sexual tem sido incorporado na formação profissional em Serviço Social, a partir das percepções de docentes que atuam na graduação dos cursos na modalidade presencial. A pesquisa, de caráter nacional, baseou-se na aplicação de 105 questionários online autoaplicáveis, por meio da técnica *snowball sampling*. Os resultados apontam fragilidades na inclusão sistemática da temática no currículo dos cursos, indicando que sua presença depende, majoritariamente, do interesse individual dos/as docentes. A análise busca subsidiar propostas para a efetiva incorporação da diversidade sexual como conteúdo obrigatório nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), em consonância com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Conclui-se que a formação crítica e comprometida com os direitos humanos exige o enfrentamento das resistências institucionais e epistemológicas à temática.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual. Formação profissional. Serviço Social. Currículo.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo el debate sobre la diversidad sexual se ha incorporado a la formación profesional en Trabajo Social, a partir de las percepciones de docentes que se desempeñan a nivel de pregrado de los cursos en la modalidad presencial. La investigación nacional se basó en la aplicación de 105 cuestionarios autoadministrados en línea, utilizando la técnica de muestreo en bola de nieve. Los resultados apuntan a debilidades en la inclusión sistemática del tema en el currículo del curso, indicando que

¹ Doutora em Serviço Social pela PUC-Rio, Docente do Curso de Serviço Social da Universidade de Vassouras, Maricá, Rio de Janeiro, Brasil.

² Pós doutora em Saúde Coletiva pela UNB, Docente do Curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil..

su presencia depende, en gran medida, del interés individual de los docentes. El análisis busca sustentar propuestas para la incorporación efectiva de la diversidad sexual como contenido obligatorio en los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC), en línea con los Lineamientos Curriculares de la Asociación Brasileña de Investigación en Trabajo Social - ABEPSS. Se concluye que una formación crítica comprometida con los derechos humanos requiere enfrentar resistencias institucionales y epistemológicas al tema.

PALABRAS-CLAVE: Diversidad sexual. Formación Profesional. Servicio Social. Plan de Estudios.

ABSTRACT

This article analyzes how the debate on sexual diversity has been incorporated into professional training in Social Work, based on the perceptions of face-to-face undergraduate course teachers. The research, which was conducted nationwide, was based on the application of 105 self-administered online questionnaires, using the snowball sampling technique. The results point to weaknesses in the systematic inclusion of the topic in the course curriculum, indicating that its presence depends, mostly, on the individual interest of teachers. The analysis seeks to support proposals for the effective incorporation of sexual diversity as mandatory content in the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs), in line with the Curricular Guidelines of Brazilian Association of Research in Social Work – ABEPSS. It is concluded that critical training committed to human rights requires facing institutional and epistemological resistance to the topic.

KEYWORDS: Sexual Diversity, Professional Training, Social Work, Curriculum.

Introdução

A inserção do debate sobre gênero e sexualidades na educação, especialmente no ensino superior, configura-se como tarefa complexa e permeada por tensões ideológicas, morais e políticas. No contexto da formação em Serviço Social essa inclusão é, sem dúvida, essencial para a construção de uma práxis comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a equidade, pois permite que esses/as profissionais compreendam as especificidades dessa população, suas vulnerabilidades e as formas de discriminação que enfrentam, como a LGBTfobia.

O trabalho do Serviço Social deve estar em consonância com a promoção da dignidade humana, respeitando as diferenças e as identidades de gênero e orientações sexuais. A invisibilidade e a marginalização da comunidade LGBTQIA+³ ainda são problemáticas em muitas esferas sociais, e cabe ao assistente social atuar de forma a

³ LGBTQIA+ é uma sigla que se refere a pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e o símbolo “+” representa outras expressões sexuais não abarcadas pela sigla, como, por exemplo, a assexualidade e a pansexualidade.

desnaturalizar essas discriminações, promovendo uma escuta ativa e uma atuação que favoreçam a inclusão social dessa população.

No entanto, a temática ainda encontra resistências que extrapolam a polarização entre favoráveis e contrários, revelando um campo de disputas simbólicas sobre o papel da educação na desconstrução de normas e padrões hegemônicos de sexualidade e gênero.

Esse posicionamento necessita de argumentações, e não da reprodução de discursos vazios. Diante desse cenário, torna-se imperativo questionar: por que não apoiar a introdução dessa pauta nas escolas? De onde vem tal abordagem? E a quem interessa negar um debate tão necessário?

A problematização dessas questões exige não apenas a atualização dos currículos, mas o fortalecimento de um aporte pedagógico que promova o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos e o enfrentamento das opressões. Muito já se produziu a respeito das contribuições da temática sobre Gênero e Sexualidade no campo da Educação para a construção de identidades. Portanto, é salutar ratificar essa inclusão como uma estratégia para proporcionar uma educação crítica, buscando fomentar o enfrentamento da opressão, e, por que não dizer, o empoderamento das pessoas que, tradicionalmente, foram apartadas do poder de decisão.

Inspiradas/os por autores como Vera Maria Candau (2008), Guacira Lopes Louro (2008) e Jimena Furlani (2016), partimos da compreensão de que a educação precisa ser intercultural e emancipatória. Não se trata de aderir a uma “moda” acadêmica⁴, e sim da possibilidade de trazer uma vertente contra hegemônica que respeite e “promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (Candau, 2008 p. 53). Assim, o presente estudo propõe-se a contribuir com o debate sobre os desafios e possibilidades de inserção da diversidade sexual na formação em Serviço Social, por meio de uma investigação empírica que revela as percepções e práticas docentes sobre o tema.

Assim, o presente estudo propõe-se a contribuir com o debate sobre os desafios e possibilidades de inserção da diversidade sexual na formação em Serviço Social, por meio de uma pesquisa quantiqualitativa, possibilitando a combinação de dados quantitativos, como a frequência de menções a determinados temas, com a profundidade da análise

⁴ A expressão “moda acadêmica” critica a adoção de temas, abordagens ou discursos de forma superficial, acrítica ou oportunista, que ganham visibilidade momentânea no meio acadêmico. São tendências passageiras, que carecem de aprofundamento teórico, rigor metodológico e compromisso político. Em suma, caracteriza-se por tratar assuntos como diversidade apenas de maneira estética ou despolitizada.

qualitativa, proporcionando uma compreensão mais ampla e detalhada do fenômeno investigado.

Com intuito de oferecer uma perspectiva abrangente e integrada, aliou-se a análise de conteúdo como técnica para analisar as respostas dadas pelos/as docentes. Segundo Laville e Dionne (1999), essa metodologia combina rigor e flexibilidade, permitindo examinar a estrutura, os elementos e os sentidos subjacentes nos materiais por meio de procedimentos que envolvem recorte, categorização e interpretação iterativa dos dados. Esse caráter não linear é reforçado pela chamada teoria sensitiva, que reconhece a importância da experiência, sensibilidade e criatividade do pesquisador no processo analítico.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, por meio da amostragem *snowball sampling* ou “bola de neve” (Baldin e Munhoz, 2011). Essa técnica permitiu alcançar uma amostra com abrangência nacional. Além disso, empregou-se o que Costa (2018) chama de Bola de Neve Virtual, integrando o uso de redes sociais virtuais (RSV) para divulgação do link do questionário. Por meio de e-mail ou plataformas como Facebook e Instagram, o convite incluiu uma solicitação explícita para compartilhamento, seguindo a lógica de efeito viral inerente ao método, de modo a ampliar significativamente o alcance da pesquisa

A formação profissional em Serviço Social, conforme orientações da Associação Brasileira de Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996, 2014), deve estar alinhada a uma perspectiva crítica e comprometida com os princípios ético-políticos da profissão, entre os quais se destaca a defesa intransigente dos direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação. Apesar disso, observa-se que a temática da diversidade sexual, apesar de contemplada em resoluções e diretrizes, ainda não ocupa lugar central nos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, da maioria das instituições.

A ausência de uma abordagem sistematizada da temática evidencia o distanciamento entre o discurso institucional e a prática cotidiana da formação. Em muitos casos, a presença do debate sobre sexualidades e identidades de gênero está condicionada ao engajamento pessoal de docentes, o que compromete sua continuidade e transversalidade na estrutura curricular. Tal cenário reforça a urgência de se pensar mecanismos institucionais que assegurem a presença obrigatória e crítica desse conteúdo no processo formativo.

O avanço do conservadorismo e da ideologia antigênero no cenário político brasileiro também tem afetado diretamente a inclusão do tema nas políticas públicas

educacionais, como evidenciado nos retrocessos observados durante a tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e na resistência à aprovação do Projeto Escola Sem Homofobia. Esse contexto torna ainda mais desafiadora a tarefa de consolidar um currículo que reconheça e valorize a diversidade sexual como dimensão central da formação profissional em Serviço Social.

Neste artigo, buscamos compreender como docentes de cursos presenciais de Serviço Social, de diferentes regiões do Brasil, percebem a presença – ou ausência – da diversidade sexual em suas práticas pedagógicas. A investigação se propõe a identificar os principais entraves, possibilidades e estratégias adotadas para efetivar esse debate no interior das instituições de ensino superior, tendo como horizonte a construção de uma formação comprometida com a emancipação humana e a transformação social.

Diversidade Sexual e Educação Superior: entre saberes e práticas

A Constituição Federal de 1988 representa um marco ao estabelecer a educação como direito fundamental, rompendo com a tradição elitista que marcou a história da educação brasileira. Ao consagrá-la como “direito de todos e dever do Estado e da família”, abriu-se o caminho para a construção de políticas públicas que ampliassem o acesso e promovessem a equidade. Ainda assim, a efetivação desse direito tem sido constantemente tensionada por condicionantes macroeconômicos e disputas políticas, que impactam não apenas o financiamento da educação, mas também os conteúdos legitimados nos currículos escolares e universitários.

Na contramão desses determinantes, são construídas estratégias de enfrentamento ao processo de desmonte da Educação, com intuito de fomentar a participação social. Nesse sentido, o ano de 1990 testemunhou instâncias representativas, como a unificação de diversos atores para a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia.

Ao Brasil coube o compromisso de assegurar a Educação Básica de forma universal, adotando iniciativas conjuntas entre o MEC, estados e municípios para alcançar o objetivo. Dentre elas, foi elaborado o “Plano de Educação para Todos” em 1993. Esbarrando no processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a proposta de Ensino Superior não manteve o modelo do tripé, ensino, pesquisa e extensão, podendo essa modalidade de ensino se realizar em “instituições de ensino

superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996).

Nesse cenário, destaca-se a dificuldade de incorporar de forma sistemática e crítica a temática da diversidade sexual nos processos formativos, sobretudo no ensino superior. A omissão ou o tratamento periférico desse tema evidencia o abismo entre o reconhecimento formal dos direitos e a sua materialização nas práticas pedagógicas.

Como resposta a essas lacunas, movimentos sociais e acadêmicos vêm construindo estratégias de enfrentamento ao desmonte da educação pública e à negação das pautas de gênero e sexualidade. Um marco importante nesse processo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que convocou os países, inclusive o Brasil, ao compromisso com uma educação básica universal e inclusiva. Nesse contexto, foi elaborado o “Plano de Educação para Todos” (1993), enquanto o país ainda discutia a LDB.

Entretanto, a construção da LDB acabou flexibilizando o modelo do tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo que o ensino superior se desenvolvesse tanto em universidades quanto em instituições não-universitárias, públicas ou privadas (Brasil, 1996). Essa flexibilização contribuiu para uma fragmentação do projeto educacional crítico e compromissado com os direitos humanos, dificultando a consolidação de pautas como a da diversidade sexual no currículo.

É nesse contexto que emergem contribuições teóricas fundamentais para a inserção crítica do debate sobre diversidade sexual nos espaços acadêmicos, tendo como referência os estudos realizados por Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação. A partir da publicação de seu livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (1997)⁵, foi possível realizar o debate sobre sexualidade a partir de uma visão culturalista, ultrapassando a perspectiva biologizante hegemônica na época.

Pioneira, a autora abre portas para o debate sobre diversidade sexual na Educação, haja vista que a sexualidade é parte integrante do indivíduo e, por isso, precisa ser discutida em “qualquer lugar”; inclusive, nas instituições escolares. A autora acrescenta que cabe à escola romper com o silêncio, em suas palavras “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (Louro, 2008, p. 63).

⁵ Anterior ao livro, a autora traduziu o capítulo intitulado “Gênero, uma categoria útil de análise histórica” em 1990, publicado originalmente em formato de artigo em 1986 e, depois, incluído como capítulo no livro *Gender and the politics of History*, de 1988.

Cabe às/aos educadoras/es o papel de questionar as diferenças, não a partir do olhar da normatização ou ausência, mas de como forma de desmistificar esses discursos.

De acordo com Louro (2008, p. 71), a negação “dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’”, qualificando como “excêntricas/os”, marginalizadas/os e indesejadas/os. Seu pensamento defende que o currículo seja utilizado como veículo dessas intervenções e não esteja condicionado à “boa vontade” de educadores/as. Posteriormente, a autora traria a teoria *queer* para o campo da educação e dos currículos⁶.

A discussão trazida por Guacira Lopes Louro, não são isoladas, visto que outras autoras têm contribuído para o entendimento de gênero e sexualidade como construções históricas, políticas e culturais profundamente articuladas com os processos educativos. Nesse sentido, destacam-se os aportes de Heleieth Saffioti, Joan Scott, Judith Butler, e Berenice Bento.

Heleieth Saffioti (1987) introduz uma análise materialista feminista das relações de gênero, articulando a opressão das mulheres e da sexualidade dissidente à estrutura de classes e ao patriarcado. Sua leitura marxista e dialética das relações sociais permite compreender como o sistema educacional, inserido nas engrenagens do capitalismo, reproduz desigualdades ao naturalizar as hierarquias de gênero e sexualidade como se fossem intrínsecas à ordem social. A partir de Saffioti, podemos entender que a exclusão da temática LGBTQIA+ no ensino superior está vinculada à lógica funcional da educação no capitalismo, que busca formar corpos dóceis e produtivos, alinhados aos valores hegemônicos.

Complementando esse debate, Joan Scott (1995) defende o uso do gênero como uma categoria útil de análise histórica, apontando que ele é relacional e simbólico, organizando discursos e práticas sociais, inclusive no campo educacional. Para Scott, a análise de gênero deve ir além da descrição das diferenças entre homens e mulheres, desvelando os mecanismos que sustentam desigualdades e exclusões. A autora reforça que as categorias de gênero e sexualidade operam como ferramentas de poder, que regulam acessos, legitimam discursos e organizam os espaços de ensino.

Judith Butler (2014), em seu artigo *Regulações de Gênero*, propõe uma concepção performativa do gênero, argumentando que ele não é um atributo natural ou fixo, mas um conjunto de práticas reiterativas reguladas por normas sociais. Segundo a autora, a escola

⁶ LOURO, G.L. Teoria *Queer*: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: Revista Estudos Feministas. V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

– assim como a universidade – atua como espaço privilegiado de produção e manutenção dessas normas, reiterando modelos hegemônicos de identidade e invisibilizando vivências que fogem à matriz cisheteronormativa. A abordagem de Butler nos permite compreender a exclusão da diversidade sexual no currículo e nas práticas pedagógicas como um processo político de regulação de corpos e subjetividades.

Já Berenice Bento (2008) traz uma importante contribuição ao tratar da transfobia institucional e da medicalização das identidades trans. Para a autora, o currículo também é um espaço político de disputa, onde se definem quais vidas são dignas de serem reconhecidas e quais permanecem marginalizadas. A ausência da temática trans nas políticas educacionais e nas grades curriculares, especialmente no ensino superior, não é um acidente, mas um reflexo das violências simbólicas e epistemológicas que estruturam a universidade. Bento defende uma epistemologia dissidente que reconheça os saberes produzidos pelas existências LGBTQIA+ e os incorpore de forma crítica nos processos formativos.

Contudo, esses referenciais não foram incorporados para superar as lacunas históricas no campo educacional. Mesmo porque essas contribuições já sinalizavam que a educação é um campo atravessado por disputas simbólicas, ideológicas e políticas, sendo necessário tensionar suas estruturas para que se tornem espaços efetivamente democráticos, plurais e comprometidos com os direitos humanos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sexualidade é mencionada apenas como um tema transversal, sem especificações sobre homossexualidade ou identidade de gênero, o que evidencia a persistente omissão institucional e transferindo ao docente a responsabilidade de identificar a necessidade ou não da inclusão da temática e como abordá-la, resultando em abordagens fragmentadas e desiguais.

Desde sua gênese, a educação brasileira tem se estruturado sob um forte viés de classe, sendo historicamente utilizada como instrumento de disseminação da ideologia dominante. Ao considerarmos o sistema capitalista, a escola assume um papel de reprodutora de princípios voltados à lógica da produção. Isso não faz com que ela se limite a transmitir conhecimento, pelo contrário, é utilizada para institucionalizar a alienação e servir aos interesses hegemônicos. Esse modelo se utiliza da educação como aparelho de

doutrinação, permitindo, de forma tácita, o adestramento ao trabalho, perpetuando a “pedagogia da fábrica”⁷.

Romper com essa lógica implica em enfrentar disputas profundas, como evidenciado na própria tramitação da LDB, que demorou oito anos no Congresso Nacional para ser homologada em 1996, período marcado pela disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como mote do conflito a defesa por uma educação pública, laica e gratuita em todos os níveis de ensino.

Diante das disputas entre projetos de educação pública e privada, emerge um novo movimento com o objetivo de reafirmar o papel do Estado na regulação e organização do ensino superior. Nesse processo de reorganização do sistema educacional sendo priorizada a Educação Superior contemplada por políticas estruturantes voltadas à normatização e à avaliação institucional. Ela marca presença na estruturação de diretrizes curriculares para seus cursos, com a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE, com a instalação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, instrumentos fundamentais para o monitoramento da qualidade e para a definição de diretrizes curriculares nos cursos de graduação.

No que tange à formulação do PNE, ele já havia sido previsto na própria LDB, tendo como obrigatoriedade a premissa de criação coletiva pela União, em colaboração com os Estados e Municípios. Após a homologação da LDB, o primeiro PNE sancionado foi em 2001, pela Lei nº 10.172, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com a vigência de dez anos.

O plano estabeleceu diretrizes e metas a serem alcançadas em todas as etapas da educação básica e superior, definindo estratégias de implementação a nível nacional. No entanto, o enfoque dado à diversidade sexual foi trazido ao PNE, de forma tímida e genérica, perpassando por aspectos gerais, enquanto o debate da sexualidade foi atrelado, equivocadamente, à “educação sexual”. Trouxe orientações para escolha dos livros didáticos e propunha políticas de gênero, indicando a possibilidade de transversalizar o debate (Brasil, 2001).

Ao que se refere ao Ensino Superior, o PNE 2001-2010 destacou como objetivos e metas:

⁷ A respeito vide: KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. Cad. Pesq, São Paulo, n. 68, 1989. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>> Acesso em: 16 jul 2021.

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: **gênero, educação sexual**, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais;

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para **a formulação de políticas de gênero**, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (Brasil, 2001, p. 39, grifos nossos).

Importa registrar que o item 12 do PNE 2001-2010 se refere exclusivamente aos cursos de formação de professores, excluindo, portanto, cursos como o de em Serviço Social. Os cursos de graduação seguem as normas estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais ao Ensino Superior e são regidos pelas respectivas Diretrizes Curriculares.

Ainda que o plano tenha sinalizado algumas orientações relacionadas à gênero e à diversidade sexual, o PNE encontrou múltiplos entraves para sua implementação. Mesmo após aprovado pelo Congresso Nacional, nove subitens foram vetados, dos quais cinco eram referentes à Educação Superior, relacionados à questão de financiamento. Como resume Demerval Saviani (2014, p. 241), “o plano foi solenemente ignorado”.

Decorrido o período de vigência, iniciou-se a tramitação do PL nº 8.035/2010 que daria origem a um novo PNE. Havia, à época, expectativas de um plano progressista, influenciado pelos avanços conquistados durante os primeiros anos do governo do PT. Não obstante, tais expectativas foram frustradas: a incorporação da questão de gênero e diversidade sexual foi negligenciada durante o processo legislativo, alvo de intensas disputas ideológicas e pressões conservadoras.

Paralelamente, iniciativas como o Programa Brasil Sem Homofobia-BSH (2004), as três Conferências Nacionais LGBT (2008, 2011 e 2016), o Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos e Cidadania LGBT (2009) e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (2010) pareciam indicar uma ampliação do debate e o fortalecimento de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da LGBTfobia (Irineu, 2021; Lopes, 2021). A princípio, evidenciavam a possibilidade da expansão do debate. Contudo, como alerta Irineu (2021), esses avanços não protagonizaram um arcabouço jurídico legal para as políticas públicas LGBT, fazendo com que se mantivessem “entre o ‘ineditismo’ e a política conciliatória”⁸.

⁸ Para aprofundar o debate, vide Bruna Andrade Irineu (2021).

A ausência de políticas estruturantes também foi constatada na Educação Superior. A ineficiência do Estado foi visível ao ceder às pressões conservadoras na anuência das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), publicadas em 2012, seguido das resistências para aprovação do Plano Nacional de Educação, arrastando-se até 2014 para ser aprovado.

As DNEDH orientam sobre a aplicação dos princípios da Educação em Direitos Humanos da Educação Básica a Superior. Diferentemente do que aconteceu com a tramitação do PNE 2011, sua aprovação correu sem embates públicos significativos, uma vez que sua elaboração coube ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado diretamente ao MEC, não exigindo aprovação do Congresso.

A discussão trazida no parecer⁹, anterior à aprovação da DNEDH, apresentava uma proposta avançada, defendendo o direito a uma educação não discriminatória e democrática a todas as pessoas, fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, a partir da introdução de práticas cidadãs, contrárias a quaisquer situações de segregação ou exclusão, promovendo a cidadania e potencializando as “diversidades”. Identificando-as como: “diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação” (Brasil, 2012).

Todavia, no texto final aprovado esse compromisso foi suavizado e limitou-se a registrar como “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” como um dos princípios da EDH. Uma nota concebendo “diversidade” como:

(...) todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se na formulação adotada afastou a possibilidade de incorporar, de forma explícita, possibilitando que em algumas partes desse documento o uso desse termo fosse utilizado contemplando todas essas possibilidades (Brasil, 2012).

Essa forma tácita de inclusão, marcada pela omissão e pela generalização como a temática foi colocada enfraqueceu a possibilidade de inserção da diversidade sexual como conhecimento relacionado aos direitos humanos nos Programas Pedagógicos de Curso – PPC, e como conteúdo específico presente no currículo ou de forma transversal – ainda que essa inclusão já tenha sido preconizada desde o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003. Esse distanciamento desvincula a trajetória social dos direitos humanos relacionada às lutas sociais, como grupos de “mulheres, negros, homossexuais vão dando visibilidade a suas lutas específicas e aos diferentes aspectos da

⁹ Disponível em <https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/4.1-_dcn_-_dir.humanos_-_parecer_cne-cp_08-2012.pdf>. Acesso em 20 de jan 2023.

discriminação e da desigualdade social” (Maria Lucia Barroco, 2006, p. 58), em defesa de justiça social e da liberdade de existência.

Paralelamente, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada durante os meses de março e abril de 2010, propôs uma construção coletiva do PNE 2011-2020, envolvendo o MEC, os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, a sociedade civil e o Congresso Nacional. e, O Documento-Referência da conferência foi estruturado em seis eixos pautados na edificação de uma nova ética social e educativa, capaz de “incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” (Brasil, 2011, p. 56).

O eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” previa que esses princípios estivessem presentes em todo processo de construção do PNE. Estabeleceram-se objetivos e metas específicas quanto às relações étnico-raciais, quanto às crianças, aos adolescentes e jovens em situação de risco, à formação cidadã e profissional, à educação quilombola, especial, do campo – indígena, ambiental, jovens e adultos – e quanto ao gênero e à diversidade sexual.

A partir disso, as metas pertinentes ao gênero e à diversidade sexual relacionadas, diretamente, à Educação Superior estabelecidas pela Conae foram retiradas do texto original. Sua tramitação provocou debates calorosos por menção às categorias de “gênero” e de “orientação sexual”.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p. 22).

A pressão promovida pela bancada parlamentar evangélica e conservadora, justificava a exclusão, associando os termos a uma suposta “doutrinação sexista”, vinculada à suposta “ideologia de gênero”. A bancada ganhou adeptos pela defesa da “família tradicional brasileira”, fazendo com que o PNE fosse aprovado pela Câmara dos Deputados somente em 2014. Cabe registrar que os fundamentalistas religiosos cunharam o termo indevidamente.

O termo "ideologia de gênero" NÃO ESTÁ PRESENTE, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma INTERPRETAÇÃO, EQUIVOCADA e CONFUSA, que não reflete o entendimento de "Gênero" presente na Educação e na escolarização brasileira, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as (Furlani, 2016, p.2, grifos da autora).

O avanço do conservadorismo no campo educacional resultou na proliferação de projetos de lei municipais que buscavam proibir, de forma expressa, o debate sobre sexualidade e identidade de gênero nas escolas. Paralelamente, o Projeto Escola Sem Homofobia (ESH), concebido como ferramenta de promoção dos direitos humanos no ambiente escolar, passou a sofrer ataques sistemáticos, sendo alvo de discursos desinformativos e repressivos por parte de setores fundamentalistas. Antes da criação do ESH, o Plano Plurianual (2004-2007), do governo Lula, estabeleceu uma agenda nacional de enfrentamento à homofobia. Entre as ações implementadas, destaca-se o Programa Brasil Sem Homofobia – BSH, articulado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com a sociedade civil, em 2004. Um dos seus eixos centrais vinculava-se ao “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” (Brasil, 2004, p. 22).

Em 2009, com base na diretriz de promover uma educação livre de discriminação por orientação sexual, o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), elaborou o Projeto Escola Sem Homofobia – PESH. A proposta visava a colaborar com BSH, por meio de “ações que promovessem ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidades de gênero no âmbito escolar brasileiro” (Brasil, 2004).

O PESH foi rapidamente atacado por grupos conservadores, que passaram a chamá-lo, de forma pejorativa e desinformada, de “kit gay”. A polêmica tomou proporções gigantescas, sendo classificada como “um incentivo ao homossexualismo e à promiscuidade”¹⁰. Mediante as tensões, o governo Dilma Rousseff cedeu às pressões da bancada parlamentar fundamentalista religiosa e, em 2011, vetou por completo sua execução.

¹⁰ Fala proferida na sessão da Câmara dos Deputados em 30 de novembro de 2010, pelo então deputado federal, Jair Bolsonaro. A fala completa do parlamentar pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=ONfPCxKdGT4>.

O mapa acima ilustra a disputa travada nos estados e reproduz o cenário nacional para aprovação do PNE. Mesmo que Minas Gerais e Rio de Janeiro não tenham sido incluídos nessa análise, é expressivo o quantitativo de estados que não incluíram o debate sobre diversidade sexual. Seja por veto, seja por omissão, a questão não foi incorporada. A princípio, podemos estabelecer como um avanço termos quase um terço dos planos estaduais, contendo a questão da diversidade sexual. Entretanto, a partir de um olhar minucioso, essa presença ocorreu de forma retraída.

A partir dessa categorização, apenas os estados do Maranhão, Bahia, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Roraima mencionam de alguma forma a questão de gênero. Em grande parte, relacionada a propostas de prevenir a evasão motivada por preconceito, a aquisição ou a produção de material pedagógico, abordando a sexualidade. Maranhão, por sua vez, sinaliza “relações de gênero” e “diversidade sexual”, incentivando a inserção da temática no currículo da Educação Infantil, enquanto Amazonas propõe essa inclusão no Ensino Médio.

As autoras enfatizam que somente Mato Grosso do Sul e Roraima abordam, especificamente, a temática no Ensino Superior, sendo o primeiro responsável por propor a articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas na promoção de cursos de formação continuada sobre “educação e gênero”; e o segundo, por valorizar a permanência no Ensino Superior por meio de “programas de ação afirmativa para pessoas com deficiências, negros, indígenas, povos das águas e da floresta, de diferentes orientações sexuais” (Vianna e Bortolini, 2020, p.16).

Apesar dos avanços conquistados pelos movimentos LGBTQIA+ ao longo das últimas décadas, ainda persiste, em pleno século XXI uma forte resistência institucional à inclusão das questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação. Ainda assim, é visível a conquista de apoiadores, no Senado e nas Câmaras Federal e Estaduais, que são contrários à problematização dessas questões nos documentos oficiais e à sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, vivenciamos o encerramento do PNE-2014. A Conae deu a largada para construção do PNE-2024-2034, sob o discurso de uma construção coletiva para pleitear o plano a ser implementado para o próximo decênio¹¹. De antemão, alerta que “em decorrência do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, houve uma

¹¹ Documento Referência disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-social/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 10 de nov. 2023.

intervenção unilateral sobre o Fórum Nacional de Educação (FNE), desconfigurando-o, o que afetou decisivamente a agenda democrática de construção da Conae de 2018”. Esse histórico recente evidencia os obstáculos que ainda precisam ser superados para garantir a implementação efetiva de um plano que incorpore as pautas históricas dos movimentos sociais.

Assim como no plano anterior, o novo PNE apresenta metas progressistas elaboradas por vários setores do governo e representantes da sociedade civil, incluindo a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, bem como representantes dos movimentos sociais de diversidade sexual e em defesa dos direitos das mulheres e de gênero. No entanto, a presença dessas vozes na formulação do plano não assegura, por si só, a superação da intensa disputa ideológica em curso, tampouco garante a contenção do avanço das forças conservadoras no campo educacional. Diante desse contexto, torna-se impreterível a defesa pela implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e pelo cumprimento da inclusão de, pelo menos, um componente curricular obrigatório na graduação de Serviço Social que – além de contribuir com proposições para que esta temática seja incorporada no tripé ensino, pesquisa e extensão – contemple o debate sobre diversidade sexual estabelecido pela ABEPSS, em 2014, promovendo a formação de profissionais comprometidos com os direitos humanos e com o enfrentamento das opressões estruturais.

As percepções docentes sobre a diversidade sexual no interior da sala de aula

A escolha desse grupo de participantes justifica-se pela sua centralidade no processo de formação profissional, tanto na elaboração, monitoramento e execução dos PPCs, quanto pela vivência direta com o cotidiano acadêmico e os procedimentos adotados no tratamento da temática da diversidade sexual. Conforme destaca Maria Cecília de Souza Minayo (2014, p. 361) “inclui os atores contactados em campo, não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de autoavaliação, uma vez que são introduzidos na construção do objeto do estudo”.

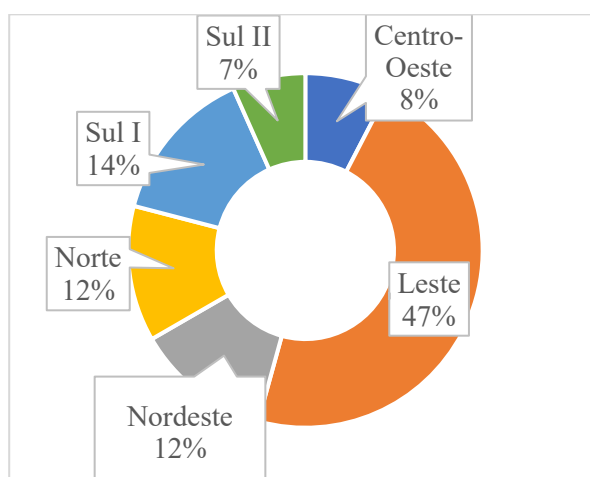
Estabeleceu-se, como critério de inclusão, o fato de ser docente do curso de graduação em Serviço Social da modalidade presencial, possuir formação na área e, preferencialmente, ministrar disciplinas relacionadas a diversidades sexual, considerando a especificidade do estudo em questão.

O instrumento de coleta consistiu em um questionário eletrônico composto por 19 perguntas, sendo 17 fechadas e duas abertas. Para sua divulgação, contou-se com o apoio de entidades representativas da categoria, como a ABEPSS, em especial ao Grupo Temático de Pesquisa – GTP – “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão e Resistência de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades e os Conselhos Regionais de Serviço Social”, além dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), com ênfase nas Comissões de Formação e Trabalho Profissional, que contribuíram com a socialização do link de acesso ao questionário eletrônico, respeitando os preceitos éticos, com base nas Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016; bem como as demais legislações aplicáveis às tecnologias da informação e aos ambientes virtuais.

Considerando a abrangência nacional da pesquisa e as disparidades regionais, optou-se por não estimar previamente o universo de participantes, uma vez que a amostragem dependia da extensão da divulgação e da concordância dos/as docentes em participar. Ao final da aplicação dos questionários e respeitando os critérios de inclusão, obtivemos a participação de 105 docentes, identificados apenas a região geográfica, a qual a IES estava localizada, conforme critérios de regionalização estabelecidos pela ABEPSS: Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste, Sul 1 e Sul 2.

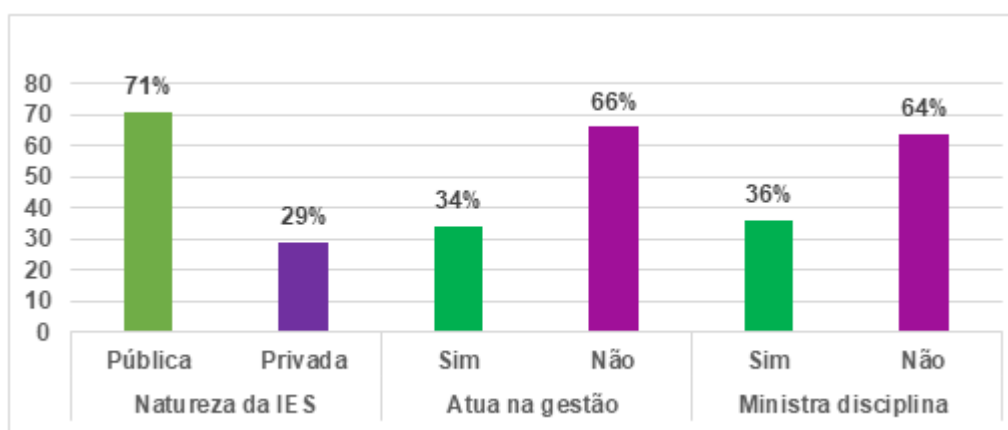
A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, compreendida como um processo sistemático de tratamento das informações coletadas. Esse método permitiu um estudo minucioso, a partir da definição das categorias analíticas, valendo-se da técnica de “modelo aberta”, pois as categorias não são fixas a priori, mas vão se formando ao longo da própria análise (Christian Laville; Jean Dionne, 1999).

As percepções dos/as docentes foram analisadas a partir das respostas aos questionários e representadas graficamente, com o intuito de tornar visíveis os padrões e recorrências nas diferentes regiões do país. A análise sobre a presença da diversidade sexual na formação em Serviço Social abrangeu todas as regionais da ABEPSS, com maior concentração de respostas na Regional Leste. Essa predominância pode ser explicada pela atuação da pesquisadora enquanto docente no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, o que contribuiu para a socialização da técnica da bola de neve nesses dois estados.

Gráfico 1: Distribuição de docentes por região

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2023).

Foi possível também constatar, também que os/as docentes atuam majoritariamente em IES de natureza pública, representando cerca de 71% da amostra pesquisada, incluindo instituições federais, estaduais e municipais. Dentre esse público, 34% atuam na gestão do curso, e 36% ministram disciplinas que abordam, especificamente, a temática sobre diversidade sexual, como pode ser visto no gráfico 2.

Gráfico 2: Perfil de docentes participantes

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2023).

Quando questionados/as sobre a importância da discussão acerca da diversidade sexual na graduação, 83% consideram muito importante que esse debate esteja presente na graduação em Serviço Social. Identificamos, ainda, que 84% afirmaram que o debate tem sido promovido de alguma forma, ao longo da formação. Para aprofundar essa informação, perguntamos se o curso, de fato, promove esse debate.

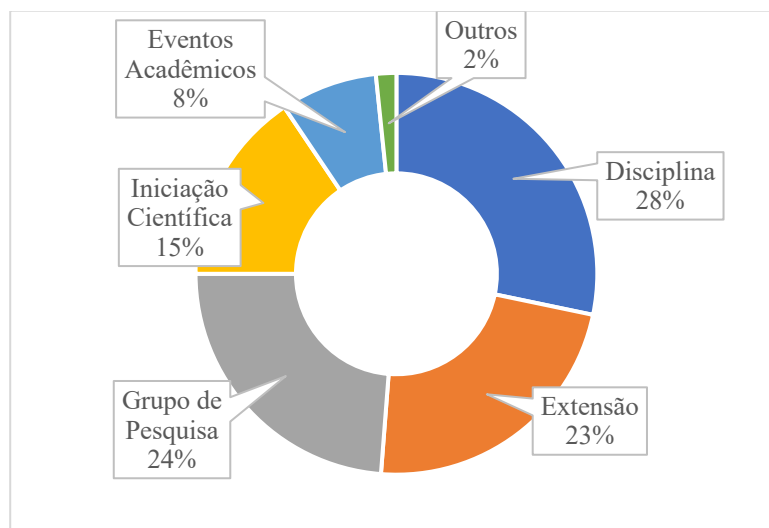
Com o objetivo de compreender melhor essas percepções, buscamos compreender de que forma o debate sobre diversidade sexual se manifesta durante a graduação. A partir disso, detectamos múltiplas formas de comparecimento do tema, como ilustrado no gráfico 3. Dentre as possibilidades ofertadas, identificamos os elementos contidos no tripé ensino-pesquisa-extensão, representados, respectivamente, por: Disciplina (28%), Grupo de Pesquisa (24%), Iniciação Científica (15%), Extensão (23%), Eventos Acadêmicos (8%), e outros (2%).

Apesar da diversidade de formatos identificados, são poucos os casos em que a inclusão da temática ocorre de forma formalizada no PPC, por meio de disciplinas obrigatórias na matriz curricular. Assim, embora o tema compareça em diferentes espaços formativos, essas iniciativas não garantem sua permanência ao longo da graduação, tampouco asseguram o acesso universal por parte do corpo discente.

Embora os diferentes formatos de inserção contribuam para o processo formativo, observa-se que sua ocorrência está diretamente vinculada aos interesses dos/das docentes, o que acaba por transferir a responsabilidade para a esfera individual. Essa constatação é reforçada por relatos externalizados por docentes durante a pesquisa: “Ainda não houve interesse no curso”. (Docente lilás) e “a diversidade sexual não ganhou visibilidade e relevância entre os professores” (Docente vermelho)¹².

Noutras palavras, caso não haja docente no curso de Serviço Social que tenha apreço pela temática, ela tende a não ser incluída nas atividades desenvolvidas pelo curso.

Gráfico 3: Modalidade como o debate sobre diversidade sexual é promovido



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2023).

¹² Foram utilizadas cores para resguardar o anonimato das respostas aos questionários.

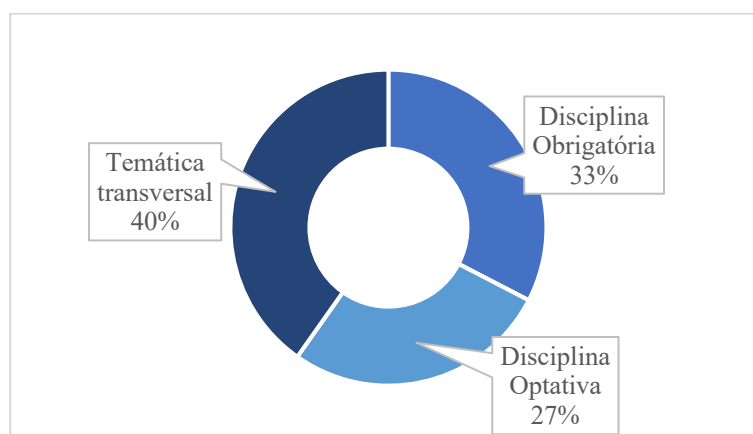
Buscamos compreender como essas disciplinas se materializam na estrutura curricular e o panorama trazido no gráfico 4 demonstra uma maior concentração sob a forma de temática transversal, indicando 40%.

Os dados obtidos nos levam a questionar sobre qual é, de fato, a concepção de “tema transversal” adotada nos cursos de graduação. Por um lado, a transversalidade pode ser considerada uma estratégia pedagógica capaz de permear toda a estrutura curricular, articulando-se com diferentes disciplinas de forma integrada e plural. Por outro lado, a própria LDB não explicita, de maneira clara, como essa transversalidade deve ser operacionalizada, o que abre margem para omissões e interpretações ambíguas.

É preocupante que temáticas como a diversidade sexual e de gênero ocupem, muitas vezes, o que se pode chamar de um “não lugar” na estrutura curricular. Quando não há um compromisso explícito com sua inserção, ainda que como tema transversal, corre-se o risco de sua completa invisibilização. Para evitar esse apagamento, é fundamental que a transversalidade se concretize efetivamente nas disciplinas e esteja alinhada com os princípios do PPC. Ao estabelecer esse registro no projeto, o curso assegura que a transversalidade não seja sinônimo da ausência, não se torne uma tática para ser “varrida para debaixo do tapete” ou sucumbida por esse viés.

Outro fator que nos chama a atenção é o fato de serem oferecidas por meio das disciplinas optativas. As orientações do MEC discriminam as disciplinas optativas e/ou eletivas como aquelas que “são de livre escolha do aluno”. Essa categoria não garante que o conteúdo seja cursado por todas/os, pois, quando estabelecida uma pressuposição de alternativas possíveis, abre precedentes para que o conteúdo não seja cursado por todo o corpo discente.

Gráfico 4: Presença na matriz curricular



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2023).

A adoção da transversalidade, por si só, não permite vislumbrar a forma como a temática da diversidade sexual é abordada, tampouco o detalhamento dos conteúdos e se a responsabilidade é atribuída ao docente. Por outro lado, quando o tema é contemplado em disciplinas explicitamente registradas nos PPCs é possível visualizar com maior precisão os conteúdos trabalhados e as referências teóricas adotadas.

Ao perguntarmos as/os docentes que ministram disciplinas sobre as referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas que abordam a diversidade sexual, as/os docentes indicaram um total de dez referências produzidas por assistentes sociais.

Dentre elas, a presença de duas se destaca: o livro da Biblioteca Básica do Serviço Social", produzido por Mirla Cisne e Silvana Mara, utilizado em 30% das disciplinas, seguido pelas Produções, Resoluções e Coletâneas do conjunto CFESS/CRESS, com 27%. Nos outros 43% foram registrados como autoras/es: Bruna Andrade Irineu, Guilherme Silva de Almeida, João Bôscio Hora Góis, Marco José de Oliveira Duarte, Marlise Vinagre, Silvana Mara Santos e Teresa Kleba Lisboa.

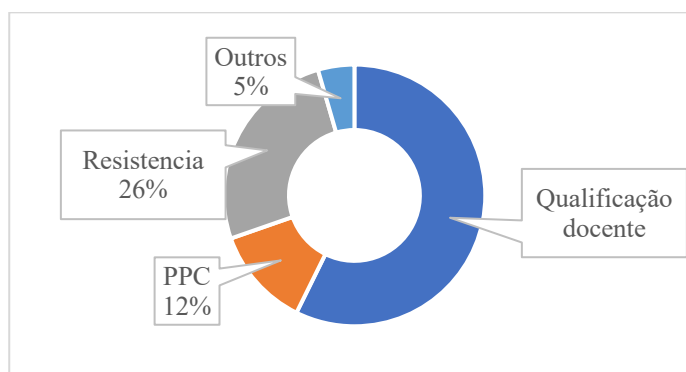
Os dados revelam que, embora existam disciplinas que abordam a diversidade sexual, essa presença ainda se dá de forma pouco estruturada, levando-nos a questionar os principais entraves para incorporação da temática na formação. Embora 30% das pessoas participantes indiquem que não há impedimentos para inserção da discussão, as outras 70% apontaram algumas barreiras para que isso ocorra.

Foi possível certificar que a maior objeção se relaciona à qualificação docente, apontada por 57% das/os entrevistados, como mostra, o gráfico 5. Como bem demonstrado em uma das falas:

Embora não seja novo, mas é um tema que a profissão ainda não avançou tanto, e isso tem a ver com a formação na graduação e na pós-graduação. Assim, a qualificação, o aprofundamento teórico e metodológico, são centrais para debater o tema na formação (Docente Verde).

A segunda barreira mais citada foi a resistência dos sujeitos envolvidos no processo formativo, compreendidos/as como docentes, discentes e gestão do curso, apontada por 26% das/os participantes. Entre esse grupo, observa-se que a maior parte da resistência (52%) é atribuída aos docentes. A junção desses dois indicadores por consequência resulta um terceiro, o não comparecimento da discussão no PPC, com 12%.

Gráfico 5: Desafios para inclusão do debate na graduação em Serviço Social



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2023).

As informações analisadas revelam disputas persistentes – antigas e renovadas –, no campo da formação e, por consequência da atuação profissional. Passados 18 anos da Resolução CFESS N° 489/2006, nos deparamos com a permanência da resistência por uma parte da categoria, nesse caso, docentes que desconsideram a temática relevante para a profissão. Como alerta Guilherme Almeida (2008), a apropriação desses temas incide diretamente na prática profissional, aprendendo a não ceder ao culto da ação pela ação, que representa o desprezo pela função intelectual, podendo levar ao irracionalismo e às posturas fascistas.

As críticas apontadas por Marilucia Mesquita e Maurilio Matos (2011) ao analisarem a campanha nacional pela livre orientação e expressão sexual – “O amor fala todas as línguas: assistente social na luta contra o preconceito” –, mantêm-se contemporâneos. A “recusa pela fixação do material da campanha” à época, foi substituído na atualidade pelo negligenciamento na incorporação do debate, engrossando o “caldo conservador” já identificado pelos autores no início da década passada. As palavras de Simone Brandão Souza (2023, p.65) ecoam como um grito de alerta:

Faz-se necessário um movimento conjunto, nos espaços sócio ocupacionais, nas entidades representativas da categoria e na academia, para que se consolide o avanço do pensamento profissional em relação às questões das dissidências de gênero e sexualidades, de forma a construir uma atuação profissional capaz de responder de forma qualificada às demandas da população LGBTI+, se desfazendo de princípios e valores pessoais que promovem preconceitos e discriminação contra os gêneros e sexualidades não normativos.

Esse chamamento nunca foi tão pertinente e atual. Embora existam registros e normativas que reconheçam a importância do debate sobre as sexualidades no âmbito do Serviço Social, não podemos desconsiderar o avanço do neoconservadorismo no interior

da profissão. Nesse contexto, a formação configura-se como instrumento para assegurar a construção de uma visão crítica e propositiva sobre a realidade que possibilite a intervenção pautada nos princípios que fundamentam o projeto profissional do Serviço Social.

Considerações Finais

Este artigo buscou problematizar a presença da diversidade sexual na formação em Serviço Social a partir das percepções de docentes atuantes em diferentes regiões do Brasil. Cabe-nos registrar que a incorporação desse debate não se configura apenas um avanço para a/o profissional, mas uma exigência ética e política para uma atuação comprometida com a defesa intransigente dos direitos humanos, conforme preconizado no Código de Ética Profissional.

A partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, foi possível constatar que, embora haja um reconhecimento da importância do tema por parte da maioria das/os docentes, sua efetiva incorporação no currículo ainda é incipiente, fragmentada e, muitas vezes, dependente da iniciativa individual de quem leciona.

Os dados revelam que a ausência sistemática e obrigatória da diversidade sexual nos PPCs contribui para a sua invisibilização no processo formativo. Além disso, as barreiras apontadas — como a falta de qualificação docente e as resistências institucionais e pessoais — demonstram que o debate ainda se insere em um campo de disputa ideológica e política, refletindo os embates mais amplos presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo ações que consolidem a diversidade sexual como conteúdo estruturante da formação profissional em Serviço Social. A implementação das diretrizes curriculares da ABEPSS deve ser acompanhada de políticas institucionais de formação continuada, estímulo à produção acadêmica sobre o tema e, sobretudo, de compromisso ético-político com os direitos humanos e com o enfrentamento de todas as formas de opressão.

O desafio posto não é apenas técnico, mas profundamente político: exige o enfrentamento ao conservadorismo e à normatividade que ainda perpassam o campo educacional e profissional. Trata-se, portanto, de reafirmar o Serviço Social como uma profissão comprometida com a emancipação humana, a justiça social e a pluralidade de perspectivas.

Referências

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. 1996.

ALMEIDA, Guilherme. Notas sobre a possibilidade de enfrentamento da homofobia pelos/as assistentes sociais. **O Social em Questão: diversidade sexual e cidadania**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 20, p. 142-169, 2008.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação Ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 27, p. 46-60, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço Social – Fundamentos Ontológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – **LDB**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 8/2012, de 30 de maio de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP008-2012.pdf . Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:

<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510-de-07-de-abril-de-2016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, jan./jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CNCD. Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, Barbara Regina Lopes. (2018). Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar De Gestão Social**, 7(1). Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em 25 mar 2022.

FURLANI, Jimena. **Ideologia de gênero?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 15 dez. 2022.

IRINEU, Bruna Andrade. A política pública LGBT na agenda dos governos PT no Brasil: Tensões entre o “ineditismo” e a política conciliatória. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 566-583, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/39486/30155>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MESQUITA, Marylucia; MATOS, Maurilio. “O amor fala todas as línguas: assistente social na luta contra o preconceito” – reflexões sobre a campanha do conjunto CFESS/CRESS. **Em Pauta**: Teoria Social e Realidade Contemporânea, 2011, p. 131–146. Disponível em <https://doi.org/10.12957/rep.2011.2938>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, Simone Brandão. O corpo lésbico em sala de aula: sobre pedagogias subversivas na formação profissional em serviço social. In: DUARTE, Marco José de Oliveira et al. (org.). **Sexualidades & Serviço Social: perspectivas críticas, interseccionais e profissionais**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF/Selo Serviço Social, 2023.

VIANNA, Claudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputa. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.