

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica

Diogo José Palmeira Acioli

DO ARMÁRIO PARA A ESCOLA: contribuições possíveis da
educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN+fobia
no ambiente escolar

Rio de Janeiro
2026



Diogo José Palmeira Acioli

DO ARMÁRIO PARA A ESCOLA: contribuições possíveis da educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN +fobia no ambiente escolar

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais

Orientadora: Professora M.^a Silzane de Almeida Carneiro

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A181 Acioli, Diogo José Palmeira

Do armário para a escola : contribuições possíveis da educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN+fobia no ambiente escolar / Diogo José Palmeira Acioli. – Rio de Janeiro, 2026.

22 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Silzane de Almeida Carneiro.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Minorias sexuais e de gênero. 3. LGBTQIAPN+. 4. Pedagogia do armário. 5. Direitos humanos - Estudo e ensino. 6. Violência na escola. I. Carneiro, Silzane de Almeida. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Diogo José Palmeira Acioli

DO ARMÁRIO PARA A ESCOLA: contribuições possíveis da educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN+fobia no ambiente escolar

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Professora M.^a Silzane de Almeida Carneiro
Colégio Pedro II

Professora Dr^a Raquel Simas
Colégio Pedro II

Professora Dr^a Roberta Ribeiro Cassiano
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Rio de Janeiro
2026

DO ARMÁRIO PARA A ESCOLA: contribuições possíveis da educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN+fobia no ambiente escolar

Diogo José Palmeira Acioli

Resumo: A violência contra a população LGBTQIAPN+ é um problema cultural grave que, cada vez mais, ocupa o espaço escolar e gera efeitos nocivos sobre o bem-estar de diversos estudantes, que se sentem inferiorizados com as agressões de colegas e, muitas vezes, com a inércia dos profissionais de educação. O objetivo central do presente trabalho é mostrar as potencialidades da educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN+fobia na escola. Considerando o cenário educacional atravessado por conflitos, a educação em direitos humanos torna-se fundamental para a valorização do outro (alteridade), do respeito e na defesa dos direitos humanos. Através de revisão bibliográfica sobre o tema, com base em autores como Durkheim (2007), Goffman (2015), Junqueira (2013), Candau e Sacavino (2013) e Freire (1987), é possível concluir que a educação em direitos humanos pode contribuir para uma mudança significativa das relações de opressão dentro da escola e fora dela, bem como de práticas pedagógicas que reforcem essas relações.

Palavras-chave: LGBTQIAPN+fobia – Pedagogia do Armário – Educação em Direitos Humanos.

FROM THE CLOSET TO SCHOOL: Possible contributions of human rights education in combating LGBTQIAPN+phobia in the school environment

Abstract: Violence against the LGBTQIAPN+ population is a serious cultural problem that increasingly occupies the school environment and generates harmful effects on the well-being of many students, who feel inferiorized due to aggression from classmates and, often, by the inaction of education professionals. Considering the educational landscape marked by conflicts, Human Rights Education becomes fundamental for valuing others (alterity), respect, and defending human rights. Through a literature review on the subject, based on authors such as Durkheim (2007), Goffman (2015), Junqueira (2013), Candau and Sacavino (2013) and Freire (1987), it is possible to conclude that Human Rights Education can contribute to a significant change in oppressive relationships inside and outside the school, as well as in pedagogical practices that reinforce these relationships.

Keywords: LGBTQIAPN+phobia – Closet Pedagogy – Human Rights Education.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, graças à ação de movimentos sociais e às contribuições teóricas da teoria *queer*, compreendendo a sexualidade como construção social e histórica, foram criadas as condições de inteligibilidade de diversas outras identidades sexuais já existentes, para além da sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes). Se é verdade que a sigla cresceu e que houve certa evolução em relação aos direitos da população LGBTQIAPN+, também aumentou a ocorrência dos chamados crimes de ódio.

As diversas violências motivadas pela aversão a uma orientação ou identidade sexual distinta dos padrões heteronormativos adentram os muros da escola e prejudica potencialmente o desenvolvimento educacional e a própria permanência das vítimas no espaço escolar. Diante desse panorama, a educação em direitos humanos consiste em um importante instrumento de conscientização e formação cidadã.

O objetivo central do presente trabalho é mostrar as potencialidades da educação em direitos humanos no combate à LGBTQIAPN+fobia na escola. Como suporte teórico nos apoiamos em autores da sociologia como Durkheim (2007), Goffman (2015), Elias e Scotson (2000), para mostrar a imposição de padrões socialmente estabelecidos e de consequências sobre aqueles que deles destoam; também os trabalhos de Louro (2007), sobre a homofobia e transfobia na escola, e de Junqueira (2013), sobre a chamada pedagogia do armário; e, ainda, as lições de Candau e Sacavino (2013) e Lucinda (2015) sobre os aspectos que caracterizam a Educação em Direitos Humanos, bem como a pedagogia do oprimido, de Freire (1987), e a ideia de ensino multicultural como forma de inclusão, de hooks (2013).

O desenvolvimento deste artigo está estruturado em três partes: a primeira trata sobre a diversidade sexual, com o surgimento de novas identidades, traçando um paralelo com o aumento da violência, apesar da criminalização da LGBTQIAPN+fobia; na segunda, abordaremos como o próprio currículo, que se revela como um espaço de tensões e disputas, abre espaço para as violências na escola; por fim, apresentam-se os direitos humanos como conquista histórica e social e as potencialidades da educação em direitos humanos como uma abordagem promissora para transformar as relações de violência LGBTQIAPN+fóbica através da conscientização e sensibilização acerca das relações de violência em razão da sexualidade na escola e do empoderamento de grupos discriminados.

Espera-se, com este trabalho, longe de trazer uma fórmula mágica para o problema da LGBTQIAPN+fobia, apresentar a educação em direitos humanos como um caminho possível

para a construção de um ambiente mais inclusivo nas escolas, permitindo a formação cidadã de estudantes e seu desenvolvimento em um espaço seguro e respeitoso.

1. DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTQIAPN+ FOBIA

A diversidade sexual refere-se à variedade de orientações sexuais e identidades de gênero que existem em uma determinada sociedade. A orientação sexual tem a ver com qual gênero é dirigida a atração de alguém, que pode ser pelo mesmo gênero (homossexual), pelo gênero oposto (heterossexual), pelos dois gêneros (bissexual) ou independente do gênero (pansexual). Os assexuais não sentem atração sexual, embora possam sentir atração romântica. Por sua vez, a identidade de gênero se refere ao gênero com o qual alguém se identifica, que pode corresponder ou não ao seu gênero de nascimento. Quando corresponde, diz-se que aquela pessoa é cisgênero; quando não há correspondência, tem-se os transgêneros, que assim se identificam independentemente da realização de cirurgia de transgenitalização. Há, ainda, os não binários, pessoas que não se identificam com a concepção binária de gênero, adotando nomes e pronomes neutros.

Importa destacar que a ideia de sexualidade vai além da orientação sexual. Louro (2007) defende que a sexualidade supõe mais do que corpos. Está relacionada a fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações, mobilizações, desejos e prazeres. Como exemplos, é possível elencar o pajubá, que é um dialeto informal da população LGBTQIAPN+, utilizado principalmente, embora não exclusivamente, por travestis e mulheres trans, bem como a demanda pela utilização do pronome neutro pelos não binários.

A sigla LGBTQIAPN+ reflete essa diversidade sexual, abrangendo lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e o sinal de mais, que representa a inclusão de outras formas de sexualidade que venham a ser nominadas. A sigla evoluiu ao longo do tempo, começando com GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) nos anos 90, passando posteriormente a ser GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros) e, por uma questão de conferir maior visibilidade à causa das lésbicas, houve mudança para LGBT. Depois, foram incorporadas outras categorias até se chegar à sigla atualmente utilizada. Deve-se enfatizar, neste ponto, que o crescimento da sigla não significa que se trata de novas formas de sexualidade, e sim que a compreensão e nomeação dessas formas que já existiam antes é contemporânea. É preciso considerar a historicidade da sexualidade e suas diversas manifestações.

Os diversos atos de violência motivados pela aversão à diversidade sexual que divergem da heteronormatividade¹ são chamados de LGBTQIAPN+fobia. Junqueira (2013, p. 484) estabelece que não é um conjunto de atitudes individuais, e sim um “fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade”.

Essa violência pode se manifestar de diversas formas, desde as mais sutis até as mais ostensivas, como violência física (bater), moral (humilhar, xingar, ameaçar, insinuar, atribuir apelidos jocosos, ridicularizar), sexual (estupro como forma de “correção”, por exemplo) e institucional, caracterizando-se esta quando praticada por autoridades que deveriam prestar apoio às vítimas de crimes, independente de sua sexualidade.

A Sociologia tem contribuição relevante nos estudos sobre violência em razão das diferenças, começando pela sociologia clássica. Embora não tenha escrito especificamente sobre a LGBTQIAPN+fobia, Durkheim (2007), ao tratar das maneiras de sentir, pensar e agir do ser social, identifica as características do fato social, que são a generalidade, exterioridade e coercitividade. Sobre a última, explica que:

Esses tipos de conduta ou de pensamento não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de uma força imperativa e coercitiva em virtude da qual se impõem a ele, quer ele queira, quer não. Certamente, quando me conformo voluntariamente a ela, essa coerção não se faz ou pouco se faz sentir, sendo inútil. Nem por isso ela deixa de ser um caráter intrínseco desses fatos, e a prova disso é que ela se afirma tão logo tento resistir. Se tento violar as regras do direito, elas reagem contra mim para impedir meu ato, se estiver em tempo, ou para anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal, se tiver sido efetuado e for reparável, ou para fazer com que eu o expie, se não puder ser reparado de outro modo. Em se tratando de máximas puramente morais, a consciência pública reprime todo ato que as ofenda através da vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e das penas especiais de que dispõe. Em outros casos, a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir. (DURKHEIM, 2007, p. 02-03)

Assim, a coercitividade constitui uma sanção social aplicada a pessoas cuja conduta ou estilo de vida se apresentem dissonantes em relação às normas dominantes. No caso em questão, as sexualidades que divergem do padrão heteronormativo são alvo de diversas violências como forma de coerção.

Diferentemente de Durkheim, que busca a explicação do fato social sob uma perspectiva macrosociológica, Goffman (2015) é adepto da microsociologia, do estudo e análise das interações cotidianas. Em uma de suas obras mais conhecidas, o autor aborda

¹ “O termo heteronormatividade, criado no início dos anos 1990 por Michael Warner (1991), se refere à função normativa da sexualidade heterossexual, ou seja, à forma como a norma da sexualidade elege a heterossexualidade como o padrão, o normal, com base no qual todas as outras expressões da sexualidade são hierarquizadas, julgadas, definidas e esquadrihadas”. (NARDI, MACHADO; 2015, p. 160)

como as relações sociais em torno de um atributo indesejado socialmente, o estigma, impactam as pessoas que são alvo dessa marca social. Em sua classificação dos tipos de estigma, o autor enquadra o “homossexualismo”² como culpa de caráter individual.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais* (GOFFMAN, 2015, p. 14).

Esclarece o supracitado autor que não é o atributo em si que gera o estigma, mas as relações interpessoais desenvolvidas em torno daquele atributo, as quais variam de acordo com a época e a sociedade em análise, tanto que o mesmo atributo que pode estigmatizar alguém também pode ser normal e até símbolo de *status* em outras sociedades.

A LGBTQIAPN+fobia constitui um estigma, seguindo a perspectiva goffmaniana, por atribuir uma marca, uma identidade negativa socialmente a pessoas cuja identidade ou sexualidade sejam dissonantes do padrão heteronormativo, fazendo com que elas sejam vistas e tratadas como indignas de respeito.

Ainda nos estudos sobre o estigma, Elias e Scotson (2000) adotam uma abordagem distinta. O objetivo dos autores é a sociodinâmica da estigmatização, ou seja, as condições em que um grupo consegue estigmatizar outro, e o fazem a partir de pesquisa de campo em uma cidade a qual deram o nome fictício de Winston Parva. Esta cidade é composta por três zonas, que os autores chamaram zona 1, zona 2 e zona 3. A primeira é uma área residencial de classe média e as outras duas, áreas operárias, sendo que a zona 2 era mais antiga e a zona 3, construída recentemente. Identificaram, ao longo da pesquisa, que os grupos mais antigos eram coesos, enquanto o grupo recentemente instalado era mais difuso. Essa grau de coesão dos moradores das zonas 1 e 2 faziam com que eles excluíssem os moradores da zona 3. Assim, concluíram que “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem

² O termo “homossexualismo”, utilizado na tradução da obra de Goffman, caiu em desuso e não é aceito pela comunidade científica. Isto porque o sufixo -ismo designa patologia e, desde 1990, a OMS (Organização Mundial de Saúde) retirou a homossexualidade da lista de distúrbios mentais. Por isso, atualmente o termo adequado é homossexualidade.

instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos *outsiders* pode fazer-se prevalecer.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23)

Ao tratar dos aspectos referentes ao rendimento escolar dos jovens da zona estigmatizada, os autores descrevem o seguinte panorama:

A maioria desses rapazes vinha de famílias desestruturadas e fora levada aos tribunais por uma série de delitos. Seu rendimento escolar era geralmente precário e seu QI estava abaixo da média — o que talvez fosse outro sintoma, e não necessariamente a causa, de seu antagonismo ao mundo ordeiro, do qual fazia parte a escola, e que incluía os testes de inteligência. Suas invasões dos clubes juvenis exprimiam esse mesmo padrão. Eles sentiam um forte impulso de despertar raiva e hostilidade nas pessoas por quem se sentiam rejeitados e que lhes recusavam nem bem sabiam o quê. Seu comportamento era parte do círculo vicioso em que eles haviam nascido, como membros de famílias desestruturadas e tratadas como *outsiders*, e amiúde como párias, pelo resto do mundo conhecido. Eles eram rejeitados pela comunidade por se portarem mal e se portavam mal por serem rejeitados. Essencialmente, a gangue era uma aliança transitória de jovens párias. Eles procuravam repetidamente provocar raiva e hostilidade nas pessoas pertencentes ao mundo de que eram excluídos, e exultavam com seu sucesso quando chegava o clímax esperado e as pessoas provocadas os agrediam e puniam. No início da pesquisa, todos estavam nas últimas séries da escola secundária e todos, sem exceção, figuravam entre os piores alunos, tirando as notas mais baixas. Tinham problemas freqüentes de insubordinação com os professores e por causar danos à propriedade escolar, brigar e usar linguagem obscena. Três componentes da gangue foram condenados e mantidos em liberdade condicional durante a última série da escola, por furtos cometidos em lojas e casas da Zona 2. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 153)

O estigma imposto sobre os jovens da zona 3 impactava seu rendimento escolar. Como um grupo desacreditado socialmente pelos moradores das outras zonas, os alunos não só aceitavam as baixas expectativas depositadas sobre eles, já que seus pais também eram tratados como *outsiders*, como também devolviam esse estigma formando gangues entre si e comportando-se de forma insubordinada e indisciplinada, de modo a confirmar a imagem negativa criada sobre eles.

Do mesmo modo, estigmatizar alguém por sua identidade ou sexualidade pode afetar negativamente o desempenho escolar, comprometendo até a permanência dos alunos na escola. Isto porque o aluno estigmatizado pode enfrentar dificuldades de concentração causadas por stress e ansiedade, assim como receio de participar das aulas e de frequentar a escola, tudo em decorrência das violências às quais está sujeito no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a evasão escolar entre os alunos LGBTQIAPN+ se apresenta como uma realidade.

Foucault (1988), por sua vez, compreende a sexualidade como um dispositivo, ou seja, consiste na construção de estratégias de saber e de poder sobre os corpos e os prazeres. E isto se verifica na patologização da sexualidade, através do surgimento de uma medicina

específica do sexo, cuja função era estabelecer uma catalogação médico-psicológica das chamadas “perversões”, que viriam tomar o lugar das velhas categorias morais da devassidão e da extravagância. Daí decorre que as práticas que antes estavam restritas à categoria do pecado passavam a ser rotuladas como doenças.

As teorias acima explanadas mostram que, em diferentes autores, em épocas e com abordagens distintas, é objeto de preocupação da sociologia a forma como o paradigma imposto como socialmente aceito ou desejável pode coagir de diversas formas aqueles que não o seguem.

E essa coerção social persiste independentemente do tratamento jurídico-legal dado à questão. Desde 2019, a discriminação por motivo de orientação sexual é crime no Brasil, não por iniciativa do poder legislativo, mas por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). Houve diversos projetos de lei objetivando a criminalização, mas estes não avançaram no congresso nacional, dada a sua composição altamente conservadora. Em razão dessa inércia do legislativo, o poder judiciário, embora não pudesse elaborar uma lei, entendeu pela aplicação analógica da lei de racismo às práticas de LGBTQIAPN+fobia.

O conceito de racismo, compreendido em sua dimensão social, projeta-se para além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, pois resulta, enquanto manifestação de poder, de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles que, por integrarem grupo vulnerável (LGBTI+) e por não pertencerem ao estamento que detém posição de hegemonia em uma dada estrutura social, são considerados estranhos e diferentes, degradados à condição de marginais do ordenamento jurídico, expostos, em consequência de odiosa inferiorização e de perversa estigmatização, a uma injusta e lesiva situação de exclusão do sistema geral de proteção do direito. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019, p. 6)

O trecho da decisão remete a Elias e Scotson (2000), apontando que a LGBTQIAPN+fobia consiste em uma relação de poder que se estabelece entre um grupo hegemônico sobre um grupo vulnerável, o qual é considerado degradado em razão de não se adequar às normas de conduta impostas pelo grupo dominante e, por isso, estigmatizado.

Mesmo com a criminalização da LGBTQIAPN+fobia, a violência contra homossexuais aumenta paulatinamente. Dados do Atlas da Violência 2025 mostram que, entre os anos de 2022-2023, a violência contra homossexuais e bissexuais no Brasil aumentou 35%, enquanto a violência contra travestis e transexuais aumentou 43% no mesmo período. É importante ressaltar que esses números podem ser ainda maiores na realidade, pois muitos casos não são registrados ou denunciados, por medo ou vergonha das vítimas, o que torna a luta contra a LGBTQIAPN+fobia um desafio contínuo.

2. PEDAGOGIA DO ARMÁRIO E LGBTQIAPN+FOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

As várias formas de violência praticadas contra a comunidade LGBTQIAPN+ são comumente reproduzidas no ambiente escolar. Como pessoas ainda em formação de sua personalidade, os alunos são atravessados por diversas vivências com a família, amigos, religião, muitas delas permeadas por atitudes preconceituosas que são por eles apreendidas e replicadas na escola. Ninguém nasce com ódio ou propensão inata à violência em razão da sexualidade alheia; torna-se violento. Violência é algo que se aprende socialmente e se internaliza ou não.

A escola, que deveria atuar de forma a coibir a violência, não raras vezes contribui para sua continuidade, seja por ação ou por omissão, em práticas que autores como Junqueira (2013, p. 481) denominam de pedagogia do armário, que pode ser definida da seguinte forma: “Conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual”.

Arelada à pedagogia do armário está o que o autor denomina de pedagogia do insulto, consubstanciada em piadas, ridicularizações, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes, como, por exemplo, chamar uma pessoa transexual por seu “nome morto”³, apor esse nome nos registros escolares, como o histórico ou a pagela escolar ou, ainda, impedir o acesso ao banheiro condizente com a identidade com a qual aquela pessoa se identifica, situações estas que ocorrem corriqueiramente.

Essas práticas sutis de imposição da heteronormatividade no currículo se iniciam ainda no processo de elaboração das políticas públicas em educação. Ao analisar o texto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a palavra diversidade é mencionada nove vezes ao longo do texto. No entanto, essa diversidade é mencionada de forma genérica, sem especificação dos tipos de diversidade a serem contempladas (raciais, de gênero, sexuais, regionais, entre tantas outras) e sem qualquer diretriz específica no tocante à diversidade sexual. Ao traçar a história do PNE e os desafios da nova lei, Sena (2015) aborda o que considera o ponto mais polêmico do plano, que consistiu na retirada, pelo Senado, da expressão “gênero e orientação sexual” e sua substituição por “erradicação de todas as formas de discriminação”.

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

³ Nome morto é o nome sob o qual uma pessoa trans é registrada quando de seu nascimento e com o qual, durante sua transição, passa a não mais se identificar. Em 2018, o Conselho Nacional de Justiça editou o Provimento 73/2018, que permite a alteração de nome e gênero de pessoas trans maiores de idade nos documentos oficiais diretamente em cartório, independente de cirurgia de transgenitalização e sem a necessidade de uma ação judicial.

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. (SENA, 2015, p. 22)

Moreira (2016) traça o percurso da construção do PNE, ressaltando o pânico moral promovido por grupos conservadores no Congresso, no sentido de que o texto original tinha como objetivo desestabilizar as famílias, doutrinar crianças e adolescentes e incentivar a homossexualidade. Com esse discurso, deixou-se de lado a realidade de exclusão e violência sofrida pela população LGBTQIAPN+, tornando-a uma ameaça a ser combatida. A autora conclui que a forte articulação desses grupos em torno da questão da sexualidade fechou uma janela de oportunidades que seria crucial para a formulação de políticas públicas específicas em educação para a população LGBTQIAPN+, que poderiam solucionar problemas como a violência contra esses grupos nas escolas e a evasão escolar dos mesmos.

Já Rocha Júnior (2018) aborda a polêmica em torno do projeto “Escola sem homofobia”, que visava à distribuição de material educativo nas escolas. Pejorativamente denominado “kit gay”, como estratégia de vulgarizar a estratégia educacional, o projeto foi alvo de forte oposição da bancada evangélica na câmara dos deputados, que ameaçou, inclusive, obstruir os trabalhos. Houve, também, a divulgação na mídia de imagens que não faziam parte do material, para influenciar negativamente a opinião pública. Diante da forte repercussão, a então Presidenta da República Dilma Rousseff vetou o projeto.

Observa-se a existência de tensões e disputas no âmbito legislativo em relação às questões envolvendo gênero e diversidade sexual no campo da educação. Para Louro, essas disputas indicam que as teorias sobre sexualidade são moventes, vivas, pois não se disputa aquilo que já está consagrado. Em linhas gerais, a disputa se dá entre vertentes essencialistas, que enfatizam critérios biológicos e religiosos, e construcionistas, cujo foco é a sexualidade como construção sociocultural.

A partir do momento em que falta menção específica à questão da diversidade sexual no Plano Nacional de Educação, que serve de base aos planos estaduais, municipais e ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, a escola ou não aborda o tema ou o faz de forma insuficiente, deixando de lado a necessidade de trabalhar a questão sob a ótica da Educação em Direitos Humanos e, com isso, abrindo caminho para a violência. Daí decorre a relevância de pensar em políticas públicas específicas em educação para a população LGBTQIAPN+, dada a sua vulnerabilidade.

Verifica-se, portanto, que as disputas em torno da inserção do tema sexualidade resvalam na construção do currículo escolar, o qual, segundo Junqueira (2013), faz

rotineiramente circular preconceitos, tornando a escola um espaço de reprodução dos parâmetros da heteronormatividade e de controle da conduta sexual das identidades de gênero.

Esses parâmetros ditam quais são os comportamentos, cores, brinquedos, esportes, roupas de meninos e meninas, determinando o papel social que se espera de cada um, bem como inferiorizando e excluindo aqueles que não se enquadrem nesses padrões. Não por acaso, quando um aluno do sexo masculino adota comportamentos considerados femininos, os colegas o apelidam de alcunhas como “mulherzinha” ou “mariquinha”, o que denota que, ao adotar aquela conduta, ele não é considerado homem. Em razão dos vários tipos de hostilidades às quais está sujeito na escola, o aluno pode desenvolver um sentimento de não pertencimento, que é a sensação de distanciamento de determinado grupo e/ou local. A rejeição e exclusão sofridas pelos alunos LGBTQIAPN+ podem afetar sua autoestima, fazendo com que eles não se sintam dignos de fazer parte do grupo e do ambiente escolar, o que contribui sobremaneira para a evasão escolar desses estudantes.

Além disso, as violências são formas de afirmação da masculinidade e virilidade dos ofensores, que são ensinados desde tenra idade que o comportamento agressivo é masculino e a delicadeza e sensibilidade seriam características femininas.

Pesquisa realizada no ano de 2024 pela Aliança LGBTI+ (2025), na qual 1.170 estudantes LGBTQIAPN+ de todas as regiões do país responderam um questionário em ambiente virtual, apontou que 86% desses estudantes sentem-se inseguros no ambiente escolar. Entre os estudantes trans e travestis, o percentual aumentou para 93%. Sobre violências sofridas na escola, 90% dos estudantes entrevistados afirmaram ter sofrido violência verbal relacionada à orientação sexual e à não conformidade com padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade; 34% dos estudantes relataram ter sofrido violência física; entre os alunos trans e travestis, esse percentual aumentou para 38%. Quando questionados sobre a possibilidade de evasão escolar, 42% dos entrevistados declararam já ter considerado abandonar os estudos. No caso dos alunos trans e travestis, o percentual aumentou para 60%.

A pesquisa mostrou, ainda, que os entrevistados identificaram como ofensores não apenas outros estudantes (97%), mas também docentes (35%), membros da gestão escolar (16%) e demais profissionais da unidade de ensino (10%). O dado em questão é sensível e revela que, por vezes, professores, corpo técnico e gestão escolar também contribuem para as práticas preconceituosas dos alunos, ainda que de forma inconsciente, seja com comentários jocosos em sala de aula sobre sexualidades e corpos dissidentes ou minimizando as violências praticadas por alunos, classificando-as como “brincadeira” ou, ainda, culpabilizando a vítima e sugerindo que ela deveria mudar seu jeito de ser. Junqueira (2013) afirma que a força da

pedagogia o armário está na não nomeação de suas violências, no silenciamento de seus alvos e no apagamento de seus rastros.

A escola é a única esperança de alunos que não são aceitos em casa e esperam acolhimento e orientação. Ao invés disso, a pedagogia do armário constrange e inferioriza os alunos estigmatizados, o que pode acarretar em prejuízos ao desempenho destes, conforme vimos em Elias e Scotson (2000), sobre a questão do desempenho em grupos excluídos e, em Durkheim (2007), sobre a coercitividade como característica do fato social, culminando na evasão escolar e em adoecimento mental. Dessa forma, Junqueira (2013) pondera que a pedagogia do armário, aliada à pedagogia do insulto, acaba gerando o que Santos (2007) conceitua como cidadanias mutiladas, termo que se refere à exclusão do acesso a direitos básicos para determinados grupos sociais, como é o caso das pessoas LGBTQIAPN+, incluindo o direito a uma existência digna.

3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONTRA A LGBTQIAPN+FOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A dignidade é inerente à própria condição humana. No Brasil, a Constituição Federal de 88 erigiu a dignidade da pessoa humana à condição de princípio fundamental em seu Art. 1º, inciso III. A dignidade, pois, é um direito humano. No entanto, esses direitos não foram dados, e sim conquistados. Gomes, da Costa e Müller (2025) pontuam que os direitos humanos são fruto de lutas históricas, que visavam a superação das injustiças e barbáries sofridas por muitos grupos.

Não basta a previsão legal desses direitos; é preciso garantir o acesso. E o fato é que, na atualidade, o acesso ao direito de ser quem é se torna um combate permanente para a população LGBTQIAPN+. Nesse sentido, a educação em direitos humanos, longe de ter uma fórmula para resolução do problema, pode fornecer caminhos possíveis para uma transformação.

Segundo Adorno (2003), a questão mais urgente da educação tornou-se a desbarbarização. Por barbárie, o autor entende que se trata do fato de, apesar de tantos avanços de ordem tecnológica, a sociedade dita moderna ser marcada por um retrocesso comportamental, no qual as pessoas se encontram cada vez mais tomadas por sentimentos de agressividade e irracionalidade. Tomando por base esta perspectiva, a LGBTQIAPN+fobia se configura como esse sentimento de agressividade em relação a formas de manifestação da sexualidade que diferem do padrão heteronormativo, que se pode caracterizar como barbárie.

Com o objetivo de superar a barbárie e a violência contra a população LGBTQIAPN+, a educação em direitos humanos surge como uma proposta de educação voltada ao reconhecimento e respeito à diversidade, seja de gênero, sexualidade, racial ou de qualquer outro tipo. Trata-se de compreender que é justamente essa diversidade que nos humaniza.

A Constituição brasileira dispõe sobre os objetivos da educação em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Observa-se que a concepção constitucional de educação vai além da simples profissionalização, enfatizando o desenvolvimento pleno da pessoa e a formação cidadã, no que a educação em direitos humanos desempenha papel fundamental.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos constitui um campo consolidado, tendo expoentes como Candau e Sacavino (2013), que apresentam um panorama desse campo na América Latina. Assinalam que, se na década de 80, a EDH apresentava uma tendência de prática preventiva, voltada a defender a vida e fortalecer a democratização, na década seguinte conquista legitimidade institucional e especialização, assentando-se em quatro aspectos essenciais: o primeiro se refere ao desenvolvimento de uma visão integral dos direitos, sem se limitar aos direitos individuais; o segundo é uma educação para o “nunca mais”, visando à memória e à não impunidade, principalmente em países que vivenciaram períodos ditatoriais; o terceiro tem relação com a formação de sujeitos de direito, articulando a dimensão ética com a político-social, o que conduz ao quarto e último aspecto, que é o empoderamento individual e coletivo, especialmente de grupos marginalizados, desfavorecidos ou discriminados.

Sob a perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos voltada ao combate à LGBTQIAPN+fobia, o primeiro aspecto objetiva desenvolver a noção de que todos são sujeitos de direitos, independente de sua sexualidade; o segundo aspecto tem foco na importância de trazer ao conhecimento geral as várias histórias de pessoas LGBTQIAPN+ cujas vidas foram ceifadas pela violência e demandar dos órgãos competentes a devida apuração e responsabilização dos agressores; o terceiro aspecto tem a ver com a formação ética dos sujeitos, considerando não apenas os alunos e professores, mas a comunidade escolar como um todo, desconstruindo a pedagogia do armário e construindo propostas pedagógicas que visem tornar a escola um ambiente que estimule o respeito à diversidade. Sobre o quarto aspecto, que aborda o empoderamento, Aguiar (2015) pontua que o termo, adaptado do inglês *empowerment*, emergiu do movimento feminista. Representa um processo

de consciência de si mesmo e das próprias potencialidades em contraposição às limitações e violências impostas pela sociedade. Trata-se de tomar o poder sobre a própria vida e destino, garantir autonomia, através do acesso à educação e emprego, e, principalmente, propor mudanças e lutar por elas.

A contribuição de Lucinda (2025) nos estudos sobre Educação em Direitos Humanos no Brasil também é de suma importância, pela perspectiva decolonial trazida pela autora aos seus estudos. Partindo de uma ideia de que, no Brasil, a cidadania tem sido vivenciada como um privilégio, e não como um direito, defende a necessidade de superar desigualdades estruturais e resistir aos retrocessos. Para isso, a formação cidadã é essencial, pois sem ela dificilmente os sujeitos questionarão injustiças ou proporão mudanças. A educação se converte em ferramenta de descolonização a partir do momento em que se propõe a desnaturalizar hierarquias e dar voz a saberes e práticas de grupos historicamente silenciados pela colonialidade, como as pessoas LGBTQIAPN+.

Tomando como base as concepções dessas autoras sobre os eixos que permeiam a Educação em Direitos Humanos, verifica-se, como exemplo de prática pedagógica que promove o empoderamento de grupos discriminados a pedagogia do oprimido, pregada por Freire (1987). O autor entende a desumanização como fato histórico, não como um destino. Assim, propõe que a opressão e suas causas sejam objeto de reflexão, de modo a que o oprimido se reconheça como sujeito e passe da reflexão à ação libertadora.

Essa ação libertadora não consiste em transformar o opressor em oprimido, mas sim em libertá-lo dessa condição, pois se o opressor desumaniza o oprimido, ele também se desumaniza. Portanto, ao retirar do opressor o poder de oprimir, os oprimidos lhe restauram a humanidade que havia perdido. Por isso, Gomes, da Costa e Müller (2025) classificam Freire como um pensador comprometido com a vida, que não pensa apenas ideias, mas a existência. Trata-se de um autor que articula teoria e prática.

A superação da opressão se faz colocando em pauta, no ambiente escolar, a relação opressor-oprimido, relação esta que, muitas vezes, é ocultada pela escola, como se não falar sobre um assunto fosse resolvê-lo por si só. Da mesma forma que um comportamento violento é construído socialmente, ele também pode ser desconstruído e transformado. Muitas vezes, essas violências são formas aprendidas socialmente de afirmação da masculinidade do agressor. Fazer entender que as sexualidades e corpos que diferem dos padrões heteronormativos não são errados ou antinaturais e, portanto, não se justifica serem vítimas de violência, é um passo importante para que a pedagogia do oprimido se torne uma pedagogia

da libertação dos homens. A discussão da relação opressor-oprimido é necessária para sua superação e consequente transformação dos sujeitos.

Fortemente influenciada pela obra de Paulo Freire, a quem considera um mentor, hooks (2013) defende um ensino que permita as transgressões, no sentido de ir contra as fronteiras da pedagogia tradicional e para além delas. Por isso, propõe o multiculturalismo, que significa fazer do aprendizado uma experiência de inclusão, valorizar a presença de cada aluno em sala de aula, de modo que ninguém se sinta invisível, inclusive o agressor. Muitas vezes os alunos discriminados não se envolvem nas discussões de sala de aula, principalmente em assuntos polêmicos, pela ausência do sentimento de segurança. Cabe ao professor fazer da sala de aula um espaço democrático, em que todos possam ser ouvidos sem ser alvo de provocações ou chacota. Ouvir é um exercício de reconhecimento do valor de cada aluno e cria um sentimento de comunidade, no qual todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento da dinâmica de aula. No debate sobre sexualidade em sala de aula, isso também inclui ouvir o ponto de vista do agressor, por mais difícil que possa parecer. Se as experiências dos oprimidos são centrais e significativas, as dos opressores também o são, como forma de compreender e discutir as raízes dos comportamentos violentos, obviamente que com a mediação dos professores, para evitar que o debate se torne um meio de fomentar as violências em sala de aula. Dessa forma, a educação se apresenta como um ato de conhecimento. Conhecimento de si e do outro. Sob a perspectiva da autora, ensinar a transgredir significa não silenciar, trazer a questão à tona, promover o debate, o que implica colisão com a pedagogia do armário e a imposição dos padrões heteronormativos em sala de aula. O conceito de multiculturalismo apresentado por hooks (2013) se coaduna com a proposta de uma Educação em Direitos Humanos sob a perspectiva decolonial, apresentada por Lucinda (2025).

O objetivo da pedagogia do oprimido não é punir o aluno homofóbico ou transfóbico. Trata-se de, num primeiro momento, entender o que cerca os estudantes que praticam violências contra os colegas, ou seja, o que, dentro do contexto social desses estudantes, faz com que eles desenvolvam aversão à sexualidade alheia. No entanto, resta claro que, se as violências não cessarem ou se ocorrer um ato de maior gravidade, como um espancamento ou um abuso sexual, medidas deverão ser tomadas pela escola junto aos órgãos responsáveis, como Conselho Tutelar, Ministério Público e Vara da Infância e Juventude, visando à responsabilização dos agressores e de seus responsáveis.

Conforme Junqueira (2013), aquilo que é naturalizado pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver e agir

mais abertos e criativos. Nessa perspectiva, a sociologia, que tem como um de seus objetivos a desnaturalização dos fenômenos sociais, pode ser uma poderosa ferramenta na escola, mas não a única. A educação em direitos humanos deve ser aplicada não só nas disciplinas de humanidades, mas por todos os professores, independente da disciplina que lecionem.

É certo que o professor, por estar na linha de frente, ocupa um papel de protagonismo nesse processo de desconstrução da pedagogia do armário, no entanto é necessário incluir os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, uma vez que todos são atravessados pelos padrões heteronormativos e, portanto, estão sujeitos a praticar violências decorrentes desses padrões, como mostrado na pesquisa realizada pela Aliança LGBTI+ (2025).

Sobre a desconstrução dos padrões de gênero e sexualidade, Rocha Júnior (2018) faz a seguinte avaliação:

A ideia de desconstruir os padrões e as formulações sobre gênero e diversidade sexual representa uma estratégia de poder em sentido contrário à dominação masculino-feminino, reafirmando as possibilidades de exercício de poder e de resistência dos grupos dominados com bases identitárias definidas a partir do gênero e/ou diversidade sexual. (ROCHA JÚNIOR, 2018, p. 44)

Tem-se, aí, a desconstrução como uma estratégia contrária à fixidez do binarismo e da heteronormatividade, que geram uma onda de ódio contra qualquer outra forma de sexualidade. E empoderar os grupos dominados é função da educação em direitos humanos. Trata-se de mostrar que existem várias formas de existência e afetividade, que todas elas são normais e que exercer a própria sexualidade de um modo distinto do da maioria das pessoas não torna ninguém menos digno ou menos merecedor de direitos e, principalmente, de respeito. Nada disso é um estímulo a este ou aquele modo de vida, como pregam algumas correntes conservadoras. Significa, antes de tudo, ensinar aos alunos que não é errado ser quem é. Ao contrário: é um ato de coragem.

Daí decorre que educar em direitos humanos significa, inclusive, educar os professores, direção, coordenação e corpo técnico da escola, de modo a substituir a pedagogia do armário por uma pedagogia crítica e humanizadora. Faz parte da pedagogia freireana a ideia de uma relação dialógica, em que o professor também aprende com o aluno, pois este, com suas vivências, tem algo a ensinar. Assim, a experiência de alunos LGBTQIAPN+ pode ser de grande valia para que profissionais de educação repensem suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento de novas identidades sexuais, bem como o reconhecimento de direitos por parte do poder judiciário à população LGBTQIAPN+ não se fez acompanhar de uma evolução civilizatória no tratamento que lhe conferido, dados os constantes casos de violência, inclusive no ambiente escolar.

Alunos estão sendo vítimas de violência dentro da escola e não encontram amparo institucional. Pelo contrário, a pedagogia do armário impõe o padrão heteronormativo a esses alunos, minimizando atos de discriminação. A escola, que deveria ser um ambiente de produção de conhecimento e de acolhimento das diferenças, se torna um ambiente angustiante para esses alunos, muitos deles ainda confusos em relação à própria sexualidade, o que torna o problema mais grave. Em um ambiente assim, os alunos que não correspondem ao modelo imposto socialmente se sentem como não sujeitos, diminuídos em sua dignidade, daí a expressão cidadania mutilada para se referir aos efeitos do preconceito, inclusive institucional, sobre esses alunos.

Os direitos humanos são uma luta constante. Sendo assim, é necessário construir, sob a perspectiva da Educação em direitos humanos, uma pedagogia que efetivamente leve o debate sobre a LGBTQIAPN+fobia para a sala de aula e gere nos alunos a consciência da existência de diversas situações de violência e opressão em razão da sexualidade no ambiente escolar, para que relações marcadas por essas violências possam ser substituídas por relações respeitadas, que sigam produzindo efeitos além dos muros da escola. Dessa forma, será possível a educação cumprir com sua função de formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- AGUIAR, Neuma Figueiredo de. Empoderamento. In: FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth Maria; MENEGHEL, Stela Nazareth (org.). **Dicionário feminino da infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015, pp. 119-121. Disponível em <fleury-9788575415511-058.pdf>. Acesso em 27 Mai. 2026.
- ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa Nacional sobre o bullying no ambiente educacional brasileiro**. Curitiba, 2025. Disponível em <<https://aliancagbti.org.br/relatorio-pesquisa-nacional-sobre-o-bullying/>>. Acesso em 27 Mai. 2026.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 29 Set. 2025.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 59-66, abr. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 mar. 2026.
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília: Ipea; FBSP, 2025. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/17165>>. Acesso em 21 Nov. 2025.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L.. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13.^a ed. Rio de Janeiro; Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- GOMES, Walmir Marcolino; DA COSTA, Carlos Odilon; MÜLLER, Antônio José. Pedagogia crítica: A educação humanizadora freireana e o exercício da cidadania. **Aracê**, v. 7, n. 1, p. 2741–2755, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2905>>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2013.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/320/490>>. Acesso em 20 Dez. 2025.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 20 Dez. 2025.
- LUCINDA, Maria da Consolação. O público, o coletivo e a transformação democrática. In: SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalidade decolonialidade e direitos humanos: desafios para a educação**. Rio de Janeiro: Novamerica,

2025, pp. 39-50. Disponível em <Interculturalidade Decolonialidade e Direitos Humanos desafios para a Educação (Ebook) – Novamerica>. Acesso em 22 Mar. 2026.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas Fechadas: a questão LGBT no PNE 2014**. Curitiba, 2016. 110 f. Orientadora: Profª Drª Maria Rita de Assis César. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44031?show=full>>. Acesso em 5 Jan. 2026.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine. Heteronormatividade. In: FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth Maria; MENEGHEL, Stela Nazareth (org.). **Dicionário feminino da infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015, pp. 160-162. Disponível em <fleury-9788575415511-79.pdf>. Acesso em 27 Mai. 2026.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Caetano. **Liberdade de expressão e liberdade acadêmica para a educação sobre gênero e diversidade sexual**. Belo Horizonte, 2018. 169 f. Orientador: Prof Dr Marcelo Campos Galuppo. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/99879088-6967-44c9-a47c-1356103ccfbb/content>>. Acesso em 5 Jan. 2026.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SENA, Paulo. A História do PNE e os desafios da nova lei. *In: Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em <<https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>>. Acesso em 26 Dez. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26**. Brasília, DF, 13 jun. 2019. Relator: Ministro Celso de Mello. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26ementaassinada.pdf>>. Acesso em 27 Dez. 2025.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre e por tudo, agradeço a Deus e a meus pais, Izônia e José Palmeira (*in memoriam*).

À minha orientadora, professora Silzane, pelas valiosas sugestões e pela sensibilidade com a qual conduziu este percurso tão importante na minha trajetória acadêmica.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, em especial à professora Raquel Simas, coordenadora do curso, pela disponibilidade em acolher as demandas da turma.

Aos meus colegas de curso, os sobreviventes da Turma 2025, pelas trocas desenvolvidas durante os encontros síncronos.

Por fim, mas não menos importante, a todos, todas e todes que acreditam em uma educação que, para além dos conteúdos, objetiva principalmente formar cidadãos com senso de ética, respeito à alteridade e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade sem discriminações de qualquer natureza.