

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/395004439>

Diversidade Sexual e Serviço Social: (In)Visibilidades na Formação Profissional no Brasil

Book · August 2025

CITATIONS

0

READS

1,392

1 author:



[Jaqueline de Melo Barros](#)

University of Vassouras

3 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE



JAQUELINE DE MELO BARROS

Diversidade Sexual e Serviço Social:

**(In)Visibilidades na
Formação Profissional
no Brasil**

autografia

JAQUELINE DE MELO BARROS

Diversidade Sexual e Serviço Social:

(In)Visibilidades na
Formação Profissional
no Brasil

autografia

Rio de Janeiro, 2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

B278d Barros, Jaqueline de Melo.

Diversidade sexual e serviço social [livro eletrônico]: (in)visibilidades na formação profissional no Brasil / Jaqueline de Melo Barros. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2025.

Formato: ePUB

ISBN 978-85-518-8103-3

1. Serviço social – Ensino. 2. Diversidade sexual. 3. Formação profissional. 4. Currículos universitários – Brasil. I. Título.

CDD 361.3071

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Diversidade Sexual e Serviço Social: (In)Visibilidades na Formação Profissional no Brasil

BARROS, Jaqueline de Melo

ISBN: 978-85-518-8103-3

1ª edição, agosto de 2025.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	11
1. Introdução	13
2. Gênero, Sexualidades e Educação Superior: apontamentos para o debate ...	17
2.1 - Gênero: uma contextualização necessária para a construção de novos mundos ...	22
2.2 - “LGBTQIAPN+: mais do que letras, pessoas”	32
2.3 - Diversidade Sexual e Educação Superior: entre saberes e práticas	40
3. O processo de formação em Serviço Social: rumos contra o conservadorismo	53
3.1 - A formação em Serviço Social: o conservadorismo abre as portas	54
3.2 - Rupturas e continuidades: um caminho percorrido no processo de formação	67
3.3 - A Diversidade Sexual na formação: a necessidade de ultrapassar indícios e efetivar princípios	77
4. A colorir o arco-íris: caminhos percorridos pelo Serviço Social sobre diversidade sexual	93
4.1 - As cores utilizadas pelo CFESS na discussão sobre diversidade sexual	96
4.1.1 - O protagonismo do CFESS na materialização do combate a opressão: os instrumentos balizadores para atuação profissional	102
4.1.2 “CFESS Manifesta”: posicionando-se a favor da liberdade de amar	112
4.2 - Os muitos tons de verde da ABEPSS	120
4.2.1 - Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS: uma articulação necessária no aprofundamento da diversidade sexual na formação em Serviço Social	122

4.2.2 - Serviço Social e Diversidade Sexual: uma relação itinerante, atemporal e informativa	128
5. Diversidade Sexual e Formação: uma lente de aumento sobre os currículos dos Cursos de Serviço Social	143
5.1 - Os caminhos metodológicos percorridos	143
5.2 - As cores do arco íris: por onde anda a formação colorida em Serviço Social?	155
5.3 - A formação em Serviço Social: dentro ou fora do armário? Diferentes olhares sobre a mesma realidade	176
5.3.1 - As percepções docentes sobre a diversidade sexual no interior da sala de aula	177
5.3.2 - Perspectivas e vivências: Narrativas discentes	185
6. Considerações Finais	195
Referências Bibliográficas	203

PREFÁCIO

A diversidade sexual no Serviço Social ainda é uma agenda

Marco José de Oliveira Duarte¹

Receber o convite da Jaqueline de Melo Barros para prefaciar o seu livro, intitulado, “**Diversidade Sexual e Serviço Social: (In)Visibilidades na Formação Profissional no Brasil**”, em pleno mês da luta internacional contra a LGBTIAfobia, é mais que uma honra, porque é mais um espaço de militância e do exercício cidadão, acadêmico e profissional, para afirmar a necessidade de que este debate se concretize e se materialize, de fato, na agenda da formação e do trabalho profissional da categoria de assistentes sociais e da área de conhecimento do Serviço Social.

1. Assistente social (UFF), graduado em psicologia (UFF), sanitarista (Unicamp), Mestre (UFRJ) e Doutor em Serviço Social (UERJ). Pós-Doutor em Políticas Sociais (UCSal) e Pós-Doutor em Psicologia Social (UERJ e ISCTE-IUL-Lisboa/Portugal). Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Gênero, Diversidade e Saúde: Políticas e Direitos (GEDIS/CNPq/UFJF) e do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (NEPS/CNPq/UERJ). Coordenador do Centro de Referência de Promoção da Cidadania LGBTQI+ (CeR-LGBTQI+/UFJF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenador do GTP de Serviço Social, Relações de Opressão/Exploração e Resistências em Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades da ABEPSS (gestão 2023-2024) e da ênfase em sexualidade (gestões 2021-2022 e 2023-2024). Bicha, velho, cigano, candomblecista, periférico, PCD, marxista-feminista queer e interseccional. E-mail: <marco.duarte@ufff.br>. LATTES: <<http://lattes.cnpq.br/1776095470421007>>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6395-1941>>.

Por ter sido membro da sua banca examinadora da tese de doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, como membro titular externo, li com toda a atenção, cuidado e sensibilidade, a referida tese, de quase duzentas páginas, repleta de informações e dados, porque esta autora, assistente social, docente e pesquisadora, investiu com dedicação, competência e seriedade, para um tema ainda muito suspeito na cena pública da nossa área e profissão, a diversidade sexual.

Inclusive citei essa obra, que agora nos chega na forma de livro, no Colóquio do Grupo Temático de Pesquisa (GTP) Serviço Social, Feminismos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero, Sexualidades e Classe Social, do XVIII Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social (ENPESS) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em Fortaleza (CE), em dezembro de 2024. Como registrado também está no relatório final de atividades desse GTP, por ter permanecido à frente da coordenação do mesmo, como da ênfase em sexualidade, por duas gestões. A pesquisa da autora, na sua constituição como tese de doutorado, tem importância e contribuição ímpar que Jacqueline nos oferta para se pensar e refletir, tanto para a ênfase em sexualidade e seu corpo de pesquisadores/as, como do GTP como um todo.

Está na memória do GTP, está na tese, e agora está no livro, o acontecimento histórico sobre o debate da diversidade sexual no Serviço Social. Isso remete ao XIV ENPESS, de 2014, em Natal (RN), em que o Colóquio do GTP deliberou e a Assembleia da ABEPSS aprovou, ambos por unanimidade, a 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 - aborde o debate sobre diversidade sexual, como ênfase-chave da sexualidade, mas também às relacionadas às relações de gênero, raça/etnia e geração. Embora essa última, a partir de 2016, tenha um GTP próprio com suas ênfases pelos ciclos da vida.

Frente a esta questão é que emerge a preocupação da autora, motor da sua investigação acadêmica. Diz ela:

instiga-nos a pesquisar qual espaço é dado ao debate sobre diversidade sexual, percorrendo os currículos com intuito de compreender qual o olhar da formação e sua interlocução com os princípios fundamentais que a profissão defende. Questionamo-nos ainda: A diversidade sexual possui inserção em algum componente curricular obrigatório, optativo ou é “varrida para debaixo do tapete” ou sucumbida como tantas outras que tem sua abordagem justificada pelo viés da transversalidade?

É nesse contexto que a autora nos leva à sua viagem acadêmica, pormenorizada, analisando os projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos de Serviço Social no Brasil. Surpreendemos ao ler, nos assustamos com os dados, nos indagamos também junto da autora, frente aos percursos, trajetórias, narrativas, repertórios, documentos sobre o lugar da diversidade sexual nos cursos, nos currículos, na formação profissional do Serviço Social brasileiro.

Na obra autora vai de encontro ao silenciamento e a invisibilidade do debate da sexualidade ainda presente na formação em Serviço Social, indagando, em sua pesquisa, a partir dos dados coletados e produzidos no processo investigativo, sobre esse não-lugar, apesar do arcabouço normativo da profissão, na forma de resoluções e deliberações, mas também das publicações acadêmicas, científicas e profissionais, como artigos, capítulos de livros, livros e boletins e matérias jornalísticas das entidades representativas da categoria de assistentes sociais, como nos sites e nas redes sociais da ABEPSS e do conjunto do Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS).

Temas como orientação sexual, as identidades de lésbica, gay, bissexual, pansexual, assexual, transexual, travesti, transgênero, transvestigeneridade, intersexo, homem trans, transmasculinos, mulher trans, transfemininas, agênero, gênero fluido, identidades de gêneros,

lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia, LGBTIAfobia, heteronormatividade, cisgeneridade, sexismo, patriarcalismo, machismo, heterossexualidade compulsória, estudos queer, feminismos, transfeminismo, dissidências em sexualidade e gênero, como tantos outros, já deveriam ser repertórios, constituir em ementas, debates em sala de aula, como em projetos de extensão e pesquisa. Para tanto, é necessário, como afirma a autora, que isso seja exigido e que esforços coletivos e permanentes das entidades representativas da categoria profissional do Serviço Social brasileiro, como ABEPSS e o conjunto CFESS/CRESS façam cumprir resoluções e deliberações para a garantia e materialidade do projeto ético-político da profissão e da direção social de uma formação profissional crítica e comprometida com a emancipação humana.

Desta forma, a presente obra nos brinda com um debate pertinente e atualizado sobre o tema da diversidade sexual no âmbito do Serviço Social, nos presenteando com uma pesquisa nacional, com foco na formação profissional da área de conhecimento, que tem um conteúdo instigante pelos dados analisados. Assim, fica aqui o convite para esta leitura atenta e cuidadosa que a autora nos proporciona, frente aos desafios e indagações que o tema nos instiga.

Juiz de Fora, inverno de 2025

Apresentação

E se os currículos universitários fossem espelhos de silêncios? E se, ao invés de formar profissionais para acolher a diversidade da vida, estivessem contribuindo para invisibilizá-la?

Nesta obra contundente, Jaqueline de Melo Barros convida o/a leitor/a a atravessar os bastidores da formação em Serviço Social no Brasil para investigar como – e se – a diversidade sexual tem lugar nos projetos pedagógicos que moldam o perfil ético-político da profissão. A partir de experiências reais, memórias, e do enfrentamento cotidiano ao preconceito, a autora denuncia ausências gritantes, disputas ideológicas e resistências silenciosas no interior das universidades.

O livro é, ao mesmo tempo, denúncia e proposição. Denúncia da formação que ainda se cala diante da cisheteronormatividade imposta como norma. E proposição de um Serviço Social plural, que reconhece sujeitos em suas múltiplas expressões de gênero e sexualidade, e que se compromete com o combate às violências simbólicas e estruturais.

Escrito por uma pesquisadora que vive o chão da docência e a luta cotidiana por direitos, este livro não apenas revela dados: ele pulsa. Pulsa como quem reivindica espaços de fala, escuta, presença e pertencimento. Uma leitura urgente e necessária para quem acredita em uma formação profissional crítica, emancipadora e radicalmente comprometida com os direitos humanos.

Nilza Rogéria Nunes

1. Introdução

A construção desse livro é resultante de um processo gradual, oriundo das inquietações surgidas no interior da sala de aula, enquanto docente do Curso de Serviço Social. As preocupações emergidas ao longo do cotidiano de trabalho, priorizaram o espaço da formação como *locus* privilegiado de construção de identidades, marcadas pelos indicadores de gênero, raça/etnia, classe social, orientação sexual, dentre outros, e por estar intimamente relacionado à formação de futuras/os profissionais.

As questões advindas desse espaço elucidaram a necessidade de debriçar-me sobre o processo de formação como algo dinâmico, priorizamos os currículos enquanto base da construção social do universo acadêmico. Afinal, “sua constituição não se dá de maneira neutra, imparcial, incólume às determinações sócio históricas, ela traz em si correntes em disputas, projetos societários concorrentes, antagonismos que residem na vida social” (Andrade, Correa e Gama, 2018, p. 16).

Diante dessa perspectiva, a análise dos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das Instituições de Ensino Superior brasileiras presenciais sob a perspectiva da diversidade sexual, configura-se como o objeto de pesquisa desse livro.

Com isso, busca-se esclarecer a questão central desta pesquisa: Como a temática sobre diversidade sexual vem sendo ofertada nos currículos dos cursos de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior presenciais brasileiras e sob qual perspectiva, considerando especialmente um dos princípios fundamentais do código de ética dessa profissão que prega o combate a toda e qualquer forma de preconceito?

Instiga-nos a pesquisar qual espaço é dado ao debate sobre diversidade sexual, percorrendo os currículos com intuito de compreender qual o olhar da formação e sua interlocução com os princípios fundamentais que a profissão defende. Questionamo-nos ainda: A diversidade sexual possui inserção em algum componente curricular obrigatório, optativo ou é “varrida para debaixo do tapete” ou sucumbida como tantas outras que tem sua abordagem justificada pelo viés da transversalidade?

A partir desses questionamentos, temos como objetivo geral: Evidenciar como o debate sobre diversidade sexual comparece na graduação em Serviço Social presencial das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a partir da análise dos currículos; e como objetivos específicos: Mapear como a temática se apresenta nos cursos de Graduação em Serviço Social; Pesquisar os currículos, os componentes, conteúdos programáticos e as bibliografias adotadas nos cursos de Serviço Social em torno da diversidade sexual; Analisar a direção teórico-metodológica que se materializa na formação em Serviço Social das IES brasileiras a partir da vigência do projeto de formação contida nas atuais Diretrizes Curriculares sobre a temática de diversidade sexual.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental, de natureza empírica, mediante uma perspectiva mista, a partir de uma abordagem qualiquantitativa. Subsidiada pelo materialismo histórico-dialético, aliou-se à técnica de triangulação da coleta de dados.

A triangulação ocorreu por meio da fundamentação teórica que consubstanciou essa pesquisa, a análise de 217 currículos dos Cursos de Graduação em Serviço Social da modalidade presencial em atividade em 2023 e a aplicação de questionários online de autorrespostas, tendo como participantes: 105 docentes e 286 discentes dos diferentes cursos de Graduação em Serviço Social do Brasil, por meio da técnica snowball sampling (Baldin e Munhoz, 2011).

O livro foi organizado em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo, *Gênero, Sexualidades e Educação Superior: apontamentos para o debate*, tem por objetivo localizar a discussão da diversidade sexual no ensino superior.

O segundo capítulo, *O processo de formação em Serviço Social: rumos contra o conservadorismo*, resgata os determinantes da formação profissional e sua intrínseca relação com o conservadorismo.

O terceiro capítulo, *A colorir o arco-íris: caminhos percorridos pelo Serviço Social sobre diversidade sexual*, dispõe sobre a trajetória de aproximação da categoria com o debate, priorizando as ações do Conselho Federal de Serviço Social e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

O quarto e último capítulo, *Diversidade Sexual e Formação: uma lente de aumento sobre os currículos dos Cursos de Serviço Social*, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, juntamente com os resultados obtidos.

A análise das estruturas curriculares dos Cursos de Serviço Social presenciais em âmbito nacional permitiu maior apreensão da relação que se recrudescer na formação profissional, possibilitando aprofundar e publicizar as experiências profícuas das instituições de ensino em que a temática se faz presente e seus desdobramentos.

2. Gênero, Sexualidades e Educação Superior: apontamentos para o debate

A inserção do debate sobre gênero e sexualidades², no campo da Educação, constitui-se de uma tarefa árdua e suscita inúmeras polêmicas. É considerado um terreno fértil para interpretações equivocadas e reducionistas. As contestações ultrapassam a polarização contra ou a favor da inclusão dessa discussão no ambiente acadêmico.

Esse posicionamento necessita de argumentações, e não da reprodução de discursos vazios. Vale responder a essa indagação com outros questionamentos: por que não apoiar a introdução dessa pauta nas escolas? De onde vem esse pavor por essa abordagem? E a quem interessa negar um debate tão necessário?

Muito já se produziu a respeito das contribuições da temática sobre Gênero e Sexualidade na área da Educação para a construção de identidades³. É salutar ratificar essa inclusão como uma estratégia para proporcionar uma educação crítica, buscando fomentar o enfrentamento da opressão, e porque não dizer empoderamento

2. Ao longo do texto, ao mencionarmos sexualidades, estamos nos referindo à diversidade sexual, aqui “apreendida como fonte de opressão e de liberdade. Isso porque os indivíduos em suas respostas ao desenvolvimento social se complexificam, se tornam diversos, desenvolvem suas capacidades, seus afetos e seus desejos e vivenciam o preconceito e a violência de forma bem direta, em suas relações pessoais, familiares e de trabalho, em face, dentre outras, por apresentarem orientação sexual diferente da heterossexualidade e identidade de gênero diferente de suas características biológica” (Santos, 2017, p. 17).

3. Há muitos/as autores/as que discutiram e discutem a categoria gênero (Butler, 2003; Louro, 1998, 2008).

daqueles/as que, tradicionalmente, foram apartados/as do poder de decisão.

Não se trata de aderir a uma “moda” acadêmica, e sim da possibilidade de trazer uma vertente contra-hegemônica, mediante “uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (Candau, 2008 p. 53).

A perspectiva dos direitos humanos promove o reconhecimento das diferenças socialmente construídas por meio do enfrentamento de preconceitos e discriminações, rejeitando as desigualdades. Reforçando os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância”, contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para nortear o ensino.

Apesar desses anseios, a direção progressista vem sofrendo constantes ataques, por parte de um movimento conservador, para interromper os avanços ocorridos na Educação. Tal investida vem ampliando seus apoiadores, a partir dos anos 2000, consolidando suas ações após o que Braz (2017) chama de “golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário”. Golpe esse proveniente da unificação de grupos políticos de direita a grupos religiosos, somando forças para criação de uma ofensiva conservadora, ou também chamada de bancada “BBB” (Boi, Bala e Bíblia - latifundiários, empresários da indústria de armas e líderes evangélicos) (*idem*, p. 88).

Conformada a partir da frente parlamentar composta por vários partidos, a destacar: o Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Social Cristão (PSC), incluindo parlamentares à época como Marcos Feliciano (PSC-SP), Jair Bolsonaro (PSC-RJ), Pastor Eurico (PHS--PE), Eduardo Cunha (PMDB-RJ), entre outros. Essa aliança promoveu ações como: o

Movimento “Escola Sem Partido”, “Movimento Pró-Vida e Pró-Família”, “Cristãos contra a ideologia de Gênero”, dentre outras, as quais defendem ações retrógradas, favoráveis a qualquer tipo de discriminação e preconceito (Brandão; Lopes, 2018).

Importante registrar que, a partir do golpe realizado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, presenciamos o prolongamento do neoconservadorismo, embora o conservadorismo estivesse presente em todos os momentos da nossa história e fosse confundido com a própria história do país.⁴

A partir das análises de César (2009), é possível identificar as transformações ocorridas na trajetória da educação brasileira durante o século XX. Por mais que houvesse a presença de “ondas” progressistas, o predomínio do conservadorismo prevalece, sendo inconcebível qualquer aproximação com a diversidade sexual.

Entretanto, o debate não é recente. A discussão em torno da sexualidade se inicia pela via da educação sexual no ano de 1930, no Rio de Janeiro. Nesse período, as disputas eram feitas por médicos e educadores, a partir de posicionamentos higienistas e eugênicos. Os pressupostos moralizantes incidiam diretamente na vida cotidiana, pela repressão das relações sexuais, masturbações e na manutenção da mulher como esposa e mãe.

A superação do ideário higienista e eugenista ocorre nos anos de 1960, sob o viés da renovação pedagógica, a partir de importação de críticas ao sistema de educação. A discussão sobre sexualidade e

4. As produções de Barroco (2011, 2015) sinalizavam que a emergência do neoconservadorismo antecede ao golpe de 2016, e vincula-se aos movimentos de direita no processo de mundialização do capital. Reafirmando que a “origem do movimento neoconservador norte-americano é situada no pós-guerra, onde se destaca um grupo de intelectuais como Irving Kristol, Daniel Bell, Russell Kirk, entre outros. Nos anos 1960, manifestou sua reação à contracultura, aos movimentos de defesa de direitos das minorias, fortalecendo-se no contexto da implantação das políticas neoliberais, apresentando-se como programa político (a partir do governo Reagan) sustentado pela defesa do neoliberalismo, do militarismo e dos valores tradicionais familiares e religiosos”. (2015, p. 624)

contracepção começa a dar seus primeiros passos em São Paulo, Belo Horizonte e no Rio de Janeiro. Entretanto, o período ditatorial tão logo impôs a proibição da temática, tendo como aliados militares, conservadores da Igreja Católica e até mesmo alguns membros da educação em prol da moral.

As contestações da educação refletem a própria conjuntura e ganham força a partir dos movimentos de redemocratização, obtendo forte influência do movimento feminista, que permitia avanços no campo da libertação sexual. A inserção das mulheres no mercado de trabalho, o uso do anticoncepcional e do planejamento familiar contribuíram para que as mulheres respondessem por seus próprios corpos. O apogeu da liberdade sexual cedeu espaço para epidemia de HIV/AIDS nos anos de 1980 e 1990, retrocedendo os ganhos obtidos no campo da educação.

Sob o ideário da liberdade⁵, as expressões do conservadorismo são materializadas sem qualquer decoro, por meio da intolerância, preconceito e ações de ódio. Assim, na contemporaneidade, à sombra das vestes do neoconservadorismo, ancora-se o neofascismo que, sustentado pela égide do capital, legitima o aniquilamento dos direitos humanos e o desmoronamento dos direitos trabalhistas conquistados, nas palavras de Barroco (2022), vivenciamos o aprofundamento da barbárie social.

Esse cenário não aparta as relações sociais, permeando setores distintos, incluindo o campo da formação, “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. (Mészáros, 2005, p.15). Transgredindo a proposta da Educação, enquanto instrumento para uma transformação social.

Ao contrário, internaliza ideologicamente o domínio e a opressão a partir de um movimento incongruente. Intenciona uma concepção

5. Trata-se da liberdade liberal burguesa, contrária à liberdade concebida como valor ético e político, que preza pela emancipação do indivíduo, aliena-se no seio da sociedade capitalista, reproduzindo o projeto burguês (Barroco, 2006).

destrutiva proposta pela classe dominante, priorizando a alienação e recusa à produção de conhecimento, ao fomento de habilidades e tomada de consciência, vinculadas às questões da realidade. Questões atravessadas por marcadores de gênero, sexo e sexualidade.

Ao considerarmos a complexidade das mediações que a temática se circunscreve, concordamos com as análises de Louro (1998, p. 87):

É indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero sexuais.

Durante atividade de encerramento do VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH, realizado em 2014, a autora interpelou se é possível falar de ódio quando falamos em Educação. O questionamento lançou luz para a discussão de gênero e sexualidade nesse espaço. A autora indigna-se sobre os desdobramentos desse silenciamento no meio escolar, o qual se torna um ambiente hostil para pessoas LGBTQI+.

Essas mesmas pessoas são expurgadas desse ambiente por meio de uma “pedagogia do insulto”. As chamadas brincadeiras são, na verdade, “expressões desqualificantes, [...], que constituem-se poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão” (Junqueira, 2010, p. 212).

O universo acadêmico está longe de ser considerado neutro, pois além da transmissão de conhecimento e troca de saberes, também vivencia práticas discriminatórias, permitindo a assolamento das desigualdades. Questionando-nos como esse meio atravessa a questão da diversidade sexual?

De antemão, acrescentamos que o conceito de diversidade sexual intersecciona-se com os conceitos de: gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Por isso, retomamos um dos objetivos desta pesquisa: evidenciar como o debate sobre diversidade sexual comparece na graduação em Serviço Social das IES presenciais brasileiras a partir da análise de currículos.

Por essa razão, fez-se coerente a conceituação dessas categorias, ainda que de forma breve, porém necessária, com o intuito de delimitarmos o que estamos concebendo como diversidade sexual e analisarmos com incidência nos currículos de Serviço Social.

2.1 - Gênero: uma contextualização necessária para a construção de novos mundos

Os estudos sobre gênero, progressivamente, vêm conquistando novas abordagens, ainda que o senso comum lhe atribua como sinônimo de “mulher”. Sob essa noção, na década de 1970, cunhou-se como “estudos sobre mulher”, e somente na década seguinte “observa-se uma gradativa substituição do termo mulher, uma categoria empírica/descritiva, pelo termo gênero, uma categoria analítica, como identificador de uma determinada área de estudos no país” (Heilborn; Sorj, 1999, p. 187). Assim, cabe-nos demarcar gênero enquanto uma categoria de análise e não do senso comum.

Barbieri (1992) sinaliza que o conceito de gênero esteve diante de três perspectivas teóricas distintas: as relações sociais de sexo, sistema hierarquizado de status ou prestígio social e a partir dos sistemas de poder.

Ao conceber as relações sociais de sexo, apoiadas na divisão sexual do trabalho, têm-se como mola mestra as desigualdades entre homens e mulheres. Diante do capitalismo, as mulheres vivenciam desvantagens pela sua marginalização do sistema de produção e pela subvalorização de suas capacidades femininas estrutural e superestrutural.

Privilegiam-se estudos sobre a incorporação da mulher no mercado de trabalho, questão sindical e alterações tecnológicas.

Pautado na divisão sexual do trabalho, destina-se, prioritariamente, aos homens na esfera produtiva, sujeitando as mulheres à esfera reprodutiva. Consequentemente, isso impacta na relação de hierarquização do trabalho, nas suas condições e salários, tornando-se base de manutenção para as relações patriarcais de gênero no capitalismo.

A segunda perspectiva projeta gênero como um sistema hierarquizado de *status* ou prestígio social. Evidencia a socialização como forma de aprendizagem de papéis sociais ao longo da vida dos indivíduos. Já a terceira é apreendida como sistemas de poder, sinalizando as desvantagens relacionadas às mulheres. Estabelece, então, a dicotomia na relação sexo/gênero. A partir desta última, o pensamento pioneiro da antropóloga Gayle Rubin, que o conceito de gênero ganhou visibilidade na literatura feminista.

Os estudos sobre gênero eclodem vinculados ao movimento feminista a partir da necessidade de “desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres, analisadas, pois, como construções sociais, determinadas pelas e nas relações sociais” (Cisne, 2012, p.77). A partir da aproximação com o movimento feminista, o conceito de gênero ganhou novos contornos, dissociando do conceito de sexo. Ultrapassando, portanto, as questões de natureza biológica e fisiológica que diferenciam os homens das mulheres, rejeitando o determinismo biológico.

Esse conceito foi amplamente abraçado pelo movimento feminista, com o intuito de elucidar as distinções sociais que o sexo provoca nas relações sociais, principalmente quando se fala em poder social. Para Scott (1995, p. 21), “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, relacionada, diretamente, aos atributos culturais enquanto relações assimétricas de poder.

A publicação de Joan Scott intitulada “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, em 1986, é considerada um marco para os estudos de gênero ao problematizar gênero sob dois aspectos: primeiro, enquanto elemento essencial nas relações sociais, mediante a construção das relações de gênero, abalizado nas diferenças entre os sexos; mediante a construção das relações de gênero; e enquanto constructo das relações de poder, tornando-se categoria de análise para outras relações de poder.

A autora avança suas análises ao inter-relacionar gênero às múltiplas representações, à normatividade de interpretações e a seus diversos significados simbólicos, os quais mantêm representação binária e hierárquica de gênero, ao estabelecer a relação entre aspectos econômicos, políticos e a identidade subjetiva. Esses elementos possibilitam examinar as identidades de gênero de forma contextualizada, a partir de então se torna uma categoria de análise.

Pierre Bourdieu (1995) por sua vez, em “A Dominação Masculina”, sinaliza as diferenças entre homens e mulheres, priorizando os órgãos sexuais, a partir de uma visão falocêntrica, utilizadas pelo poder patriarcal como justificativa para o exercício do poder masculino. A partir da divisão do trabalho se estabelece o masculino como sexo dominante, instituindo uma hierarquia de poder, assim “legitima uma relação de dominação ao inscrevê-la num corpo biológico que é ele mesmo uma construção social biologizada” (p.149). Outrossim, são reproduzidos discursos estereotipados, que contribuem para permanentemente dominação masculina, apoiada nas diferenças biológicas.

Dessa forma, ao sexo é atribuído o comportamento diferenciador para homens e mulheres, descolando essa assimetria biológica aos aspectos socioculturais. Não obstante, essas assimetrias também são refletidas no âmbito da Educação e na reprodução de práticas pedagógicas que disseminam o preconceito e atravessam a formação de identidades, quiçá em suas escolhas profissionais.

Essas relações de poder são perpetuadas pelo patriarcado, no qual os homens exercem o domínio sobre as mulheres por uma relação de dominação e exploração, reproduzindo novas formas de violência. Categorizado por Saffioti (1992) como gramática sexual, capaz de regular os papéis sociais estabelecidos pela sociedade diante das relações sociais.

Destaca-se também que o gênero não regula apenas as relações entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres. Portanto, essa categoria regula os papéis sociais que os indivíduos desempenharão em sociedade e como eles estabelecerão as relações sociais.

Nesse sentido, compreendemos que as relações assimétricas de poder entre homens e mulheres sempre produzem novas formas de violência, empregando toda a capacidade imaginativa para forjar maneiras cruéis de punir e de dominar os corpos femininos. Para Butler (2010), o gênero é culturalmente construído, não resultante causal do sexo, ou emanado dele.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjuntos de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (Butler, 2010, p. 26)

Noutras palavras, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes (Butler, 2010).

No Brasil, as discussões de gênero se vinculam às pesquisas relacionadas ao trabalho a partir dos anos de 1980, pela perspectiva da Sociologia do Trabalho (Bruschini, 1994). Para o Serviço Social, essa

aproximação se dá por meio de “temas emergentes”, em um primeiro momento vinculando-se à militância política e, posteriormente, estreitando relações no âmbito da formação acadêmica e com as linhas pesquisas, preponderantemente, relacionadas a questões do trabalho feminino e da violência de gênero.

Assim, as aproximações tecidas sobre os estudos de gênero e o Serviço Social [...] nos remetem não só à natureza das políticas sociais contemporâneas que muito delineiam o âmbito da intervenção profissional. É preciso atentar também para as aproximações com as mobilizações dos movimentos de mulheres/ feministas e outros que lutam pela igualdade de gênero, assim como ativistas dos movimentos sociais, os quais legitimam politicamente experiências tornadas invisíveis, problematizando e ampliando desse modo as pautas das políticas públicas e o fazer profissional. Incidências que deverão ser nomeadas, recuperadas e explicitadas como parte da história profissional (Santos, 2014, p. 223).

As análises de Oliveira (2023) indicam uma concordância entre pesquisadores/as quanto à aproximação do tema junto ao Serviço Social. A autora aponta que as questões relacionadas à gênero, juntamente com sexualidade e raça a partir do ano de 1990, são incorporadas no processo de construção do Projeto Ético Político do Serviço Social.

O próprio debate feminista é inserido ao Serviço Social pela via do Projeto Ético-Político, a partir da incorporação da expressão gênero e, posteriormente, adentra os instrumentos normativos da profissão por meio do Código de Ética (1993) e das Diretrizes Curriculares (1996), em consequência do adensamento da discussão de gênero, relacionando ética, marxismo e Serviço Social, seja sob a influência Gramsciana ou Lukacsiana (Barroco; Terra, 2012).

Importante registrar que a categoria gênero se configura como um termo em disputa, pressupondo um ecletismo teórico, não conciliando perspectivas homogêneas, reproduzindo, também, pensamentos pós-modernos e/ou pós-estruturalistas (Souza, 2014; Oliveira, 2023).

Todavia, Souza (2014) assegura que o aporte marxista foi precursor na percepção do fenômeno do gênero e, a partir da perspectiva crítica do Serviço Social, mediamos a categoria gênero à classe, vinculando ao projeto hegemônico da categoria, afinal “compreender o gênero sob uma perspectiva marxista se faz indispensável para uma intervenção crítica, criativa, comprometida, competente e, acrescentaríamos, coerente” (Souza, 2014, p.15).

Posto isso, as críticas direcionadas aos clássicos marxistas sobre a incorporação do lugar reservado à mulher em suas discussões precisam considerar o contexto e a temporalidade que foram produzidos. Ainda que não centrados na categoria gênero, não exige a compreensão da sociedade patriarcal apontada por Engels em “a origem da família, da propriedade privada e do Estado”, sendo impossível ignorar a depreciação da mulher para primazia da acumulação (Alambert, 1986).

Embora Marx não tenha se preocupado em realizar uma análise minuciosa da condição da mulher nas sociedades capitalistas e tenha, muitas vezes, dispensando à questão um tratamento panfletário, seus escritos sobre o tema sugerem que ele vislumbrava a complexidade do assunto. Na medida em que encara a família e a situação da mulher nela e na sociedade como itens de uma configuração histórica de vida, elas deixam de ser meramente relacionadas à propriedade para ligarem ao modo de produção (Saffioti, 2011, p. 86).

No caso particular do Serviço Social, a presença das mulheres é uma marca constitutiva dessa categoria laboral, reportando às mulheres as funções do cuidado e de zelar pela família, estabelecendo-se em um dos selos de sua identidade profissional, constituindo-se como uma profissão quase exclusivamente feminina. Evidenciam-se duas questões: a categoria foi e é composta por mulheres e tem como usuários atendidos, em sua maioria, pessoas do sexo feminino.

Ao considerarmos a historicidade da profissão, composta majoritariamente por mulheres desde sua gênese, é possível perceber que,

apesar da relevância dos estudos de gênero, essa aproximação ocorreu de forma tardia e incipiente (Lole, 2016; Lima, 2014; Freitas, Lole, Almeida, 2023). De forma notória, reproduziu os estereótipos de gênero, considerando o papel das primeiras Escolas de Serviço Social eficazes na reprodução da imagem feminina e dos atributos a ela pertencentes.

Isso permite que o Estado possa se prevalecer dos papéis exercidos pela mulher, para se eximir das responsabilidades no trato da questão social, ao mesmo tempo em que assegura o controle da questão social.

Ao mesmo tempo, Cisne (2012) enfatiza que o “estatuto de subalternidade” vinculado à profissão não decorre da forte presença feminina na categoria, mas sim do constructo sócio-histórico da sociedade patriarcal sobre o feminino. Acrescenta que são as direções políticas e concepções que irão orientar a atuação profissional, e não o sexo dos profissionais. Ainda que a profissão se constitua “de mulheres para mulheres”, isso não garante a incorporação do debate sobre gênero.

Ainda que esse não seja o objeto de estudo, não estamos negando aqui a relevância do debate de gênero na formação, ao contrário, faz-se necessário, e urgente, tanto quanto a discussão étnico-racial e a diversidade sexual, constituindo-se como instrumentos teórico-metodológicos no enfrentamento das constantes formas de opressão e exploração.

Assim, é possível pensar que os estudos de gênero, em Serviço Social, consistem em dar respostas negligentes da categoria pela temática, além de exercer uma função estratégica, no sentido de fomentar a formação de profissionais críticos, servindo de resposta. Na entrada nos anos 2000, Biroli (2018) identifica, no Brasil, o aprofundamento dos “estudos de gênero” no âmbito acadêmico. Presenciou sua expansão nas universidades, promovendo o fomento da pesquisa por meio de editais e financiamento.

Por essa razão, Lisboa (2010) corrobora com a incorporação desse debate para o fortalecimento do projeto ético-político da profissão,

instrumentalizando a categoria no processo de emancipação dessas mulheres, na emergência de romper com a estrutura patriarcal.

[...] os estudos de gênero têm contribuído para decifrar alguns questionamentos: por que ao longo da história, a diferença sexual tem sido a principal causa da subordinação feminina? Como entender os altos índices de violência contra mulheres e abuso sexual contra meninas? Por que as experiências de mulheres e de homens têm sido construídas de forma diferenciada? O que explica as hierarquias sexuais e as distribuições desiguais de poder na sociedade? Como se assumem identidades femininas e masculinas consideradas fora do padrão de “normalidade” estabelecido pela sociedade? (Lisboa, 2010, p. 72).

São indiscutíveis as contribuições que os estudos de gênero suscitaram no enfrentamento de desigualdades de gênero e para a ideologia sexista, além das conquistas obtidas pelo próprio movimento feminista. Apesar dos avanços, é possível identificar a utilização do termo feminismo de forma equivocada, sendo reproduzido pelo senso comum como ofensivo, afamado como contrário do que é “feminino” (Lima; Cruz, 2021), resultando em posicionamentos e ações antifeministas.

Outro aspecto relevante na abordagem da questão de gênero consiste em considerar a construção social da identidade de gênero, a qual versa sobre a forma como nos vemos e também como queremos ser vistos e reconhecidos. Assim, uma pessoa pode se ver com uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma. Considerando os “Princípios de Yogyakarta”⁶, a identidade de gênero consiste na vivência interna e individual, correspondendo ou não ao

6. Documento produzido em 2006 por especialistas em direitos humanos e por ativistas envolvidos (as) com debates sobre sexualidade, em evento ocorrido na Universidade de Gadjah Mada, em Yogyakarta, na Indonésia. Teve-se como objetivo a produção de diretrizes para referenciar a legislação internacional de direitos humanos ao que se refere à violação de direitos referentes à orientação sexual e à identidade de gênero.

sexo atribuído no nascimento, tendo como liberdade de escolha modificações de aparência, seja por alterações médicas/cirúrgicas, seja por trajes e vestimentas

Para Sayão (1997, p. 113), a vivência da identidade de gênero:

[...] é estruturante da trajetória pessoal e constitui-se na complexa combinação de muitos elementos de cunho subjetivo e da relação com o outro. Isso ocorre desde o nascimento a partir da sexuação e da erotização do corpo. Inclui, portanto, fatores de naturezas bastante distintas: do aprendizado, da descoberta e da invenção.

Nesse sentido, estabelecem-se como pessoas cisgênero, ou “cis”, aquelas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascerem. Vergueiro (2015) aponta três traços interdependentes que determinam a cisgeneridade: a pré-discursividade, a binariedade e a permanência dos gêneros. A pré-discursividade envolve o contexto sociocultural do qual o sexo e o gênero podem ser estabelecidos de forma objetiva, tendo como padrões “macho ou fêmea”, “masculino ou feminino”. A autora considera que a “sustentação desta verdade supostamente natural - apesar da impossibilidade objetiva de sua definição - evidencia como esta atribuição de sexos é inserida em um projeto colonial pensado para a manutenção de instituições e valores como ‘família’ e ‘reprodutibilidade’” (Vergueiro, 2015, p. 62).

O traço da binariedade pressupõe a leitura dos corpos a partir da existência de dois sexos/gêneros, invisibilizando qualquer expressão corpórea diferente, considerando-as como patológicas. Por último, a chamada permanência implica um engessamento do gênero, tido nesta perspectiva como imutável. Isso faz com que ocorra a padronização dos corpos “e que tal coerência se manifeste nas expressões e identificações vistas como “adequadas” para cada corpo de maneira consistente através da vida de uma pessoa” (Vergueiro, 2015, p. 65).

Consequentemente, todas as possibilidades que diferem das pessoas não-cisgêneras são rotuladas como disformes, desviantes e mais

suscetíveis à violência. Para Bento (2006), podemos conceber a transexualidade como múltiplas expressões identitárias.

As pessoas transgêneras não se identificam com o gênero atribuído ao nascer. Nesse sentido, o termo transexualidades é um conceito “guarda-chuva”⁷ que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado na ocasião de seu nascimento.

Não se trata aqui de ranquear qual dissidência é mais ou menos discriminada ou exterminada, pois os corpos LGBTQI+ são considerados como abjetos, que “designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inabitáveis’ da vida social que, no entanto, estão densamente povoadas por quem não goza da hierarquia dos sujeitos” (Butler, 2019, p. 20).

De acordo com Duarte (2011, p.86)

A perseguição às lésbicas, aos gays, aos bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) não é novidade, trata-se de um fenômeno observável há muito tempo. Apesar das novas identidades constituídas pela sociabilidade contemporânea para os velhos estereótipos e representações socioculturais de um passado não tão recente, “sapatão”, “viado”, “bicha”, “gilete” e “boneca” são rotulações e discriminações para esses sujeitos que ainda persistem em viver de forma singular suas sexualidades, a despeito de insistirem em enquadrá-los no lugar próprio da patologia, do desvio, da segregação e exclusão social.

Por fim, os estudos de gênero não se limitam ao olhar sobre as mulheres, mais também vão de encontro a “privilegiar as relações de poder entre cisgêneros, trans, gays e lésbicas e diversas outras formas

7. O conceito utilizado para o termo vincula-se a publicação do panfleto intitulado *Transgender Liberation: A Movement Whose Time Has Come*, de Leslie Feinberg em 1992 e conquistas adeptos a partir de 1997, com a publicação de sua obra “*Transgender Warriors publicada*” (LANZ, 2015)

sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos humanos’” (Graupe; Grossi, 2014, p. 30).

2.2 - “LGBTQIAPN+: mais do que letras, pessoas”

Tomamos emprestado para esse subtítulo o tema da campanha da Universidade Federal de Santa Catarina, em celebração o Dia do Orgulho LGBTQI+, realizada em junho de 2021, para elucidar a discussão em torno da diversidade sexual⁸. Ademais, torna-se profícuo em resposta à forma pejorativa que a sigla habitualmente é associada.

Facchini (2005) equipara a sigla LGBT a uma “sopa de letrinhas”, em razão das constantes mudanças ocorridas em razão da composição dos sujeitos políticos. A recomposição se fez necessária por envolver múltiplas orientações sexuais e identidades de gênero, além de expressar as reformulações ocorridas no interior do próprio movimento e no campo de disputa, com intuito de reconhecer as demandas de pessoas habitualmente excluídas e invisibilizadas.

O movimento LGBTQI+ surge no Brasil durante o período da ditadura militar, vinculando-se ao pensamento de esquerda na luta por igualdade de direitos. Inicialmente, chamado de “movimento homossexual”, era composto, majoritariamente, pelo gênero masculino. Segundo a autora, seu surgimento não ocorre de forma linear e as particularidades brasileiras sinalizam “três ondas”.

A chamada primeira onda é marcada pela organização política do movimento homossexual no país. Teve a formalização dos primeiros coletivos de discussão, como o grupo Somos de Afirmação Homossexual, de São Paulo, e o jornal Lampião da Esquina, no Rio de Janeiro. Já a segunda onda ocorreu durante o período de reabertura democrática. Foi delineada pelo aumento da visibilidade pública da

8. Disponível em <https://diversifica.ufsc.br/tag/orgulho-lgbtqiapn/>. Acesso em 10 de nov. 2023.

homossexualidade e, por consequência, a ampliação de bens e serviços ao público homossexual e a eclosão da epidemia do HIV-AIDS. Registra-se também uma mudança da concentração de grupos do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, para o eixo Rio de Janeiro-Nordeste, com a presença dos grupos Triângulo Rosa e Atobá, do Rio de Janeiro, e o Grupo Gay da Bahia (Facchini, 2005).

Esse momento indica a imagem de uma identidade positiva, embora essa “positividade” estivesse relacionada diretamente ao público consumidor. Ao vincular cidadania ao consumo, o “mercado GLS” promovia a estratificação sexual⁹, sendo reforçado pela exclusão de bissexuais, travestis e transexuais como participantes dessa “comunidade” devido ao seu poder aquisitivo.

A entrada nos anos de 1990 presenciou a proximidade do movimento homossexual ao Estado, com a finalidade de pleitear recursos em resposta às suas demandas relacionadas à epidemia. A ausência de programas governamentais de combate/tratamento à AIDS protagonizou as campanhas promovidas pelo movimento LGBTQI+ e tornou visível o aumento expressivo de Organizações Não Governamentais. O estreitamento dessa relação repercutiu na formulação de políticas públicas, edificando pessoas LGBTQI+ como sujeitos de direitos, conformando assim a terceira onda.

Durante esse período, ocorreu a ampliação das categorias políticas, incluindo travestis, transgêneros e bissexuais em congruência ao movimento internacional (Facchini, 2005).

A partir da década de 1990, o movimento multiplica também as categorias de referência ao seu sujeito político. Assim, em 1993, ele aparece descrito como MGL (“movimento de gays e lésbicas”) e, após 1995, surge primeiramente como um movimento GLT (“gays, lésbicas e travestis”)

9. A respeito da estratificação sexual, vide RUBIN, Gayle, “Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade”, *in*: Cadernos Pagu, (21), Campinas: Unicamp, 2003.

e, posteriormente, a partir de 1999, começa a figurar também como um movimento GLBT – de “gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros”, passando pelas variantes GLTB ou LGBT, a partir de hierarquizações e estratégias de visibilização dos segmentos. Em 2005, o XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros aprova o uso de GLBT, incluindo oficialmente o B de bissexuais à sigla aceita no país e convencionando que o T se refere a travestis, transexuais e transgêneros. A solução provisória encontrada pelo XII EBGLT foi posteriormente revogada e, em 2008, o evento já se chamava EBLGBT (Encontro Brasileiro de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). A sigla do EBLGBT acompanhou mudança ocorrida em meados do ano de 2008, a partir da Conferência Nacional GLBT, quando, não sem alguma polêmica, foi aprovado o uso da sigla LGBT para a denominação do movimento, o que se justificaria pela proposta de visibilizar o segmento das lésbicas. (Facchini; França, 2009, p. 62)

Se, por um lado, a modificação das siglas demarcou a luta por representatividade e aquisições no interior do próprio movimento, por outro, vem seguida de escárnio, desconsiderando as conquistas alcançadas até o momento. O sarcasmo pode ser observado quando ao mencionar a sigla “LGBT” algumas pessoas incluem frases como “o alfabeto todo”, de forma reducionista, fazendo menção a um aglomerado de letras. Também é possível presenciar a negativa de incluir as demais letras que abrangem outras dissidências sexuais¹⁰ ao termo, o que se constitui como LGBTQIfobia, visto que a omissão e o silenciamento pactuam com a violência.

A alteração da nomenclatura é geradora de polêmicas até mesmo no interior do movimento, afinal a diversidade sexual é múltipla e plural e nesse sentido, a sigla não representa um conglomerado de letras, ao contrário, referimo-nos a pessoas, sujeitos políticos, que

10. Compreendido como aquelas “que diferem da orientação sexual imposta pela heterossexualidade compulsória, incluindo a homonormatividade – e de gênero – pessoas que se identificam como transgêneros, travestis, transexuais, não binárias etc. fora do padrão da cisgeneridade. (Duarte; Oliveira, 2021, p. 157).

ultrapassam as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade. Nas palavras de Butler (2018, p. 186), “o termo nunca pode representar adequadamente uma coletividade que está em processo de ser formada ou de se formar – tanto a inadequação quanto a sua autodivisão fazem parte do seu significado e da sua promessa”.

Não existe um único modelo de sexualidade que hegemoniza e normaliza os comportamentos na história, como o que é imposto pela lógica binária, dicotômica e essencialista, baseada nas diferenciações biológicas e tomando o cisheterossexismo compulsório como regime de verdade universal e que todos os viventes devem acatar e submeter (Duarte; Fernandes, p. 219).

Ainda que nenhum termo seja capaz de abarcar a multiplicidade de orientações sexuais e identidades de gênero contrárias à imposição heterossexista, legitima-se a heterossexualidade por meio das convenções sociais, estabelecendo dominação e méritos (Rios, 2009). Todavia, para as dissidências sexuais, a incorporação demarca resistência, visibilidade e representatividade. Conforme estabelecido por Cisne e Santos (2018, p. 144), constitui-se como um modelo heterossexual obrigatório de naturalização dos sexos, que “dissemina a heterossexualidade como a prática supostamente correta e única possibilidade aceitável de expressão e vivência afetivo-sexual”.

O processo de desconstrução da polarização binária imposta se constitui como um exercício diário. Como bem nos alerta Louro (2002, p.237), o desafio lançado as/os estudiosas/os ultrapassa a multiplicação das posições sexuais e de gênero, e leva a “admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”.

Para Simões Neto et al (2011), a diversidade sexual compõe um grande “guarda-chuva” para atrelar assuntos relacionados à comunidade LGBTQI+. Como sinalizado anteriormente, não se trata aqui

de uma junção de letras, pois o termo agrega distintas orientações sexuais, identidade de gênero, expressões sexuais e também identidades políticas. Além disso, os processos excludentes podem ser agravados por outros marcadores, como raça e classe.

A orientação sexual localiza-se no campo afetivo-sexual, “que pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades)” (Jesus, et al, 2006, p. 46).

No campo das homossexualidades, cuja configuração se dá pela atração por pessoas do mesmo sexo ou gênero, as Lésbicas são mulheres que se sentem atraídas seja sexual ou romanticamente por outras mulheres, e gays são homens que se relacionam com outros homens sob a mesma configuração assumida acima.

Para Borrillo (2009, p.23), as lésbicas sofrem um “acúmulo de discriminações”, em decorrência da opressão relacionada ao gênero e à sexualidade, conferindo-lhes inferioridade diante dos homens, ao mesmo tempo que a heteronormatividade também as marginaliza.

O patriarcado impõe a primazia masculina, fazendo com que o desejo sexual gire em torno do falo e da penetração, atribuindo a relação entre mulheres como falsa e incompleta, afinal, como duas mulheres podem se dar prazer? O amor entre mulheres perpassa o fetichismo masculino, sendo muito utilizado pela indústria pornográfica, por meio de performances e jogos de sedução com objetivo de excitar o homem, tendo como *gran finale* a presença masculina, finalizando com a penetração e a ejaculação do homem (Borrillo, 2010).

A letra G representa o gay, indicando a homossexualidade masculina. A partir da discussão trazida por Peter Fry (1991), a formação identitária do gay, durante as décadas de 1970 e 1980, atribui identidade à organização dos movimentos e ao poder aquisitivo. Durante esse período, a categoria homossexual se restringia aos meios médicos e jurídicos. Entretanto, a peculiaridade brasileira promove uma série de questionamentos ao trazer à tona a pessoa da “bicha”. O autor

desloca o termo para discussão para o binarismo, mediado pelo esquema ativo-passivo de relação sexual, reproduzindo estereótipos de dominação e submissão.

A homossexualidade, até bem pouco tempo, foi considerada como patologia, sendo apontada como doença até 1973 nos Estados Unidos e 1983 no Brasil, sendo classificada pelo Conselho de Medicina como “desvios e transtornos sexuais”. Somente em 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o “homossexualismo” da CID-10. Enquanto, a transexualidade só foi retirada do rol da lista de transtornos mentais em 2018, a partir de então tida como “incongruência de gênero”.

Esses avanços não impediram que, nos dias atuais, ainda ocorram práticas de “reorientação sexual”, e/ou “terapias de conversão”¹¹, torturas, estupros corretivos, muitas vezes ações apoiadas por familiares e profissionais. Isso sem contar com as constantes tentativas de parlamentares de (des)patologizar a homossexualidade.

A bissexualidade é representada por pessoas atraídas por ambos os gêneros, rompendo com a prerrogativa heterossexual e homossexual. Isso faz com que essas pessoas tenham sua orientação sexual associada popularmente como “enrustidas”, “confusas” ou “em cima do muro”, as quais, corriqueiramente, ouvem que “é uma fase”. Adjetivos como esses contribuíram para sua invisibilidade e, por vezes, foram qualificadas como “vetores de doenças”.

Nos anos de 1980, quando a epidemia de HIV/Aids foi chamada de peste gay, aos homens bissexuais atribuiu-se a figura de homens

11. As terapias de conversão, também chamadas de “cura gay”, consistem em práticas que tem por objetivo inferir na orientação sexual de uma pessoa de homossexual, bissexual para heterossexual e na identidade de gênero de pessoas transexuais. Ainda que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) tenha proibido essas práticas desde 1999, isso não impede que as práticas ainda sejam realizadas de forma clandestina em consultórios ou por fundamentalistas religiosos. A oficialização dessas práticas angariou a defesa de alguns parlamentares, a exemplo do Projeto de Decreto Legislativo (PDC), nº 1640/2009, do então deputado Cel. Paes de Lira (PTC/SP) e do PDC 234 apresentado pelo deputado João Campos, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/GO) em 2011 (Almeida & Murta, 2013)

casados que traí am suas esposas. Essa imagem de ameaça se estende e permanece no imaginário de algumas lésbicas, por considerar expostas ao fato das mulheres bissexuais se relacionarem com homens cisgêneros (Facchini, 2018).

A principal demanda de bissexuais organizadas (os) formalmente a partir dos anos 2000, dirigia-se ao próprio movimento e era pelo não apagamento de sua existência. Contudo, mesmo a possibilidade de organização institucionalizada de bissexuais foi inviabilizada: o próprio Coletivo Brasileiro de Bissexuais declarou sua dissolução após vários episódios em que ativistas com atuação reconhecida em segmentos de gays e lésbicas ocuparam intencionalmente vagas de representação destinadas a bissexuais (Facchini, 2018, p. 320).

A letra T presente na sigla, anteriormente marcada pela duplicidade de LGBTT, representa travestis e transexuais. As travestis são pessoas que nasceram com o sexo biológico masculino e se reconhecem com o gênero feminino, mas que não significa, necessariamente, a negação da própria genitália. “O termo ‘travesti’ deriva do verbo transvestir, que pode ter sentido de vestir roupas do sexo oposto”. Ainda que tenham vivências do campo feminino, se por roupas, adereços e transformações corpóreas, irreversíveis ou não, “as travestis não se definem como mulheres” Kulick (1998, p.21).

Pessoas transexuais são aquelas que não se reconhecem com o gênero atribuído ao nascer, imposto em razão de sua genitália. Assim, considera-se como mulher trans aquela que nasceu com sexo biológico masculino e se identifica com o gênero feminino, e o homem trans a pessoa que se reconhece com o gênero masculino e nasceu com o sexo biológico feminino (Brasil, 2018).

A travestilidade e transexualidade correspondem à identidade de gênero, o que não determina sua orientação sexual. Assim travestis e pessoas transexuais podem ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Ao transgredir a lógica binária de gênero – cisgeneridade.

Além disso, podemos associar travestis e pessoas trans ao ato de “transgredir”, pois desafiam a norma binária e, conseqüentemente, enfrentam represálias pelo simples fato de existirem. Sua existência implica violência em diversos aspectos.

Como bem sinalizado por Rocon et al. (2020), a população “T” (transexuais e travestis) configura-se como um grupo mais vulnerável, violado e violentado em todos os aspectos, seja pelas violações dos direitos, seja pelas dificuldades de acesso aos serviços de saúde, seja nas demais políticas sociais. Inúmeros são os abusos sofridos por essa população que, constantemente, tem seus direitos humanos violados, somados às tentativas de homicídio e assassinatos. Segundo dados coletados em 2023, o Brasil se mantém no *ranking*, pelo 15º ano consecutivo, como um dos países que mais mata pessoas trans e travestis (Nogueira, 2024).

O Q representa pessoas *queer* e “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (Louro, 2004, p. 38). Ainda que não haja um consenso no Brasil sobre o termo, relaciona-se à identidade ou expressão de gênero. Alguns utilizam o termo *queer*, como andrógino ou transgênero, podendo ser representando pela pessoa que não se identifica com nenhuma identidade ou expressão de gênero (Jesus, 2012).

A pessoa é considerada intersexo ao nascer com características sexuais que ultrapassam as definições binárias. A partir das marchas do orgulho realizadas no eixo Rio-São Paulo, o movimento intersexo começou a ganhar visibilidade, contribuindo para coibir as intervenções cirúrgicas não consensuais. Sua existência é histórica, anteriormente chamada de hermafroditismo. Essas ingerências são normalizadas por médicos e familiares, pois consideram a intersexualidade como anormalidade. Em nome da saúde, violações dos direitos humanos são justificadas, ocasionando danos físicos e psicológicos a essas pessoas.

O símbolo “+” representa outras expressões sexuais não abarcadas pela sigla, como, por exemplo, a assexualidade e a pansexualidade.

Sendo o primeiro correspondente às pessoas que não sentem atrações afetivo-sexuais por outras. O que difere do celibatário, pois, nesse caso, não ocorre a prática sexual por questões religiosas, o que não significa que não haja libido. E o segundo corresponde às pessoas que são atraídas por todas as sexualidades e gêneros. Considera-se equivocado considerar a pansexualidade como sinônimo de bissexualidade ou atrações por objetos.

2.3 - Diversidade Sexual e Educação Superior: entre saberes e práticas

Temos como ponto de partida a Constituição Brasileira de 1988, a qual considera a Educação como direito fundamental, tornando-se um marco, visto que, historicamente, a educação brasileira ocorreu de forma elitizada. Ao consagrá-la como direito, a estabelece como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Entretanto, não garante sua aplicabilidade, pois as políticas sociais se estabelecem por meio de condicionantes macroeconômicos e políticos.

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 presencia instâncias representativas, como a unificação de diversos atores para 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 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”, por meio de universidades e instituições não-universitárias” (Brasil, 1996).

Paralelo a isso, a educação brasileira vivencia a inclusão do debate sobre diversidade sexual nos espaços acadêmicos, tendo como referência os estudos realizados por Guacira Lopes 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)¹², 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). 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 currículos¹³,

12. 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.

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

Esses avanços não garantiram que as lacunas existentes fossem superadas, mantendo-se ausente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ainda que a sexualidade fosse considerada um tema transversal, não há registro específicos em relação à homossexualidade, por exemplo. Transferindo, assim, ao docente a responsabilidade de identificar a necessidade ou não da inclusão da temática.

Desde sua gênese, a Educação definiu-se pelo seu caráter de classe, utilizada como instrumento para disseminar a ideologia dominante. Ao considerarmos o sistema capitalista, a escola reproduz princípios para “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”¹⁴.

Ousar romper com essa proposta de educação requer embates acirrados, como a própria discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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.

Em consequência das propostas antagônicas, entra em cena outro movimento para salvaguardar o papel do Estado na educação. Participando ativamente do processo de reorganização, nesse caso, é priorizada a Educação Superior. Ela marca presença na estruturação de diretrizes curriculares para seus cursos, com a elaboração do Plano Nacional da Educação, com a instalação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), dentre outros.

14. 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.

No que tange à formulação do Plano Nacional da Educação, 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.

Coube ao plano estabelecer diretrizes e metas a serem alcançadas em todas as etapas da educação, estabelecendo estratégias a serem atingidas. De forma tímida, a temática foi trazida ao PNE, 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:

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).

Importante registrar que o item 12 faz alusão aos cursos de formação de professores, o que exclui a graduação em Serviço Social. Os cursos de graduação seguem as normas estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais ao Ensino Superior e são regidos pelas respectivas Diretrizes Curriculares, a serem discutidas no capítulo posterior.

Independentemente do não aprofundamento das questões relacionadas à gênero e à diversidade sexual, o PNE encontrou inúmeras dificuldades 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. Parafraseando Saviani (2014, p. 241), “o plano foi solenemente ignorado”.

Decorrido o período de vigência, começou a tramitar a PL n° 8.035/2010 para aprovação de um novo PNE. As expectativas de sancionar um plano progressista, em parte, adivinham dos avanços ocorridos durante os primeiros anos do governo do PT. Porém, os anseios não foram alcançados, pelo contrário, a incorporação da questão de gênero e diversidade sexual foi negligenciada.

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) são consideradas iniciativas de enfretamento à LGBTfobia (Irineu, 2021; Lopes, 2021). A princípio, evidenciavam a possibilidade da expansão do debate.

Entretanto, de acordo com 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”¹⁵.

Essas ausências também foram constatadas 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), em maio de 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 e, diferente

15. Para aprofundar o debate, vide Irineu (2021).

do que aconteceu com a tramitação do PNE 2011, não houve embates públicos. Essas diretrizes são estabelecidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado diretamente ao MEC, não exigindo aprovação do Congresso.

A discussão trazida no parecer¹⁶, anterior a aprovação da DNEDH, defendia 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, o texto aprovado limitou-se a registrar como “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” como um dos princípios da EDH, e o texto originário incluiu uma nota concebendo “diversidade” como “todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar todas essas possibilidades” (Brasil, 2012).

A forma tácita de como a temática foi colocada esmoreceu a possibilidade de inserir a discussão como conhecimentos relacionados 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

16. 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.

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

Enquanto isso, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada durante os meses de março e abril de 2010, propunha a construção coletiva do PNE 2011-2020. Por meio da parceria entre o MEC, os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, elaborou-se um Documento-Referência, composto por seis eixos pautados na edificação de uma nova ética, 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” justifica que esses elementos deveriam estar presentes em todo processo de construção do PNE. Estabeleceram-se objetivos e metas 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:

- a) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia;
- e) Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, mestrado e doutorado,

em sexualidade, diversidade, relações de gênero, Lei Maria da Penha n° 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar;

f) Assegurar que as instituições escolares sejam um espaço pedagógico livre e seguro para todos/as, que garantam a inclusão, a qualidade de vida, a liberdade de expressão e a promoção dos direitos humanos, a fim de que se possa atuar nas diferentes entidades educacionais, promovendo a articulação entre grupos, em redes de trabalho, com previsão em orçamento anual, contribuindo para ampliar e democratizar o acesso à educação superior, especialmente de mulheres negras e indígenas;

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;

k) Estimular e ampliar a produção nacional de materiais (filmes, vídeos e publicações) sobre educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados a gênero, em parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de garantir a superação do preconceito que leva à homofobia e ao sexismo;

p) Estimular, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a criação de linha de pesquisa, voltada para as temáticas de gênero e diversidade sexual, nos cursos de pós-graduação do Brasil. (Brasil, 2010, p. 143).

Apesar do estabelecimento das metas supracitadas, as pautas 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 “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 embate se alastrou por todo país, suscitando aprovação de vários projetos de leis municipais, proibindo a discussão sobre sexualidades nas escolas. Em paralelo, o Projeto “Escola Sem Homofobia” (ESH) sofria represálias.

Anterior ao ESH, o Plano Plurianual (2004-2007), do Governo Lula, instituiu uma agenda anti-homofobia e, dentre algumas ações, o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) foi lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com a sociedade civil em 2004. Tendo como um dos eixos do programa vinculava-se ao

“Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” (Brasil, 2004, p. 22).

A defesa por uma educação não discriminatória por orientação sexual incentivou, em 2009, o financiamento pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no surgimento do Projeto Escola Sem Homofobia (PESH). Contrário a todas as distorções, o Projeto 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 identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (Brasil, 2004).

O projeto foi alvo de constantes ataques e, pejorativamente, chamado de “kit gay”. A polêmica tomou proporções gigantescas, sendo classificada como “um incentivo ao homossexualismo e à promiscuidade”¹⁷. Mediante as tensões, o governo Dilma Rousseff cedeu às pressões da bancada parlamentar fundamentalista religiosa e, em 2011, vetou por completo sua execução.

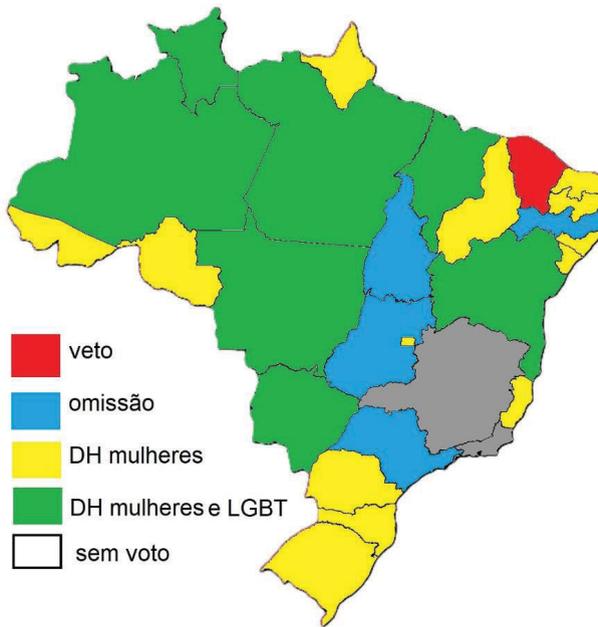
Os ataques foram estendidos para o âmbito local e adquiriram robustez após a sanção do PNE em 2014. Em seguida, os olhares voltaram-se para estados, na construção do Plano Estadual de Educação (PEE), pois teriam que ser implementados até junho de 2015. Isso fez com que a batalha mudasse de palco, descentralizando as disputas, mantendo a polêmica sobre os termos “identidade de gênero e sexualidade” nas escolas.

Conforme pesquisa realizada por Vianna e Bortolini (2020), ao avaliarem 24 Planos Estaduais e 01 distrital, foi observado que a estrutura e a organização das metas, majoritariamente, assemelham-se ao PNE. Sendo possível identificar a hostilidade cunhada sobre a questão

17. 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>.

de gênero e sexualidades presentes nos planos, as autoras classificaram os planos em quatro grupos: “veto; omissão; uso parcial e a explicitação do gênero como um direito das mulheres e da população LGBTQIA” (p.01), conforme descritos no mapa abaixo:

Mapa 1 - Formas de tratamento do gênero e da produção das sexualidades por estado



Fonte: Adaptado de Vianna e Bortolini (2020)

O mapa 1 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 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 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).

Essa incongruência é mantida em pleno século XXI e, apesar das lutas e dos avanços dos movimentos LGBTQI+, ainda é visível a conquista de apoiadores, no Senado e nas Câmara Federal e Estaduais, que são contrários à problematização dessas questões nos documentos oficiais e sua inclusão nas práticas educacionais.

Mediante a isso, deparamo-nos com 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 decênio¹⁸. De antemão, alerta que “em decorrência do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, houve uma intervenção unilateral sobre o Fórum Nacional de

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

Educação (FNE), desconfigurando-o, o que afetou decisivamente a agenda democrática de construção da Conae de 2018”. O que mais nos provoca é o longo caminho a ser percorrido nesse processo até sua implementação.

Como o documento anterior, esse cunha-se de 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. Entretanto, isso não garante que seja possível interromper essa disputa ideológica e combater o avanço dessa bancada retrógrada.

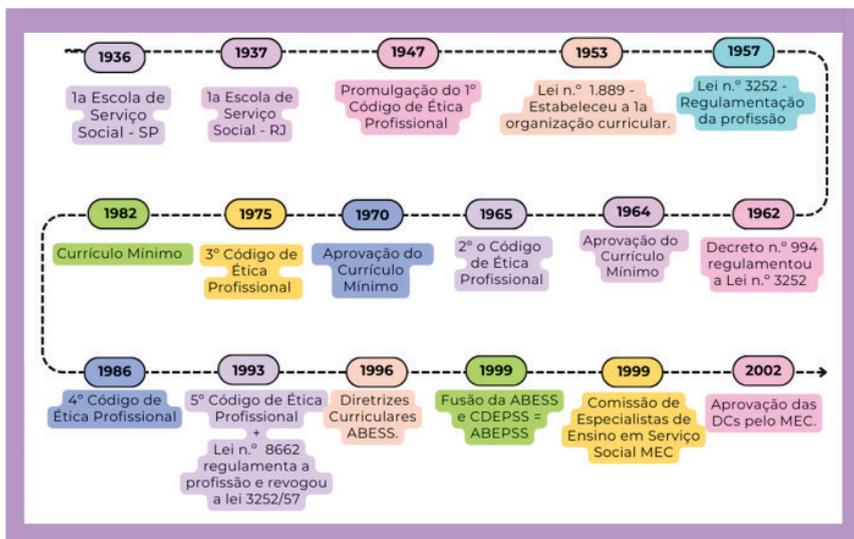
Isso posto, torna-se improtelável a defesa pela implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e pelo cumprimento da inclusão de, pelo menos, um componente curricular obrigatório na graduação de Serviço Social que – além de contribuir com proposições para que esta temática seja incorporada no tripé ensino, pesquisa e extensão – contemple o debate sobre diversidade sexual estabelecido pela ABEPSS em 2014.

3. O processo de formação em Serviço Social: rumos contra o conservadorismo

As profissões originam-se a partir de imperativos provenientes de uma conjuntura sócio-histórica, para desempenhar determinada função social. Tal fato pressupõe a construção de um projeto profissional mediado por um projeto societário, o que – por sua vez – não difere do processo embrionário do Serviço Social, até conquistar o *status* de profissão. Concomitante a isso, constrói-se também uma necessidade de instrumentalizar essas/es profissionais, o que requer implantar um processo formativo capaz de suprir essas exigências.

Não temos aqui a pretensão de detalhar a constituição da profissão ao longo das décadas, e/ou suas transformações ocorridas até a consolidação do Projeto Ético-Político profissional atual. Entretanto, considerando nosso objeto de estudo, torna-se relevante nos atermos aos caminhos percorridos pela trajetória de formação do Serviço Social, ainda que seja indispensável recuar no tempo, para pesquisar sobre esse processo de formação e como o debate sobre diversidade sexual foi abarcado pela categoria.

Quadro 1 – Síntese cronológica do processo formativo do Serviço Social



Fonte: A própria (2024)

3.1 - A formação em Serviço Social: o conservadorismo abre as portas

Pensar sobre o conservadorismo presente na profissão significa refletir sobre como o Serviço Social se propôs rompê-lo, ainda que, inicialmente, seja necessário compreender como ele foi impregnado na profissão desde sua gênese, mantendo-se tão presente até os dias de hoje.

Ao conjecturar sobre a trajetória histórica da profissão no Brasil, é preciso remontar ao processo de mediado pelo processo de desenvolvimento das forças produtivas do sistema capitalista de produção. Além disso, é necessário considerar a emergência das particularidades decorrentes desse percurso proveniente das primeiras escolas de Serviço Social – o que, concomitantemente, é marcado pelo desenvolvimento econômico do país, associado à luta de classes, aliado à ação repressiva do Estado e à influência da Igreja Católica, com o propósito de manutenção da ordem.

A partir do desenvolvimento capitalista, a classe trabalhadora inicia, ainda que de forma incipiente, mobilizações, as quais se tornavam ameaças, corroborando para que o Estado fosse chamado a intervir para mediar esses conflitos de interesses, além de preservar a expansão do capital, provocando o acirramento do fato.

A questão social emerge como uma constante contradição presente entre capital e trabalho, evidenciando uma conjuntura marcada pela exploração da classe trabalhadora e exigindo uma intervenção que ultrapasse as esferas da filantropia, recorrendo assim, ao poder do Estado junto aos explorados, para que esses se mantenham em condições de reproduzir sua força de trabalho.

Essa intervenção tem como principal objetivo a manutenção da ordem e da adequação dos/as trabalhadores/as, na época, considerados “desajustados/as”. Embora essas ações fossem mascaradas pelo viés da cidadania, essa lógica pressupunha a moralização da questão social, reforçando um viés político-ideológico, vinculado a um projeto social conservador (Barroco, 2006).

Essa abordagem caracterizava a questão social como um problema. Ela buscava respostas individuais, travestidas pela moral e, ao mesmo tempo, oferecia um trato diferenciado de caridade prestado até o momento. A partir de um aparato estatal, vinculado a políticas sociais, pressupunha-se a introdução de um arcabouço que incluísse corpo técnico e procedimentos específicos, posteriormente, impactando diretamente na legitimação da profissão. Assim, pela profissionalização da filantropia – advinda da junção da ação católica e social – foi criado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), com o objetivo de intervir junto aos “problemas sociais”, mediante uma perspectiva técnica especializada.

Com isso, na profissão, acreditava-se que as desigualdades sociais, que depois viriam a ser categorizadas como expressões da questão social, eram problemas relacionados à moral dos indivíduos e não como provenientes da contradição operante entre capital e trabalho. Essas

profissionais tinham como função reproduzir os princípios da Igreja Católica, fazendo com que os sujeitos se conformassem com a realidade em que viviam e não se revoltassem, buscando mudanças nas estruturas sociais.

O CEAS, por sua vez, é apregoado como manifestação embrionária do Serviço Social, nascido em 1932, reafirmando o conservadorismo presente na profissão desde o surgimento, considerando que a profissão foi subsidiada por uma formação doutrinária para intervir junto à questão social. Nas palavras de Yamamoto (1992, p. 21): “o Serviço Social emerge como uma atividade com bases mais doutrinárias que científicas, no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador”.

O Serviço Social emerge como profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho no Brasil na década de 1930, baseada em pressupostos ligados à Igreja Católica. A partir de uma perspectiva confessional, ela é vinculada a uma formação inspirada na filosofia neotomista, proveniente de diretrizes conservadoras, e reproduz a lógica dominante, cuja principal característica é ser utilizada como instrumento da burguesia e da Igreja, a fim de lutar contra o avanço do liberalismo e do comunismo.

Diante desse contexto, o Serviço Social nasce como uma profissão liberal eminentemente interventiva, a partir de um contexto histórico favorável à própria expansão do capitalismo, intensificando o agravamento da questão social e exigindo métodos especializados, que resultaram na implantação dos cursos para sua profissionalização.

Mediante uma formação advinda de representantes da burguesia promovida pelas Cônegas de Santo Agostinho, por meio de um curso Intensivo de Formação Social para Moças, são criadas as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, em São Paulo e no Rio de Janeiro (Yamamoto e Carvalho, 2006).

Influenciado pelo pensamento europeu, o CEAS institui a primeira escola de Serviço Social em São Paulo, em 1936, sob direta orientação

católica. As profissionais eram orientadas a lidar diretamente “junto à família operária, em face ao matrimônio, da educação e do cuidado dos filhos, da destinação do trabalho, dos delinquentes, da segurança social, dos enfermos”. Noutras palavras, atuaria com o propósito de resgatar os chamados “bons costumes”, o que nos apresentaria ao conservadorismo em primeira instância (Castro, 2000, p. 99).

Além disso, por muitos anos, a escola confundia-se como uma extensão do próprio CEAS, visto que a proposta inicial era qualificar os quadros da instituição, com a pretensão de uma formação técnica especializada. Formação essa que se tornaria relevante para as próprias instituições governamentais da época.

Tal proximidade promoveu um convênio com o Estado, viabilizando a criação de Centros Familiares, resvalando na formação, considerando que, em 1939, foi introduzido no currículo um “Curso Intensivo de Formação Familiar: pedagogia popular e trabalhos domésticos” (Iamamoto e Carvalho, 2006. p. 177).

Estudos realizados por Yazbek (1980) e Cardoso (2016, 2017) indicam que, até 1945, os currículos reforçavam a ideologia católica, primando pela orientação conservadora da profissão, como, por exemplo, a própria discussão de ética profissional, a qual aparece como a disciplina de Moral.

Ao ser implantada, a Escola de Serviço Social de São Paulo, entre seus objetivos destaca que: ‘proporcionará às moças uma sólida formação, tanto moral como técnica, procurando preencher os dois fins: preparar algumas para exercer a carreira profissional de assistentes sociais, e outras para desempenharem na sociedade o seu verdadeiro papel, com uma sólida formação moral e social. (Yazbek, 1980, p. 37).

Após São Paulo, em 1937, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto de Educação Familiar e Social, que incluía a escola de Serviço Social e educação familiar, também vinculados à Ação Social da Igreja. Entretanto, apresenta algumas particularidades que remetem ao ideário

higienista, influenciando no ensino da profissão, “através de um forte conjunto de disciplinas do curso de graduação, que é integrado de forma complementar ou subordinada à abordagem doutrinária católica”, permanecendo até os anos de 1970 (Vasconcelos, 2000, p.151).

Cabe destacar que, ainda que as escolas tenham sido criadas sob perspectivas distintas, ambas tiveram bases tradicionalistas. Tanto a perspectiva neotomista quanto a positivista pressupunham uma formação técnica, visto que o cenário exigia profissionais específicos, capazes de ultrapassar o âmbito caritativo.

Tratava-se, portanto, de uma profissão eminentemente feminina, que buscava intervir diretamente na manutenção da ordem e que, aliada a perspectiva de progresso, desencadeava como consequência o acirramento da questão social, ainda que esse contexto as vincule aos chamados “desajustes sociais”, muito mais associado à questão moral do que à questão social. Diante desse aspecto moralizador, a categoria tem, na regulação moral, o alicerce de sua formação, visto que sua base de formação se pautava na regulação moral, por meio de práticas assistencialistas, preservando os interesses burgueses. Assim, o Estado tornou-se contratante desta força de trabalho, contribuindo para o avanço da institucionalização da profissão.

Demanda-se ao Serviço Social assistir as “disfunções” provenientes do capitalismo monopolista, mediado por ações que objetivam o equilíbrio indispensável à expansão do capital. Os chamados problemas sociais são materializados pelas questões de alcoolismo, bem como a retirada da mulher do espaço privado, o rompimento dos laços familiares e a vulnerabilidade econômica e social, mediante uma formação doutrinária, são exemplos capazes de “desenvolver as qualidades naturais que requer a carreira social, tais como o amor ao próximo, o ideal de fazer o bem, a capacidade de dedicação, o desinteresse pessoal, o critério e o senso prático na ação” (Yazbek, 1980, p. 38).

Pereira e Garcia (2012) reafirmam que, até 1945, a formação era concebida sob três eixos:

1. Formação científica, no qual era necessário o conhecimento das disciplinas como Sociologia, Psicologia, Biologia, Filosofia, favorecendo ao educando uma visão holística do homem, ajudando-o a criar o hábito da objetividade;
2. Formação técnica, cujo objetivo era preparar o educando quanto sua ação no combate aos males sociais; e a
3. Formação moral e doutrinária, fazendo com que os princípios inerentes à profissão sejam absorvidos pelos alunos. (Pereira e Garcia, 2012, p. 138).

O tradicionalismo foi, durante muito tempo, a base de sustentação profissional, alicerçada pela moral, materializada legalmente pelo primeiro Código de Ética, promulgado em 1947. O fator moral se fez muito presente, visível na própria reprodução de princípios católicos, visto que as profissionais tinham, dentre outros deveres, a responsabilidade de assumir seu compromisso, “respeitando a lei de Deus” diante de um “juramento prestado diante do testemunho de Deus” (ABAS, 1947).

Esses princípios cristãos, posteriormente, foram fortalecidos por meio dos currículos subsequentes e, ainda que seja possível identificar mudanças entre eles, mantiveram o viés moralizador. A formação presente, nesse momento, pautava-se numa ética moralista e, por consequência, as assistentes sociais tinham como pré-requisito um sentimento cristão.

Considerando o contexto após a II Guerra Mundial, o Desenvolvimento de Comunidade começa a ganhar força, e essas influências chegam ao Brasil a partir da década de 1950. Teve-se como principal objetivo lutar contra os ideais comunistas, já que o proletariado começava a possuir consciência sobre esses princípios e almejavam mudanças.

As assistentes sociais tiveram a oportunidade de realizar intercâmbio nos Estados Unidos e, ao retornarem ao país, apenas reproduziam o que foi aprendido, seguindo uma lógica acrítica e aclassista, na qual

não se propunha o rompimento das estruturas sociais, mas mantinha-se longe de qualquer envolvimento político (Ammann, 1997).

O Desenvolvimento de Comunidade, além de reforçar a não criticidade ao sistema político e econômico da realidade, propunha transferir a responsabilidade das desigualdades sociais aos indivíduos. Por meio da reprodução de valores, os interesses da burguesia eram conservados, os objetivos eram contemplados e, por sua vez, introduzidos em forma de disciplinas durante o processo formativo.

A partir da influência norte-americana, o conservadorismo encontra lastro teórico no positivismo. Embora fosse apresentada como uma alternativa modernizadora, na tentativa de ultrapassar o neotomismo, foi classificada por Yamamoto (1992) como “arranjo teórico doutrinário”, oferecendo uma base técnico-científico, mas preservando a lógica o discurso humanista, pautada na filosofia aristotélica-tomista.

As profissionais aproximavam-se do movimento denominado como “Aliança para o Progresso”, tendo como premissa buscar a união entre o Estado e a sociedade civil, proporcionando a ampliação do desenvolvimento econômico e social. Tal proposta utilizava-se de um discurso de democracia plena, e o governo pretendia amenizar os conflitos provenientes do desenvolvimento do capital no país. Segundo essa aliança, propunham-se a “alcançar o máximo grau de bem-estar com iguais oportunidades para todos, em sociedades democráticas adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades” (Aguar, 1995, p. 93).

Cabe ressaltar que a década de 1950 registrou avanços legais importantes para o Serviço Social, pois, é por meio da Lei 1.889, em 1953, que a profissão é regulamentada e estabelece o primeiro currículo a ser seguido em âmbito nacional pelos cursos, mais tarde, conferindo a prática profissional somente aos portadores de diploma, por meio da promulgação da Lei 3.252 de 1957 (Pereira, 2008).

A implantação do primeiro currículo mínimo¹⁹ origina-se a partir das discussões produzidas nas convenções da ABESS realizadas no eixo: Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte e São Paulo, entre o período de 1951 até 1954. As temáticas consideraram a relação entre Serviço Social e ação social católica, o processo formativo e seus desdobramentos, incluindo os programas das disciplinas do ciclo básico e profissional, tendo como aspecto tensionador a base doutrinária e a técnica na formação.

A partir desses encontros, apresentou-se uma proposta, que sofreu transformações, reduziu disciplinas e extinguiu a formação de auxiliares sociais. Permaneceu, assim, somente a formação de nível superior, mediante três anos de preparação, o que seria regulamentado, posteriormente, pelo Decreto n.º. 994 de 15 de maio de 1962, tornando-se, portanto, uma profissão legalmente constituída.

Mediante as alterações, algumas disciplinas foram suprimidas, outras consideradas obrigatórias, e, por meio da Lei n.º. 1.889 de 1953, estabeleceu-se a primeira organização curricular a ser seguida por todos os cursos:

Art. 3º Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação teórica e prática de Assistentes Sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo:

- I. Sociologia e Economia Social;
- Direito e Legislação Social;
- Higiene e Medicina Social;
- Psicologia e Higiene Mental;
- Ética Geral e Profissional.

19. “Desde 1953 os conteúdos e disciplinas eram organizados na forma de um currículo mínimo que deveria ser seguido por todos os cursos em nível nacional. Em 2012, por determinação do MEC, num processo de contrarreforma da educação, os currículos mínimos foram substituídos por diretrizes curriculares, mais flexíveis (e soltas) e sem determinação de disciplina, apenas conteúdos mais gerais. A partir de tais diretrizes, cada unidade de ensino organiza seu projeto político-pedagógico e sua matriz curricular, não havendo uma unidade de currículos nacionalmente”. (Cardoso, 2016, p. 434).

II. Introdução e Fundamentos do Serviço Social;
Métodos do Serviço Social;
Serviço Social de Caso - de Grupo - Organização Social da Comunidade;
Serviço Social em Suas Especializações;
Família - Menores - Trabalho - Médico.
III. Pesquisa Social. (Brasil, 1953)

Na estrutura acima, é visível o enxugamento da proposta defendida na III Convenção da ABESS e o currículo em vigor, restringindo a formação, suprimindo as seguintes disciplinas: Seminário de Formação Social, Seminários Especializados, Deontologia do Serviço Social, Estatística, Atividades de Grupo e Administração de Obras Sociais. Foram priorizados aspectos metodológicos, a partir da discussão de Caso, Grupo e Comunidade, consolidando a prática por meio de visitas, pesquisas e estágios (Sá, 1995).

Se, por um lado, a implantação de um currículo nacional propunha uma formação homogênea a todos os cursos, por outro, isso não significaria ultrapassar o conservadorismo presente na profissão. Ao contrário, o Serviço Social o presenciava por meio de uma nova roupagem, afinal, substituíram-se os referenciais franco-belga pelo tradicionalismo norte-americano (Iamamoto, 1992).

A partir dessas orientações, o trato com os “problemas sociais” segue o viés da psicologização, fazendo com que sejam naturalizados, considerando as políticas sociais inexistentes ou ineficazes, atribuindo sua intervenção aos aspectos individuais e morais. Tais problemas são considerados como patologias sociais, difundindo a perspectiva positivista-funcionalista, naturalizando a ordem funcional, mediado pela biologia à dimensão social da vida. Ao atuar sob essa direção, o Serviço Social torna-se responsável por promover a coesão social, reforçando o ideário conservador.

Ao olhar por esse prisma, as respostas são transferidas para o âmbito pessoal, transferindo a responsabilidade para o indivíduo, reforçando as ações de ajustamento e disciplinamento, tendo um apelo

moral, o que converte suas manifestações a chamadas patologias sociais (Cardoso, 2016).

Associado ao processo de normatização da profissão, impulsionaram a criação de outros cursos, pactuando com a consolidação do Desenvolvimento de Comunidade já incorporado no currículo. Até 1955, havia 21 escolas de Serviço Social em atividade, distribuídas nos 17 estados brasileiros, com exceção da Escola Ana Néri, da Universidade do Brasil, e da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dods-worth, vinculada à prefeitura, ambas localizadas no Rio de Janeiro. Todas as demais foram criadas e/ou mantidas por equipamentos católicos (Sá, 1995).

A autora faz menção a três diretrizes que orientam a formação em Serviço Social, classificando-as por período, a saber: idealista-ativista (1936-1954), mecanicista (1955-1975) e objetivo-ativista (1976-1981), apontando para um período transitório (1955-1957), mecanicista e com ênfase no existencialismo-cristão (Sá, 1995). Outras diretrizes surgem posteriormente, as quais discutiremos em outro momento.

De acordo com a autora, o período compreendido entre 1936 até 1954 é definido como “idealista-ativista”, prevalecendo a concepção positivista-funcionalista, permeado pela influência cristã, com intuito de manutenção e ajustamento. Entretanto, as discrepâncias em convergir essas duas orientações, aos poucos, vão cedendo espaço para uma terceira via, pautada no desenvolvimentismo, chamada mecanicista.

Embora essa passagem não tenha se dado de forma brusca, ela ocorre a partir de um momento de transição, perpassando por um período “existencialista-cristão” até 1957. Mesmo que não se tenha uma materialização curricular, ainda assim, não tardou muito para que a perspectiva existencial fosse pontuando a linguagem curricular” (Sá, 1995, p. 157).

As convenções realizadas durante esse período têm como enfoque a realidade da brasileira da época que, naquele momento, ultrapassava o âmbito individual. Elas fazem alusão aos aspectos sociológicos, a serem abordados nas disciplinas de “Sociologia, Psicologia, Moral, Direito e Higiene, Estatística, Pesquisa Social e Administração” (Sá, p.161). Buscaram-se compreender a existência do homem, relacionados a personalidade, apoiadas no pensamento de Kierkegaard e Heidegger.

As análises realizadas pela autora apontam para a complexidade dessa transição, permitindo o coabitar de três concepções: “a da existência do homem, e da sua existência individual e da existência coletiva ou social, abarcando o positivismo e funcionalismo” (Sá, p.182), sendo impossível evitar os inúmeros embates que surgiriam nas convenções seguintes.

As décadas de 1960 e 1970 contemplam a implantação de dois currículos mínimos, de 1964 e 1970, somados a revisão de dois Códigos de Ética, de 1965 e 1975, e a inserção do Serviço Social nas universidades. O período é marcado por reordenações jurídico-políticas. Entretanto, elas não são capazes de romper com o conservadorismo, ao contrário do que se esperava, dão prosseguimento à influência do positivismo na formação, mantendo, assim, as mesmas bases filosófico-doutrinárias.

Quadro 2 – Currículos presentes no período mecanicista

Currículo aprovado em 1964	Currículo aprovado em 1970
Introdução ao Serviço Social; Serviço Social de Caso; Serviço Social de Grupo; Desenvolvimento e Organização da Comunidade; Administração em Serviço Social; Psicologia; Sociologia; Pesquisa Social; Economia Social; Direito; Ética; Higiene e Medicina Legal.	<i>Ciclo Básico</i> Sociologia Psicologia Economia Direito e Legislação Social Teoria do Serviço Social <i>Ciclo Profissional</i> Serviço Social de Caso Política Social Ética Profissional Serviço Social de Grupo Serviço Social de Comunidade.

Fonte: Sá (1995)

É visível a proximidade entre os currículos regulamentados e apresentados acima, evidenciando a vinculação com projeto modernizador e o contexto ditatorial. As disciplinas reforçavam o desenvolvimento como produto individual, via de regra, na perspectiva de adaptação dos sujeitos à sociedade e, diante disso, a formação voltava-se para o aspecto moralista e religioso, não promovendo ações investigativas; ao contrário, as habilidades desenvolvidas tinham caráter operacional.

Os currículos expressavam a cientificidade, preconizada pelo funcionalismo, ao contrário, a formação era conduzida para atenuar os efeitos do capitalismo, a partir de uma prática ideológica para intervir sobre a realidade frente à adequação dos indivíduos, as quais seriam retomadas com o documento de Sumaré.

A formação, em muito, é influenciada pelas diretrizes éticas e, neste caso, os Códigos de Ética incidem diretamente nesse processo, visto que são orientadores da prática profissional. Nesse sentido, os

Códigos de 1965 e 1975 não contribuem para descortinar o tradicionalismo, ao contrário, reafirmam-no.

De acordo com Barroco (2006), o Código de 1965 diferencia-se do anterior, no que se refere à contribuição do Serviço Social para o bem comum, em uma tentativa de introduzir discussão de direitos e não reproduzir a visão benevolente. Em seguida, é ceifado no Código de 1975, distanciando-se da prática humanista, condizente com a Ditadura Civil-Militar, após o golpe de Estado de 1964.

Em meio ao contexto ditatorial, a profissão se vê marcada por transformações adversas, pois, ao mesmo tempo que tem uma resposta violenta do Estado a qualquer reação contrária ao sistema, também emerge os primeiros indícios para a aproximação da teoria crítica.

Ainda que de forma incipiente, o Serviço Social tem seus primeiros contatos com o pensamento marxista a partir dos movimentos sociais e de resistência à ditadura. Para Netto (2011), a influência marxista foi “adoçada” pela autocracia burguesa, ocorrendo de forma enviesada, visto que não se deu por meio das fontes primárias, mas por meio de seus intérpretes. As ideias marxistas se espalharam pela América Latina e pelo Brasil e contribuíram para ir de encontro à ditadura, impulsionando a classe trabalhadora e fomentando o Movimento de Reconceituação do Serviço Social brasileiro.

Ao longo das conjunturas sócio históricas, o Serviço Social viveu o momento de “teorização”, culminando no processo de renovação, o que possibilitou a reinvenção teórico-metodológica da profissão, aproximando o Serviço Social brasileiro de diferentes matrizes teóricas, conduzindo sua intervenção prática e incidindo diretamente no interior da profissão e na própria formação.

As mudanças ocorridas incidem na forma de intervir junto aos “problemas sociais”, deflagrando uma crise no interior na profissão, pondo à prova os aspectos teórico-metodológicos empregados pelas/os profissionais. Cabe-nos ressaltar esse período como de grande relevância para o Serviço Social, pois é a partir dele e de uma nova

perspectiva política que a profissão inicia o processo de reconstrução, assumindo diferentes compromissos éticos.

Ao atuar na esfera das relações sociais, reproduz-se a ideologia dominante e, diante dessa reformulação, iniciam-se questionamentos no interior da profissão. A partir da prática profissional, posicionou-se a favor da classe trabalhadora que, posteriormente, seria chamada de Movimento de Reconceituação. Diante disso, a formação profissional conquista novos rumos, pautando-se em uma base crítica, a partir de um currículo comprometido com a classe trabalhadora.

3.2 - Rupturas e continuidades: um caminho percorrido no processo de formação

A partir das análises realizadas por Netto (2011), é possível identificar dois momentos distintos: o primeiro em que as/os profissionais pretendiam modernizar a prática profissional, sem interferir na perspectiva desenvolvimentista, priorizando a teorização do Serviço Social. O período preocupado com a teorização, ainda que possuísse correntes filosóficas diferentes, como o positivismo, funcionalismo e fenomenologia, não questionava as estruturas sociais. O segundo, por sua vez, questionava a estrutura dominante e a neutralidade, até então seguida pela profissão, incorporando o materialismo dialético e a defesa da classe trabalhadora.

Esse movimento é fruto de sucessivos encontros, os quais pleiteavam alterações no agir profissional, reivindicando transformações de forma heterogênea. Concomitante a isso, o país vivenciava um adensamento da questão social, ao mesmo tempo em que experimentava “desenvolvimentismo do período populista” (Iamamoto, 2006).

A premissa da política desenvolvimentista foi, bruscamente, incorporada no II Congresso Brasileiro de Serviço Social, no Rio de Janeiro em 1961. Sob o intuito de discutir “O Desenvolvimento Nacional para o Bem-Estar Social”, ainda que tivesse como lema a urgência do “Serviço Social “re-situar-se e readaptar-se”. (Iamamoto, 2006, p.368).

Enquanto isso, a América Latina vivenciava respostas contrárias ao sistema, como, por exemplo, o Movimento de Córdoba, iniciado no Chile, bem como a absorção da Teologia da Libertação, que influenciou outros países latinos e que, no Brasil, ganhou fôlego com a aproximação do marxismo a partir da teologia da libertação aliada ao movimento estudantil e ao movimento de contracultura, contribuindo para o questionamento sobre as bases tradicionais incorporadas pela profissão, emergindo a “Geração 65”.

Esse período é marcado pelo que Netto (2011) identifica como erosão do serviço social tradicional, incidindo no fazer profissional, pela forma como a questão social passa a ser concebida, e como ele se posiciona frente ao projeto nacional-desenvolvimentista.

Isso possibilitou a criação de espaços que pudessem contribuir para o processo de transformação, por meio de encontros que abor-dassem o debate sobre teoria e método. As reflexões provenientes desses debates confirmaram, predominantemente, um desconforto ao tradicionalismo presente na profissão, exigindo um posicionamento político da categoria.

A materialização dessa discussão ganha terreno nos encontros ocorridos em Araxá/MG (1967), Teresópolis/RJ (1970), Sumaré/SP (1978), Alto da Boa Vista/RJ (1984) e Rio de Janeiro (1989).

Essa contestação profissional foi gestada a partir do Serviço Social latino-americano, em uma tentativa de fomentar um projeto profissional comprometido com a classe trabalhadora. Ainda que não tenha sido aderido por toda categoria, considerando que ele não se deu de forma homogênea, reverbera ainda na contemporaneidade.

Diante desse cenário de insatisfações, os Seminários Regionais desempenham uma função primordial como espaços multiplicadores entre as/os assistentes sociais. A pluralidade fica visível nas distintas denominações e posicionamentos no interior da categoria e, no Brasil, não é diferente, tendo como marco originário o I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social realizado em 1965, em Porto Alegre.

Tido como pioneiro, o Seminário exigia uma reinvenção da prática, apresentando novas diretrizes, fazendo com que o Serviço Social assumisse outros posicionamentos. A partir do tema “Serviço Social frente às mudanças sociais na América Latina”, o evento foi considerado uma referência para perspectiva crítica, na busca pela renovação, seguido de outros encontros realizados no Uruguai, Argentina, Chile, Bolívia e Brasil, retornando a Porto Alegre em 1972. Todos os encontros tinham como preocupação construir uma identidade própria, um Serviço Social capaz de representar os países do Cone Sul (Barbosa, 1997).

No Brasil, a busca por uma nova identidade perdurou e, considerando o contexto ditatorial, o movimento teve suas particularidades, sendo incentivadas pelas ideias desenvolvimentistas. Muitos trabalhos foram produzidos nesse período sobre a temática e as políticas de desenvolvimento vinculadas ao governo JK, substanciadas, inicialmente, nos Seminários de Araxá e Teresópolis (Netto, 2011).

Como fruto dessas ações, em 1967, ocorre o Seminário de Teorização do Serviço Social na cidade de Araxá, Minas Gerais, promovido pelo CBCISS, cuja função consistia em analisar as condições da profissão e fundamentar a teoria profissional, para que a categoria pudesse ser legitimada e fundamentada em princípios como o neotomismo. Esse simpósio tinha como finalidade discutir e produzir um documento que fosse utilizado como registro da realidade da época.

No seminário, discutiram-se a natureza e a operacionalização da profissão sobre as fundamentações teóricas do Serviço Social, para que as/os assistentes sociais pudessem, assim, modificar a sua maneira de atuação e atingir as reformas sociais que almejavam. Entretanto, deve-se analisar o documento de acordo com as inovações, a realidade e as demandas da época e o que não foi modificado. O documento foi construído com o propósito de romper com o tradicionalismo, entretanto, esse rompimento não ocorreu, pelo contrário, foi reformulado

sob novas bases, pleiteando modernização e atrelando-se aos ideais funcionalistas.

Os pontos fundamentais para análise do documento são: a não ruptura com o conservadorismo e com o tradicionalismo, mas sim uma captura do tradicionalismo sobre as novas bases teóricas. Isso ocorreu, pois havia embates no documento como, por exemplo, o neotomismo, como base de fundamentação teórica, o qual considerava os indivíduos como seres a-históricos e, em outra parte do documento, houve a compreensão de que as pessoas estavam inseridas em uma totalidade na realidade social. O “Documento se coloca nos horizontes da ontologia, da lógica, do reformismo, do dever ser, de uma perspectiva teórica e estática, ao invés da historicidade, da dialética, da revolução, do que é ser, de uma perspectiva prática e dinâmica” (Aguar, 1995, p. 146).

Pautado nessa orientação, o Serviço Social passa a ter o neotomismo, o assistencialismo, o funcionalismo e o desenvolvimentismo como fundamentação ideológica para direcionar teoria e prática, demarcando a presença de profissionais advindas/os de escolas com forte orientação católica, como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

O produto desse debate possuía uma vertente conservadora. Além disso, não se discutia temas como, por exemplo, as políticas sociais, porque estava acontecendo um confronto entre os projetos profissionais e as concepções interventivas, tornando omissos esse tema.

Para as/os assistentes sociais que participaram do Seminário da construção do Documento de Araxá “as mudanças devem ser induzidas via planejamento integrado, a priorização é econômica e tecnológica, e suas dimensões sociais e políticas são claramente associadas à cultura e à administração” (Netto, 2011, p.173).

Outro encontro foi realizado no Rio de Janeiro, em Teresópolis, em 1970, trazendo uma pauta interventiva, tendo como foco a instrumentação da programática. Pleiteava-se uma formação diversificada,

tendo como base a renovação, a partir de um novo perfil profissional, calcado na modernização conservadora.

Se as preocupações do documento de Araxá voltavam-se para a teoria, as inquietações pertinentes ao encontro realizado no Rio de Janeiro direcionavam-se para o fazer profissional, não rompendo com o conservadorismo das discussões de Araxá.

O documento preconizava um aparato técnico a partir de proximidades com disciplinas relacionadas ao Planejamento, à Administração, à Estatística, à Política Social, à Economia e à Sociologia, conforme sinalizado, anteriormente, quando apresentado o currículo homologado em 1970, o que define como “funcionário do desenvolvimento”, e não somente o “agente” deste processo” (Netto, 2011).

De acordo com o autor, há três vertentes que impulsionaram a proposta de renovação da profissão: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. Elas estão pautadas em vertentes teóricas, as quais direcionaram o fazer profissional, que, ao longo de sua trajetória, apoiaram-se em bases sólidas do positivismo, funcionalismo, fenomenologia e marxismo.

Cabe, nesse momento, pontuar algumas características de cada vertente, embora, para fins de análise dos dados coletados, utilizaremos duas perspectivas: a conservadora e a marxista. Utilizaremos conservadoras por considerar que duas primeiras se mantiveram contrárias às mudanças, preservando a ideologia dominante e a marxista foi a única que apresentava um olhar crítico sobre a realidade

A primeira, a perspectiva modernizadora, foi subsidiada por bases funcionalistas, o que, tacitamente, já era perceptível no currículo de 1953, e nas palavras de Netto (2011, p.155): “se reporta aos seus valores e concepções mais tradicionais, não para superá-los ou negá-los, mas para inseri-los numa moldura teórica e metodológica menos débil, subordinando-os aos seus vieses modernos”.

De acordo com o autor, a crise do tradicionalismo profissional e as demandas provenientes da ditadura militar foram determinantes para

que a vertente ganhasse força, transformando os documentos de Araxá e Teresópolis o pouco áureo para o processo de instrumentação profissional.

A segunda vertente, Reatualização do Conservadorismo, vincula-se ao pensamento católico, sob inspiração da fenomenologia. Ela foi incorporada aos debates dos Seminários de Sumaré e Alto da Boa Vista, com a intenção de inserir a cientificidade no âmbito do Serviço Social.

Sob uma “nova roupagem”, propunham-se alternativas à prática profissional, ao mesmo tempo em que o país vivenciava a crise de legitimidade da ditadura, embora não trouxesse mudanças significativas para o fazer profissional, noutras palavras, “supunha reatualizar o conservadorismo, embutindo-o numa ‘nova proposta’, ‘aberta’ e ‘em construção’” (Netto, 2005, p. 203).

A terceira vertente, a chamada “intenção de ruptura”, diferente de suas predecessoras, buscava fundamentar a atuação profissional em bases teóricas críticas, pautando-se na percepção do indivíduo inserido em uma totalidade, questionando os suportes teórico-político-ético e ideoculturais do sistema vigente, explicitando o compromisso do Serviço Social com a classe trabalhadora e recorrendo, progressivamente, à teoria marxista.

Apesar de alguns autores classificarem a aproximação com a teoria crítica como “enviesada”, ou “marxismo sem Marx”²⁰, pelo fato de pautar-se no estruturalismo, sob o legado de Althusser e não do pensamento do próprio Marx, é a primeira vez que a influência de um referencial teórico permite que a profissão, ao mesmo tempo, conteste sua prática, seus objetivos e se conecte aos movimentos sociais.

Independente das críticas associadas ao formato desse acesso, são incontestáveis suas contribuições para formação profissional, a citar, o Método BH. A metodologia proposta por essa perspectiva teve nos espaços acadêmicos seu embrião e, a partir da experiência ocorrida

20. A respeito vide Quiroga (1991), Yamamoto (2006), Netto (2001).

em Minas Gerais, foi possível, em 1971, inserir uma estrutura curricular alternativa, que repercutiria diretamente no processo de ensino.

De acordo com Barbosa, a estrutura fundamentava-se:

Nos princípios e diretrizes do Movimento de Reconceituação, conduzia o ensino para a formação de profissionais comprometidos com uma única opção político-ideológica: aquela que levaria os novos assistentes sociais a assumirem um compromisso com o processo de educação política das classes populares e a transformação da sociedade (Barbosa, 1997, p. 26).

A iniciativa propunha que o Serviço Social fosse capaz de corresponder à realidade latino-americana. Ao priorizar as comunidades operárias, exigiu-se a revisão da prática, com distintas inserções nos campos de estágios e, por consequência, uma reestruturação teórica. A reformulação fomentou a criação de um método com características, bem próximas ao método chileno, ainda que apontasse para elementos mais consistentes, por meio de fundamentos teórico-filosóficos que permitiam uma visão mais amadurecida da realidade.

Os conteúdos seriam ministrados por meio de projetos semestrais, a partir de uma ótica abrangente, distribuídos ao longo de oito semestres, articulando a concepção teórico-prático à pesquisa, à docência e à prática, priorizando “o contato com a realidade”, fazendo com que Batistoni (2019, p. 548) a classificasse como uma “concepção inédita na organização curricular da formação em Serviço Social”, até então vista no país.

Quando o assunto é formação em Serviço Social, o Movimento de Reconceituação é considerado um marco, em decorrência de sua contribuição no processo de rompimento com o conservadorismo, pois impactou diretamente nas alterações e foi considerado como um divisor de águas para a releitura da formação e atuação profissional. É concebido como um movimento que buscou construir uma nova identidade profissional, contribuindo para reconstrução teórica, metodológica e operativa, na busca de “para quê” e o “que fazer” do Serviço Social.

Mesmo que de forma experimental, foi considerada uma experiência revolucionária para profissão no que se refere ao Movimento de Reconceituação e à apresentação do marxismo ao Serviço Social. Entretanto, em fins de 1974, embates são travados, instaurando uma crise no interior da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, provocando a demissão coletiva dos professores, a paralisação dos alunos, ao ponto de ocasionar a implantação de uma equipe de intervenção, tornando-se fatores determinantes para que a Reitoria fechasse a Escola de Serviço Social no ano seguinte, impedindo a continuidade do método.

Apesar desses embates, a escola mineira se consagrou como uma experiência ímpar de resistência ao regime ditatorial e ao conservadorismo presentes na profissão, repercutindo em todo país.

O universo acadêmico constituiu-se como um dos espaços privilegiados de enfrentamento ao conservadorismo e, aliado a isso, os espaços representativos da categoria também exerceram influência direta para promoção de um posicionamento político convergente com esses anseios.

Considerando essas premissas, incorporadas ao II Encontro Nacional de Entidades Sindicais, em São Paulo, foi criada a Comissão de Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais, desencadeando um manifesto contra a ditadura e a favor da anistia a ser difundida no CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, na promoção do encontro de capacitação organizado pelo CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social), em conjunto com INOCOOP (Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais, ALAETS (Associação Latinoamericana de Escolas de Serviço Social e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, gestando, por fim, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS (Iamamoto, 2019).

O III CBAS, realizado em 1979, conhecido como “Congresso da virada”, expressa a reorganização política dos/as assistentes sociais, quando a “[...] direção conservadora é questionada e os convidados

especiais representados pelas autoridades do regime militar, são substituídos por dirigentes de organizações populares” (Silva, 2007, p.40), demarcando um posicionamento ético-político e sua vinculação direta com a classe trabalhadora.

Além de um posicionamento político, o III CBAS deixa como legado a construção de um novo projeto ético-político profissional, dando subsídios para reformulação da formação profissional, oferecendo bases para elaboração de propostas que materializariam o currículo de 1982.

É na década de 1980 que se torna possível evidenciar os avanços provenientes das lutas e das reformulações oriundas do Movimento de Reconceituação. A ruptura proposta pela vertente crítica, contrária ao conservadorismo, traz consigo inúmeros desdobramentos, dentre eles, o redirecionamento das entidades representativas da categoria, em especial, a ABESS, que liderava a intenção de uma revisão curricular, juntamente com o movimento estudantil, contando com a participação das unidades filiadas à instituição, acalorando os projetos em disputas no interior da profissão.

A versão final do currículo, enviada ao Conselho Federal de Educação, teve origem nas discussões provenientes da XXI Convenção Nacional da ABESS, em 1979, realizada em Natal, a partir do tema: “Proposta de reformulação do currículo mínimo”. O currículo indicado apoiava a formação em dois ciclos: o conhecimento básico, a partir da discussão da ciência do homem e da sociedade; e conhecimento profissionalizante, pautando-se nos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas (Pinto, 1986).

A proposta curricular de 1982, nas palavras de Castro e Toledo (2012, p.04), buscou “romper com o lastro conservador da profissão e com a vinculação com a ideologia dominante, incorporando a tradição marxista e direcionando sua ação de acordo com os interesses dos usuários”.

A teoria marxista passava a integrar os conteúdos curriculares por meio das disciplinas: Teoria, História e Metodologia, substituindo as disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, embora aparecessem de forma separadas, conforme distribuídas abaixo:

Quadro 3 – Currículo aprovado em 1982

Ciclo Básico	Ciclo Profissionalizante
Filosofia	Teoria do Serviço Social
Sociologia	Metodologia do Serviço Social
Psicologia	História do Serviço Social
Economia	Desenvolvimento da Comunidade
Antropologia	Política Social
Formação Social, Econômica e Política do Brasil	Administração em Serviço Social
Direito e Legislação Social	Pesquisa em Serviço Social
	Ética Profissional em Serviço Social
	Planejamento Social

Fonte: Brasil, 1982.

Por ser considerado um currículo de alcance nacional, após sua homologação, os cursos de Serviço Social tiveram dois anos para sua implantação. Período esse, acompanhando pela ABESS, por meio de pesquisas e estudos capazes de subsidiar as unidades de ensino durante esse processo, oferecendo suporte às unidades de ensino quando necessário.

Embora, pela primeira vez, a profissão tenha, legalmente, registrado seu compromisso junto à classe trabalhadora – permitindo adensar subsídios que frutificariam na reformulação do Código de Ética de 1975 –, foi possível identificar equívocos a serem superados.

Tanto a implantação do currículo mínimo de 1982 quanto o Código de 1986 representam o rompimento com o conservadorismo, evidenciando a negação da neutralidade, consagrando-se como instrumentos imprescindíveis na interlocução com o marxismo. Entretanto, esses avanços não podem ser identificados no âmbito da diversidade

sexual e, conforme ocorrido nos instrumentos anteriores, a temática também não é abordada.

As dimensões ético-políticas de cunho reacionários presentes nos códigos anteriores e as outras fragilidades presentes no currículo exigiram ratificações que foram evidenciadas no Código de 1993 e nas Diretrizes Curriculares de 1996.

Com objetivo de superar as fragmentações e ultrapassar as lacunas presentes do Currículo Mínimo de 1982, inicia-se, em 1993, um diálogo na XXVIII Convenção Nacional da ABESS. No mesmo ano, a Lei de Regulamentação da Profissão e o novo Código de Ética entram em vigor. Isso faz com que a década de 1990 evidencie um amadurecimento profissional, corroborando com a legitimação do Projeto Ético-Político. Enquanto instrumentos normativos inauguram um olhar diferenciado sobre a profissão, introduziram novos valores, referenciando o direcionamento político e profissional da categoria.

3.3 - A Diversidade Sexual na formação: a necessidade de ultrapassar indícios e efetivar princípios

É preciso retomarmos a relevância que os códigos de ética exercem junto às profissões, seja durante a formação, seja na atuação profissional. No caso do Serviço Social, essa situação não se difere, pois são instrumentos normativos que estabelecem princípios, direitos e deveres que direcionam o fazer profissional.

De acordo com Barroco (2006), o embasamento ético trazido pelo código em vigor ressignificou o debate em torno da ética, ao assumir valores libertários e emancipatórios, reconstruindo a identidade profissional associada a uma nova ordem societária, tendo como premissa a defesa intransigente de direitos e a promoção do homem na sua condição humano-genérica.

Ao ampliarmos a lente de análise e lançarmos nossos olhares sobre o objeto de estudo, podemos considerar que o Código de Ética

Profissional de 1993, pela primeira vez, descortina a temática da diversidade sexual, normatizando formalmente a temática como valores defendidos pela categoria, comparecendo nos seis dos onze princípios fundamentais da profissão.

“Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS, 1993), ao reconhecer a liberdade como valor ético central, consideramos também a possibilidade de vivenciar de forma livre qualquer sexualidade diferente daquela imposta pela lógica heterossexista.

É importante sinalizar que a tomada de decisões não significa reduzir a liberdade à questão de “livre escolha”. Além disso, a sexualidade não é resultado de escolhas, e sim resultante de construções coletivas. Ela está, principalmente, relacionada à emancipação humana, pois significa assegurar a autonomia de suas orientações e/ou identidades sexuais, sem sofrer nenhum tipo de violência ou discriminação, presando pela *“autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais”*, registrando claramente sua relação com os demais princípios.

Embora não conste uma “definição” de liberdade, Netto (2013) aponta que esta “ausência” não se constitui em fragilidade, pelo contrário, ultrapassa a definição limitada e restrita, superando as concepções liberais, trazendo o foco para a individualização, e não para o individualismo. Acrescenta ser inadmissível qualquer vinculação ao fascismo, racismo ou LGBTQIfobia e, acima de tudo, vincula-se a uma agenda de luta, na defesa de um projeto societário, mediante uma nova ordem societária, “sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, o que nos aproxima da defesa intransigente dos direitos humanos.

“Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (CFESS, 1993), primeiramente, é preciso desnudar a concepção de direitos humanos reproduzida pelo senso comum, e desassociá-la dessa versão deturpada, defendida pela burguesia, para então

concebê-la como direito de todas/os, independente de classe social, sexo, raça, ou qualquer outra diferença.

“Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (CFESS, 1993), veta toda e qualquer forma de preconceito. Como bem sintetiza, Mesquita, Ramos, Santos (2001, 61) *“abre-se um campo de possibilidades para o entendimento e desnaturalização do preconceito”*.

O preconceito, historicamente, desempenha a função de dominação e controle. E mesmo que não seja possível interromper totalmente a sociedade burguesa, é necessário extrapolar a dicotomia existente entre indivíduos e o humano-genérico, para preservar a singularidade dos sujeitos (Barroco, 2006).

O projeto ético-político se legitima pelo compromisso com as demandas inerentes à classe trabalhadora, aos grupos discriminados na sociedade. Por isso, impulsionar o respeito pela diversidade e promover um debate qualificado garante as liberdades individuais e coletivas.

Esse compromisso permitiu a realização de ações pelo conjunto CFESS/ CRESS, fomentando o enfrentamento ao preconceito e materializando-se em outros instrumentos normativos, fortalecendo um projeto profissional visionário, sintetizado em um dos princípios, *“Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero”* (CRESS, 1993).

“Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras” (CFESS, 1993), o princípio relacionado à cidadania traz, inicialmente, um questionamento: sob qual perspectiva de cidadania esse princípio se inspira? E apesar de todas as críticas destinadas à concepção marshalliana, apoiada no tripé dos direitos civis, sociais e políticos, mesmo que nos limitemos a essa, ainda assim, é exigido do profissional de Serviço Social um posicionamento em

defesa desses direitos, na busca pelo enfrentamento das desigualdades. Isso inclui, antes de mais nada, o direito de existir, a começar pelo primeiro direito civil, possuir um registro, garantindo as alterações de nome e/ou retificação do sexo nas certidões de nascimento e casamento de pessoas transexuais.

Não cabe aqui listar os direitos conquistados pelo movimento LGBTQI+ no Brasil, mas reforçar que são oriundos de lutas constantes, considerados avanços, apesar de inúmeros retrocessos ao longo do percurso. Entretanto, essas conquistas não garantem efetivação, e inúmeras são as violações sofridas pela população LGBTQI+, em todos os aspectos, como o não acesso à saúde, o *bullying*, que antecede a evasão escolar, a não inscrição nos benefícios socioassistenciais, ou seja, “os ambientes do trabalho, da educação, da saúde, da família, de lazer, transporte, todos se revelam permeáveis à LGBTfobia” (Santos, 2017, p. 13).

Como uma profissão eminentemente interventiva, tendo a questão social²¹ como seu objeto de intervenção “enfrentar a homofobia ou qualquer de suas variantes pela profissão, só se torna possível na medida em que tomamos isto como uma tarefa coletiva, como um componente indissociável do projeto ético-político” (Almeida, 2008, p.139), e, por isso, a importância de contribuir na promoção ao acesso a todas as políticas sociais, viabilizando a equidade e a universalidade nos serviços.

Por fim, o “*Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.*” (CFESS, 1993), que retoma o sexto princípio, com ênfase na

21. Segundo IAMAMOTO (1999, p.27), “A Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

atuação profissional. Posteriormente, seria detalhado na Resolução 489 de junho de 2006, a qual prevê penalidades ao profissional que pratique ou estimule prática de atos discriminatórios ou preconceituosos que atentem contra a livre orientação e expressão sexual.

Noutras palavras, é inegável o respeito às diferenças, sob a ótica dos direitos humanos, sendo inconcebível qualquer forma de preconceito ou discriminação.

A presença dos princípios fundamentais, no Código de 1993, é tida como caráter inovador, elevando a discussão para outro patamar, além de superar a neutralidade dos códigos anteriores, a fragilidade teórica de 1986 e, ainda, posiciona-se em favor da classe trabalhadora. E esse olhar sobre a classe passa, pela primeira vez, por uma análise do ser social, agregando outras dimensões além da classe, o que permite incluir gênero, etnia, geração e orientação sexual.

Como bem sintetizado por Paneghini (2018, p. 260)

O documento é uma das expressões mais claras de que a entidade tem se atentado para a luta LGBT e feminista pelo reconhecimento da identidade de gênero de homens e mulheres, independentemente de seu sexo biológico, reafirmando os princípios do Código de Ética profissional, na luta contra todas as formas de discriminação e na afirmação da diversidade humana, caminhando na contracorrente da moral conservadora.

Esses avanços incidem diretamente na formação, pois são essas mudanças que repercutem na construção da identidade profissional, agregada mais tarde, com a promulgação, no mesmo ano, da Lei de Regulamentação da Profissão, definindo as competências e as habilidades profissionais a serem desenvolvidas ao longo da formação .

Em consonância com essas significativas modificações, evidenciamos os primeiros indícios da elaboração das Diretrizes Curriculares de 1996. Afinal, elas resultaram de uma construção colaborativa, proveniente de uma série de atividades realizadas entre o período de 1994 a 1996, fruto de “200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades

Acadêmicas filiadas à ABEPSS , 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais” (ABEPSS, 1996, p.03).

Atividades que permitiram elaborar um documento intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”, que fora apresentado e aprovado em 1995, na XXIX Convenção Nacional da ABESS, fomentando uma nova perspectiva curricular.

A discussão em torno da formação permanece de forma coletiva, consolidando uma segunda indicação, intitulada “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate”, que, a partir de representantes da ABESS, ENESSO, CFESS e Consultores, juntos, elaboraram a “Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social”, sendo apreciada na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovada em Assembleia Geral da ABESS, solidificando, assim, a versão das “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social”²².

As diretrizes curriculares substituem os currículos mínimos, a partir de uma formulação flexível, trazendo aspectos determinantes, como o perfil do/a bacharel/a em Serviço Social e os conteúdos, antes engessados em ementas das disciplinas, agora são trazidos por tópicos de estudos, permitindo a formulação de competências e habilidades técnico-operativas (Iamamoto, 2014).

As diretrizes apresentadas têm como eixo central a questão social, a partir de uma perspectiva de totalidade, pautada na tradição marxista, apoiando-se em três núcleos, assim estruturados:

O Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que tem como objeto de discussão fornecer bases para a compreensão da dinâmica de vida social na sociedade burguesa; o Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira,

22. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDB (Lei 9394), tornando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei. (ABEPSS, 1996, p.04).

refletindo sobre a apreensão da produção e reprodução da questão social e, o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que discorre sobre os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho (Iamamoto, 2014, p. 71).

Ressaltamos que a criação de núcleos não significa organizá-los de forma linear ou engessada, ao contrário, pressupõe que possibilite uma formação generalista. Nesse sentido, a lógica curricular impressa pelas novas diretrizes inaugura um olhar diferenciado no contexto da formação, para que desenvolvam as competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, definindo um novo perfil profissional.

Como já sinalizado anteriormente, inúmeras são as conquistas estabelecidas pelas diretrizes, entretanto, não é possível identificar um conteúdo específico que aborde a diversidade sexual. Pelo contrário, a temática é negligenciada pelo Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, o qual tem o trabalho como “eixo central do processo de reprodução da vida social” (ABEPSS, 1996, p. 10), ainda que não incorpore a discussão da diversidade humana como um dos elementos que compõem o ser social. Como bem destacado por Santos (2019, p.80) referimo-nos a “indivíduos concretos que precisam assegurar sua existência, que apresentam conflitos, que têm sexualidade, identidade de gênero, raça/etnia e que não conseguem escapar às determinações históricas do seu tempo”.

A temática aparece de forma implícita no Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira, sob o guarda-chuva de gênero, e o conteúdo sobre diversidade tem como foco o território, considerando as diferenças regionais.

Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano industrial, nas **diversidades regionais e locais**, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento

fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas **desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social**, etc (ABEPSS, 1996, p.11, *grifos nossos*).

De forma flexível, aponta disciplinas básicas, associadas a outras atividades essenciais que complementarão a formação, como seminários, laboratórios articulados a ensino, pesquisa e extensão, como a obrigatoriedade do estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso, além de indicar carga horária mínima de integralização do curso.

Ao analisarmos as disciplinas básicas propostas, percebemos que a discussão foi mantida de forma tácita, sendo percebida no interior da disciplina intitulada “Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais”, considerando o trecho da ementa “Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais. Relações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários” (ABEPSS, 1996, p.11)²³.

O cenário adverso não favoreceu a implementação das diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS. Afinal, não podemos esquecer de que a formação também se configura como arena de disputa e não está alheia ao embate entre projetos societários antagônicos. Noutras palavras, a perspectiva defendida pelo Serviço Social contradiz o projeto neoliberal que, dentre outros aspectos, prima pelo aligeiramento e precarização da formação.

23. A ementa completa pode ser visualizada nas Diretrizes da ABEPSS de 1996, disponível em https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em 20 de nov. 2023.

A política educacional brasileira, presenciava desafios tanto conceituais, quanto operacionais. Em termos operacionais, o pioneirismo brasileiro, na abertura de capital de empresas educacionais, possibilitou “o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores espalhadas pelo país e a formação de grandes grupos empresariais” (Sguissardi, 2015, p. 872).

A nova LDB chancelou a modalidade a distância para os cursos superiores no Brasil, promovendo a expansão do ensino superior no país, metamorfoseadas por ações messiânicas, sob a falácia da democratização do ensino. Acarretou a proliferação de instituições privadas diante da retórica sobre o fracasso das instituições públicas de ensino, consagrando a lógica mercantilista.

Sob a égide do capital, sucessivos decretos deturparam o texto inicial, priorizando a fragilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo essas exigências apenas dos centros universitários. Como bem define Iamamoto, sua aprovação significou “a mais ampla e profunda reforma do ensino superior no Brasil, após a ditadura” (Iamamoto, 2000, p.35).

Considerando a não homologação das diretrizes, a ABESS, sob a direção da profa. Marieta Koike, impulsionou espaços de discussão no MEC-Sesu, que promoveram a criação de uma Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, composta por: Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda Villela Iamamoto e Mariangela Belfiore Wanderley, com proposições que retomavam competências e habilidades, estabelecidas pela Lei de Regulamentação e pelos princípios do Código de Ética, já citados anteriormente, contrariando as exigências impostas pelo mercado (Iamamoto, 2014).

Assim, instituía-se como perfil profissional do bacharel em Serviço Social:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural

generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (MEC, 1999).

As diretrizes formuladas pela comissão mantiveram as orientações elaboradas pela ABEPSS, centrando a atuação profissional nas expressões da questão social, conservando a lógica curricular constituída pelos núcleos e, a partir do referencial marxista, preservou a discussão em torno da classe.

Os conteúdos não aprofundaram de forma clara as outras singularidades de classe, trazendo suas particularidades para o interior da disciplina “Classes e Movimentos Sociais”, como uma das estratégias de enfrentamento das manifestações da questão social e, nesse sentido, a presença antes, na disciplina intitulada “Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais”, desloca a discussão dos “movimentos societários” para um tópico de estudo específico:

Classes e Movimentos Sociais - As teorias sobre classes sociais e sujeitos coletivos. A estrutura de classes na sociedade brasileira enfatizando as classes subalternas em suas condições de vida, trabalho, manifestações ideopolíticas e socioculturais. Direitos sociais e humanos do Brasil. **Movimentos sociais em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais.** Identidade e subjetividade na construção dos movimentos societários. Importância e significado do terceiro setor

Classes e Movimentos Sociais - As teorias sobre classes sociais e sujeitos coletivos. A estrutura de classes na sociedade brasileira enfatizando as classes subalternas em suas condições de vida, trabalho, manifestações ideopolíticas e socioculturais. Direitos sociais e humanos do Brasil. **Movimentos sociais em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais.** Identidade e subjetividade na construção dos movimentos societários. Importância e significado do terceiro setor (MEC, 1999).
(*Grifos nossos*)

As Diretrizes Curriculares se configuram como normas de caráter obrigatório, direcionando o planejamento dos cursos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, vale ressaltar que somente em 2001, o CNE emitiu os pareceres nº 492 e 1.363, que se transformaram na Resolução no 15 de 12 de março de 2002, estabelecendo diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

Ainda que as diretrizes aprovadas em 2002 tenham demarcado o processo de legitimação da formação acadêmica – ao serem comparadas ao currículo mínimo de 1982, sinalizando as condições necessárias para autorização do curso e trazendo as orientações para a formulação do projeto pedagógico –, são visíveis as distorções e/ou reducionismos teórico-metodológicos e ético-políticas nelas presentes.

Além de alterar determinantes essenciais para formação, as diretrizes aprovadas pelo MEC extinguiram qualquer menção à teoria marxista e a outros elementos balizadores do projeto ético político profissional, suprimindo no perfil das/os formadas/os a função das políticas sociais no enfrentamento das expressões da questão social. Essa extinção, por consequência, assola as posturas crítica, investigativa e propositiva esperadas desse profissional para intervir junto às expressões da questão social. Desvirtua, conceitualmente, a cidadania, não considerando o antagonismo dos projetos societários e apoiando-se na cidadania burguesa.

A supressão do Código de Ética esvazia a possibilidade de intervenção sobre a realidade, desconsiderando as diversidades, eximindo qualquer menção à diversidade sexual. O mesmo ocorre com as competências e habilidades, desconsiderando a lei 8.662. Ainda que visem a capacitar as/os discentes, para que sejam aptos a compreender o significado social da profissão e identificar as demandas presentes na realidade concreta no enfrentamento à questão social, minimiza as atribuições privativas do Serviço Social, de forma reducionista, classificando-as como gerais e específicas.

Permanecem a obrigatoriedade do estágio supervisionado, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as atividades complementares, embora seja determinado que a operacionalização desses estejam preconizados no projeto pedagógico, deixando a critério do curso.

O estágio supervisionado, posteriormente, conquista regulamentações específicas, como a resolução do CFESS 533/2010 e da Política Nacional de Estágio, resultado de organização da categoria como enfrentamento ao constante processo de sucateamento da formação e dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior. Retoma-se que a sua operacionalização, além de estar estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso, está em consonância com os princípios ético-políticos, explicitados no Código de Ética das/os assistentes sociais de 1993, articulando formação e exercício profissional.

O MEC ignora as recomendações propostas pela comissão, a exemplo, o estímulo aos recursos de informática, a partir da perspectiva da “utilização dos recursos de informática”, para atender a lógica do mercado, e sugere indícios para apoiar a modalidade a distância.

Não se trata de uma questão gráfica, e sim de uma estratégia para fragilizar a formação, e por isso, frequentemente, distinguimos de “diretrizes da ABEPSS e diretrizes do MEC”, como bem analisado Ortiz (2013, p.13). Tornando aceitável as inúmeras críticas feitas à legislação, justifica que os órgãos representativos da profissão optem politicamente pela defesa da execução da proposta da ABEPSS no cotidiano.

Inúmeros são os estudos²⁴ sobre o contínuo processo de desmonte da educação brasileira, alicerçada, sucessivamente, pelos diferentes governos, das mais distintas formas. O mesmo se deu aos cursos de Serviço Social, não eximido do desmonte e das sequelas dessa contrarreforma iniciada na década de 1990, acarretando significativos

24. A respeito vide Pereira (2008), Neves (2002) Lima (2007).

impactos da formação do curso em questão e interferindo na concretude de projeto de formação crítica, tencionando a efetivação do Projeto Ético-Político da profissão, comprometendo sua capacidade emancipadora.

Os conglomerados empresariais de ensino impuseram novos desafios à medida que atendiam às exigências do grande capital. Foram a favor do processo de mercantilização e privatização da educação e, conseqüentemente, da proliferação dos cursos de graduação, haja vista que o Serviço Social não está imune ao desmantelamento provocado pela Reforma Universitária.

Diante dessa situação, presenciamos algumas requisições impostas pelo capital: a subordinação da ciência à lógica do mercado, percebida na privatização interna dos centros universitários públicos, nas parcerias entre universidades e empresas, no incentivo à competição e ao produtivismo e no fomento a lucratividade; a proliferação de instituições privadas e a prestação de serviços educacionais; e, finalmente, o desenvolvimento de estratégias de formação em larga escala disfarçadas pelo discurso de democratização do ensino.

Enfatizamos o terceiro item a considerar as ações do governo Fernando Henrique Cardoso, em particular pelos créditos em educação (FIES), seguido da flexibilização das instituições de ensino superior e, ao mesmo tempo, exigindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão somente às universidades e à excelência do ensino aos centros universitários. Em seguida, instituiu-se o Exame Nacional de Desempenho (ENADE), o chamado “provão”, favorecendo a lógica de “rankeamento” das instituições de ensino, o que, por sua vez, contribuiu para substituir o debate sobre a qualidade do ensino enquanto direito do cidadão, por um viés de “consumidor” de uma mercadoria, eliminando o dever do Estado de zelar pela qualidade da formação dos cidadãos e dos profissionais (Belloni, 2003).

Ligados ao discurso do alargamento do ensino superior, os incentivos governamentais tornaram-se um terreno fértil para inúmeras

possibilidades de fortalecimento do ensino privado. Por exemplo, os cursos de licenciatura e Serviço Social tornaram-se chamariz para a “certificação em massa”, ignorando assim a desresponsabilização estatal.

Não alheio a tudo isso, o Serviço Social depara-se com a expansão descontrolada de cursos a distância. Fato que desperta a categoria para o processo de formação profissional, pois a nova modalidade baseia-se em uma formação profissional a distância, aligeirada, mercantilizada e, portanto, com poucas chances de concretizar o perfil de um profissional crítico e competente teórica, técnica, ética e politicamente” (Pereira, 2008, p. 194).

Esse processo intensificou a preocupação dos órgãos representativos da categoria: o Conselho Federal e Regionais de Serviço Social, a Executiva Nacional de Estudantes (ENESSO) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em especial pelo fato do curso permanecer na lista entre os dez cursos de graduação mais procurados desde sua autorização em 2004 e, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2022, com 101.512 matrículas (Brasil, 2022).

O primeiro governo Lula não contradiz essa lógica, sustentando a expansão do ensino superior, sob a cortina da democratização do acesso à educação privada, instituindo o Programa Universidade para Todos (PROUNI)²⁵. Promoveu-se também o ensino a distância (EAD)²⁶, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁷.

A contrarreforma do ensino superior não ocorre de forma isolada e, concomitantemente, a profissão se vê diante de novos desafios. A entrada nos anos 2000 evidencia dois processos vigentes polarizados:

25. Criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

26. Regulamentado pelos decretos 2494/98 e 2561/98 da LDB.

27. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

a consolidação do Projeto Ético-Político e os avanços das políticas neoliberais, revigoradas pelo neoconservadorismo.

Esse lastro conversador tornou-se um grande desafio a ser enfrentado pela categoria, arrastando-se também para o interior da formação como uma das sequelas da precarização da educação e mercantilização do ensino. Afinal, não podemos ignorar que o conservadorismo tem raízes históricas na profissão “[...] Nesse sentido, a conjuntura pode favorecer a sua reatualização, sob novas roupagens e demandas” (Barroco, 2011. p. 213).

A avalanche conservadora vem seguida da cultura do medo, aguçada pela onda de violência, direcionada a qualquer diversidade humana, evidenciando um rastro de opressão, visivelmente percebida nos casos crescentes de intolerância religiosa, racismo, xenofobia, misoginia e LGBTQIfobia. Intensificadas, a partir de 2018, pela vitória presidencial da extrema direita, acompanhada do aparelhamento religioso do congresso²⁸.

De acordo com Barroco (2011), o conservadorismo tem raízes mais profundas, ultrapassando os limites da profissão e, por isso, não pode ser extinto totalmente. Entretanto, é preciso fortalecer coletivamente as formas de enfrentamento dessa realidade. O que desafia o Serviço Social na construção de ações que se contrapõem às bandeiras de lutas dos Órgãos representativos do Serviço Social, por direitos humanos e, mais especificamente, pelo atravessamento da diversidade social no Serviço Social, sendo necessário nos debruçarmos sobre as ações fomentadas pelo conjunto CFESS/ CRESS, a fim de resgatar os autores que voltam seus olhares sobre a temática. Tema este, trabalhado no próximo capítulo.

28. Segundo a Folha, o primeiro trimestre de 2023, apresentou 69 projetos de leis que negam os direitos de pessoas transexuais. (LOPES, Marina, 2023)

4. A colorir o arco-íris: caminhos percorridos pelo Serviço Social sobre diversidade sexual

Podemos dizer que diversidade sexual foi introduzida oficialmente ao Serviço Social por meio do Código de Ética de 1993, considerado um divisor de águas no processo de maturação da profissão. Entretanto, é pertinente destacar que o embrião dessa discussão tenha sido gestado a partir do Movimento de Estudantes de Serviço Social nos anos de 1980.

A presença expressiva de estudantes gays, lésbicas e bissexuais nos cursos de Serviço Social se tornou um impulsionador para o fomento de espaços informais de articulação, introduzindo a sexualidade como uma demanda do movimento. Almeida (2008) sinaliza que a informalidade das vivências nos encontros permitiu que estudantes de diferentes regiões do país pudessem compartilhar experiências e abordar o assunto.

A “chamada R8”²⁹ pode ter sido considerada como um espaço revolucionário, haja vista que “um modesto prenúncio no microcosmo da juventude universitária de então, do alargamento do ideário da igualdade em direção à equidade” (Almeida, 2008, p. 125). Mesmo não sendo considerado um espaço sistemático de luta, com pautas políticas definidas no interior do movimento estudantil.

29. Almeida (2008, p. 126) esclarece que “era comum que um dos alojamentos chamado distintivamente de ‘Região 8’ (inexistente de fato), fosse reservado às lésbicas, gays e bissexuais participantes do Encontro”.

Almeida (2008), Duarte (2014), Cisne e Santos (2018) destacam a importância do Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), realizado no Rio de Janeiro em 1986, pois, pela primeira vez, o Movimento Estudantil de Serviço Social introduziria a sexualidade com uma demanda das/os estudantes. O Encontro foi considerado pioneiro na promoção do debate, promovendo a circulação de manifestos manuscritos e, mesmo que de forma insipiente, estimularam o debate. Outro diferencial foi a existência de uma mesa vanguardista, composta por uma feminista, uma prostituta e um gay³⁰, permitindo que a temática fosse retomada nos encontros posteriores por meio de oficinas e palestras.

A discussão em torno da diversidade sexual no Serviço Social foi vivenciada muito antes de ser regulamentada pela profissão. O cotidiano de estudantes e docentes LGBTQI+, militantes e preocupadas/os com a violação dos direitos contribuiu expressivamente para adentrar as salas de aula dos cursos de graduação em Serviço Social, possibilitando refletir sobre a temática no interior da formação.

Infelizmente, não é possível fazer aqui um resgate minucioso de todas/os aquelas/es que foram pioneiras/os na defesa da sexualidade, como um assunto a ser discutido pelo Serviço Social, e da necessidade de ser desbravado, conceitualmente, evitando a reprodução de estereótipos. Antecipadamente, desculpamo-nos, porque, com certeza, não seremos capazes de nomear aquelas/es que vieram antes de nós e permitiram que chegássemos até aqui. Todavia, aspiramos a que outras pesquisas possam se debruçar sobre essa perspectiva e fazer esse registro meticuloso, para assim termos o privilégio de nomear essas pessoas e suas contribuições.

Ainda que soe saudosista, é para expor o respeito e a admiração por essas pessoas, as quais ousamos chamar de “patrimônio imortal”

30. Importante registrar nominalmente da presença de Rose Marie Muraro (feminista), Gabriela Leite (prostituta), e Herbert Daniel (gay) (Duarte, 2014).

do Serviço Social no campo da diversidade sexual. São profissionais de referência para a categoria, que remaram na contramão do conservadorismo e anteciparam a orientação da ABEPSS, pois trouxeram para sala de aula uma demanda que não se constituía como conteúdo e, muito menos, como disciplina curricular.

Parafrazeando Almeida (2020, p. 24), ainda nos anos de 1990, promoveram “no escopo das discussões curriculares, os temas de família (na verdade de famílias, no plural), sobretudo, por meio da disciplina eletiva “Família e Sociedade”. Destacam-se professoras/es como “Marco José de Oliveira Duarte (atual professor da UFJF), Carla Cristina Lima de Almeida (FSS/ UERJ), Magali da Silva Almeida (atual professora da UFBA) e Mônica Maria Torres de Alencar (FSS/ UERJ)”.

Contudo, foram experiências como essas que contribuíram para que a temática saísse das trincheiras e conquistasse relevância no Serviço Social. Fato que pode ser constatado em 2018, com o lançamento do livro “Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social”, das autoras Mirla Cisne e Silvana Mara, compondo a série Biblioteca Básica do Serviço Social em 2018.

Como bem registrado por Cisne e Santos (2018), a diversidade sexual não se inseriu de forma isolada. Sua inserção é proveniente de uma série de fatores que contribuíram para isso, relacionando-se às determinações objetivas e subjetivas.

Dentre eles, as autoras supracitadas destacam quatro:

- A intensificação da violação de direitos da população LGBTQI+, provenientes do capitalismo periférico. Fazendo com que os sujeitos coletivos requeressem uma resposta do Estado e das categorias profissionais comprometidas na defesa de direitos;

- A produção de conhecimento no campo de Serviço Social, mais precisamente, a partir dos anos 2000, oriunda de pesquisas, em especial no âmbito da pós-graduação;

- O rompimento do silêncio sobre a questão da diversidade sexual na pauta dos eventos de estudantes e profissionais provocado,

coletivamente, por profissionais e estudantes LGBT, com ênfase das feministas lésbicas. Importante destacar a participação das feministas lésbicas, pois seu papel foi crucial para captar as demandas de violências e de violação de direitos para o exercício profissional;

- O direcionamento político das instituições representativas da profissão e do movimento estudantil, do seu empenho para ampliação de pesquisas e de sua aproximação com os movimentos sociais para o aprofundamento do debate.

Nesse sentido, pensar a formação profissional em Serviço Social significa reconhecer a intrínseca relação entre as Unidades de Formação Acadêmica e as entidades representativas da categoria: o CFESS, os CRESS, a ABEPSS e a ENESSO. Elas exercem papel essencial no fortalecimento do Projeto Ético Político Profissional e enfrentamento do conservadorismo, ainda presente no interior da profissão. Iremos nos deter aqui ao percurso realizado pelo CFESS e pela ABEPSS no âmbito da diversidade sexual³¹.

4.1 - As cores utilizadas pelo CFESS na discussão sobre diversidade sexual

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) constitui-se como uma autarquia pública de âmbito federal, atuando como um tribunal de ética superior. A configuração que o CFESS possui hoje advém de uma série de transformações, desde de sua criação nos anos de 1960, quando instituído pela Lei de Regulamentação da Profissão. As modificações ocorridas desde então permitiram uma participação ativa no processo de renovação da profissão.

O CFESS regulamenta e fiscaliza o exercício profissional, buscando defender os direitos das/os assistentes sociais, e estabelece normas

31. Optamos por não aprofundar a trajetória da ENESSO referente à temática devido à dificuldade de acesso às informações atualizadas contidas nas plataformas oficiais. A representatividade estudantil foi contemplada na pesquisa realizada junto às/aos estudantes, a ser discutida no próximo capítulo.

e diretrizes para atuação profissional. O conselho, em conjunto com suas representatividades regionais, também corrobora com a qualidade da formação dos cursos de Serviço Social.

Enquanto órgão normativo de instância superiora, dentre outras atribuições, cabe ao CFESS: “orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social, em conjunto com o CRESS” (CFESS, 1993). O conselho possui vários espaços deliberativos e, de acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão, as reuniões conjuntas entre os Conselhos Federal e Regionais se constituem como fórum superior de deliberação.

A partir dos encontros nacionais do conjunto CFESS/CRESS, são deliberadas as diretrizes gerais para a categoria. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Costa (2023), junto aos Relatórios de Deliberações dos Encontros Nacionais sobre a diversidade sexual, aponta que, após a homologação do Código de Ética de 1993, o tema retornou somente em 2000. Esse lapso temporal expressa o apagamento da temática nos eixos de discussão, considerando-a irrelevante e inexpressiva para o Serviço Social.

A invisibilidade do debate sobre diversidade sexual, no campo do Serviço Social, pôde ser observada nos eventos de caráter acadêmico por meio de apresentações de trabalhos, como no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) que, até 2000, registrou apenas um trabalho que abordou a referida temática (Oliveira, 2010).

Somente em 2001, o tema orientação sexual foi incluído como sessão temática, denominada “Etnia, Gênero e Orientação Sexual”. Entre as comunicações orais apresentadas, cinco abordaram o assunto. Mesmo que de forma tímida, o CBAS de 2004 conquistou uma sessão temática, intitulada “Questões de gênero, etnia, raça e sexualidade”, a qual se repete no 12º CBAS em 2007. Sendo possível, assim, constatar um crescimento da produção e, até 2007, somaram-se 21 trabalhos apresentados nos CBAS (Oliveira, 2010). Diferentemente, do que ocorreu nos três últimos Congressos, realizados em 2016,

2019 e 2022, respectivamente, que juntos totalizaram 66 artigos (CBAS, 2024).³²

De forma pulverizada, a questão foi trazida para o campo das deliberações no 29º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS em 2000, ocorrido em Maceió, sob o eixo de Ética e Direitos Humanos. Havia a determinação de estudar a Portaria 1376 de 19/11/1993 do Ministério da Saúde, como forma de enfrentamento da homofobia institucional, considerando a proibição a doação de sangue em virtude de sua orientação sexual (Costa, 2023).

De acordo com o autor, os encontros subsequentes não aprofundaram a discussão, mantendo-se o eixo e aparecendo, pontualmente, nos encontros de 2002, 2004 e 2005. Inicialmente, o eixo foi vinculado à perspectiva de classe social, incluindo a orientação sexual como uma das mediações de classes e permitindo diálogo com a teoria social crítica. Buscou-se terreno, no campo da sensibilização da categoria, contra as diversas formas de preconceito, a partir do viés da transversalidade.

No 34º Encontro Nacional realizado em Manaus, em 2005, deliberou-se como responsabilidade do conjunto CFESS/CRESS:

Fortalecer ações de defesa de direitos humanos, construindo uma agenda que contemple as temáticas de gênero, raça, etnia, geração, orientação sexual, pessoas com deficiência, dentre outras, divulgando o posicionamento do Conjunto CFESS/CRESS publicamente, garantindo articulação e ações conjuntas com os movimentos de direitos humanos, contemplando a transversalidade nas políticas públicas. (CFESS, 2005, p.10)

Uma das estratégias utilizadas para atingir esse objetivo são as campanhas de sensibilização e mobilização promovidas pelo conjunto. Elas possuem um caráter político-pedagógico, com grande raio de

32. Informações obtidas por meio dos canais dos CBASS, disponíveis em <https://www.cbass.com.br/>. Acesso em abril de 2025.

atuação, corroborando para qualificar determinado debate. Uma delas foi a Campanha “O amor fala todas as línguas Assistente Social na luta contra o preconceito: campanha pela livre orientação e expressão sexual”, lançada em 2006.

Também foi estabelecido um percurso metodológico, permitindo a divulgação da campanha em todos os encontros descentralizados do conjunto CFESS/CRESS e da ENESSO. Buscou-se promover a discussão sobre a livre orientação e a expressão sexual como direito humano, suscitando ações estratégicas de enfrentamento a qualquer tipo de opressão, discriminação e/ou preconceitos decorrentes da orientação sexual.

A campanha trouxe a sexualidade como um dos determinantes da diversidade humana, tendo como objetivos:

Sensibilizar a categoria dos assistentes sociais para o debate em torno da livre orientação e expressão sexual como direito humano;

Favorecer a construção de espaços de diálogos e parcerias interdisciplinares na defesa da Livre Orientação e Expressão Sexual como Direito Humano;

Contribuir para a criação e disseminação de práticas e linguagens não discriminatórias entre a categoria dos assistentes sociais na perspectiva de consolidar valores comprometidos com o Projeto Ético-Político Profissional;

Contribuir para a reflexão e enfrentamento da homofobia/lesbofobia/transfobia e a garantia do respeito à diversidade humana nos espaços institucionais, em particular, no exercício profissional do assistente social e na Formação Profissional em Serviço Social;

Incentivar o conjunto CFESS/CRESS para proposição de ações criativas e participativas para materializar a Campanha nos estados envolvendo a categoria profissional;

Contribuir para o aprimoramento profissional dos assistentes sociais por meio do aprofundamento do debate sobre a sexualidade como uma dimensão da individualidade e que, portanto, necessita ser reconhecida

em sua diversidade de expressões: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. (CFESS, 2007, p. 18).

Outro ponto de destaque foi a aproximação do CFESS aos movimentos feministas e LGBTQI+, promovendo a parceria com o grupo DIVAS - Instituto em defesa da diversidade afetivo-sexual, a LBL - Liga Brasileira de Lésbicas, a ABL - Articulação Brasileira de Lésbicas, a ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, instituições regionais e as Unidades de Formação, priorizando o aperfeiçoamento profissional. (CFESS, 2006)

O ápice da campanha foi a aprovação da Resolução 489/2006, a qual instituiu normas que vedavam quaisquer condutas de caráter discriminatório e/ou preconceituosas por orientação sexual no exercício profissional do Serviço Social. Representou a culminância da campanha, exercendo papel fundamental na luta contra a homofobia, lesbofobia e transfobia, tendo o intuito de reforçar o dever profissional no combate a práticas que violem os direitos humanos.

Como bem definido por Mesquita (2009, p. 126):

[...] representa uma ação inovadora, ousada e radical em termos do compromisso do Serviço Social com a defesa e ampliação de direitos da população LGBTT e que a Campanha expressa, como disse anteriormente, a profunda sintonia com nosso Código de Ética Profissional (1993) e, portanto, com nosso projeto ético-político.

Entretanto, enfrentar o preconceito e a discriminação é tarefa árdua, pois, como fruto de uma sociedade heteropatriarcal, o conservadorismo se faz presente, o que inclui estar presente, também, no interior da categoria. O exemplo disso foi a recusa de parte da categoria em abordar a temática e problematizar sua relevância, com a justificativa de que outros temas seriam mais pertinentes à profissão.

Como bem sinalizado por Mesquita e Matos (2011, p. 132), foi considerada “uma campanha inadequada e que o CFESS não tinha que se

envolver em tais questões”. O que, por si só, já demonstra ser indispensável e urgente sensibilizar as/os profissionais, para ampliar o debate sobre liberdade de orientação e de expressão sexual. A Campanha foi rechaçada em vários momentos, desde a proposta inicial até sua execução. Um dos exemplos das negativas recebidas foram os embargos moralistas de alguns espaços da categoria, que proibiram a fixação do material de divulgação. O cartaz, instrumento de divulgação da campanha, sofreu sanções para não ser fixado, evidenciando a rejeição.

Figura 1- Peça da Campanha Nacional “O amor fala todas as línguas – Assistente Social na luta contra o preconceito”



Fonte: CFESS (2006)

As críticas e as posturas contrárias aos princípios defendidos pelo Código de Ética Profissional, mais uma vez, demonstram-nos que as ações precisam estar articuladas diretamente com o processo formativo. Potencializar o debate faz-se necessário, uma vez que a formação também vem sofrendo com a ofensiva conservadora.

Diante disso, há de se questionar como essa discussão vem sendo congregada ao longo da formação. Mesquita (2009) sinaliza o valor

de ser problematizada no interior das disciplinas de “Ética Profissional em Serviço Social; Movimentos Sociais, Gênero e Serviço Social; Família e Serviço Social”, dentre outras. Práticas como essas contribuem para que seja possível uma mudança cultural, capaz de contribuir para desconstrução da heterossexualidade obrigatória e a naturalização das múltiplas violências.

Nesse sentido, as ações precisam estar articuladas diretamente com a formação, que por sua vez, também sofre com a ofensiva conservadora. Há de se refletir em ações político-pedagógicas para que seja possível uma mudança cultural, ações capazes de contribuir para desconstrução da heterossexualidade obrigatória e da naturalização das múltiplas violências.

4.1.1 - O protagonismo do CFESS na materialização do combate a opressão: os instrumentos balizadores para atuação profissional

A campanha supracitada trouxe à tona muitas demandas reprimidas, permitindo que o CFESS promovesse ações para respondê-las, inclusive, no âmbito jurídico. As normativas legais, quando utilizadas de forma isolada, tornam-se “letra morta” na sociedade, ao contrário de quando são aliadas às ações de caráter socioeducativo. Dessa forma, ao assumir uma dimensão político-pedagógica, desempenham o duplo papel de mobilizar e de sensibilizar a categoria na qualificação do debate proposto. Mais do que isso, promovem a reflexão e contribuem para o processo de desconstrução de uma lógica dominante.

Embora pareça redundante reafirmar os princípios estabelecidos pelo Código de Ética de 1993, não podemos desconsiderar o fortalecimento do neoconservadorismo no interior do Serviço Social e, por isso, ratificar que esse compromisso não pode ser visto como redundante, mas sim como urgente e necessário. Reafirmar constantemente esse posicionamento não liberta a categoria dos traços marcantes do conservadorismo,

por isso a formação exerce um papel primordial, juntamente com as ações, campanhas, resoluções e a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS, instituída em 2012 (CFESS, 2012).

Após a Resolução 489/2006, já mencionada anteriormente, outras resoluções foram homologadas, fazendo com que a temática conquistasse espaço de discussão no âmbito da categoria e evitando seu apagamento. As resoluções 594/2011³³, 615/2011³⁴ e a 845/2018³⁵ contribuíram, expressivamente, para que a temática da diversidade sexual obtivesse maior visibilidade, reforçando o compromisso da categoria por uma sociedade livre de qualquer forma de opressão e exploração.

A Resolução do CFESS nº 594/2011 não pode ser reduzida às adequações formais e/ou gramaticais da língua portuguesa, ao contrário, ela traz à tona aspectos conceituais de suma importância. Lança luz à reprodução errônea e recorrente do termo “opção sexual”, habitualmente, veiculado às práticas afetivas-sexuais como uma possibilidade de escolha consciente. Como posto, a sexualidade não é uma escolha, afinal, não se escolhe por quem ter desejos afetivos e/ou sexuais. Pretende-se, com essa normativa, direcionar para que as/os profissionais não reproduzam práticas homofóbicas, transvertidas a partir de desinformação.

As alterações conceituais estenderam-se à substituição do termo “gênero” por “identidade de gênero” no princípio XI, registrando a diferença conceitual entre ambos. A substituição traz um olhar diferenciado, visto que, gênero se constitui como uma categoria social, construída socialmente, atribuída ao constructo permeado por relações sociais e estabelecido pelos papéis atribuídos a homens e mulheres. Diferentemente, a

33. A resolução 594/2011 altera o Código de Ética da/o Assistente Social, introduzindo aperfeiçoamentos formais, gramaticais e conceituais em seu texto e garantindo a linguagem de gênero;

34. Dispunha sobre a inclusão e uso do nome social da assistente social travesti e do(a) assistente social transexual nos documentos de identidade profissional. Sendo expressamente revogada pela Resolução CFESS nº 785/2016).

35. Estabelece a atuação profissional do/a assistente social em relação ao processo transexualizador.

identidade de gênero faz alusão à forma como uma pessoa se identifica, como gênero masculino ou feminino, ambos, ou não se identifica com nenhum, incluindo ainda a identificação como cisgênero ou transgênero.

Além disso, a resolução adota a linguagem de gênero, introduzindo a marcação de gênero³⁶ ao longo do Código de Ética. A marcação utilizada desempenha um posicionamento político. Dessa forma, a linguagem também é utilizada como um instrumento político, contribuindo para promoção da equidade e reconhecimento de gênero. Acrescenta-se a isso o fato de demarcar a presença expressiva do gênero feminino ser mantida na profissão desde sua gênese³⁷.

No mesmo ano, a Resolução n° 615/2011³⁸ permitiu a inclusão e o uso do nome social da assistente social travesti e da/o assistente social transexual nos documentos de identidade profissional. Podemos afirmar que essa normativa sinaliza um avanço na concepção de direitos para pessoas trans e travestis, pois, até então, não havia registro de legislações que defendessem tal direito. O uso do nome social foi assegurado pelo Sistema Único de Saúde desde 2009, por meio da Portaria n° 1.820³⁹, tornando-se direito das/os usuáries/as,

36. A linguagem com marcação de gênero caracteriza o feminino. A respeito vide CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. 45ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

37. Pesquisa apresentada pelo CFESS, contendo perfil de nacional de assistentes sociais, revela que predominância feminina, indicando que 92,92% se identificam com o gênero feminino (CFESS, 2022).

38. Considerando a normatização do cadastramento profissional, foi revogada pela Resolução CFESS n° 785/ 2016, que dispõe sobre inclusão e uso do nome social da assistente social travesti e da/do assistente social transexual no Documento de Identidade Profissional, operacionalizando os trâmites

39. A Portaria n° 1.820 assegura dentre outros o “direito da pessoa, na rede de serviços de saúde, ter atendimento humanizado, acolhedor, livre de qualquer discriminação, restrição ou negação em virtude de idade, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, identidade de gênero, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, de anomalia, patologia ou deficiência, garantindo-lhe: identificação pelo nome e sobrenome civil, devendo existir em todo documento do usuário e usuária um campo para se registrar o nome social, independente do registro civil sendo assegurado o uso do nome de preferência, não podendo ser identificado por número, nome ou código da doença ou outras formas desrespeitosas ou preconceituosas”.

antes mesmo da publicação da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em 2011.

Como estratégia para fortalecer os direitos das pessoas trans e travestis, em 2014, a campanha “Nem rótulos, nem preconceito: Quero respeito” reafirmou a importância da utilização do nome social, com o intuito de apoiar as lutas em respeito à identidade de gênero e à despatologização da transexualidade.

Figura 2 - Peça da Campanha



Fonte: CFESS (2014)

O CFESS foi um dos poucos conselhos profissionais que teve essa iniciativa, juntamente com o Conselho de Psicologia, que publicou em junho do mesmo ano a inclusão do nome social na carteira profissional (CRP, 2011). Outros conselhos se pronunciaram após o Decreto Federal nº 8.727 de 2016, reconhecendo a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no campo da administração pública. Todavia, o desrespeito com relação à utilização do nome social ainda é apontado como uma das formas recorrentes de trans-travestifobia⁴⁰.

40. Para aprofundar o debate vide BENTO (2014), DUARTE (2014), ROCON et al. (2020).

Como desdobrando do aprofundamento sobre a temática, em 2018, a Resolução CFESS nº 845 é homologada, direcionando a atuação profissional da/o assistente social em relação ao processo transexualizador, com vistas a colaborar com seu aparato teórico-metodológicos e ético-políticos. A normativa enfatiza ainda que a atuação estará subsidiada, a partir do Código de Ética, para viabilização do respeito à diversidade de expressão e de identidade de gênero. Importante destacar que a resolução é publicada na mesma semana em que o Supremo Tribunal Federal (STF) estabelecia a possibilidade de pessoas travestis e transexuais realizarem a alteração de prenome e gênero no cartório civil, sem a exigência da realização da cirurgia de transgenitalização e da terapia hormonal.

Podemos afirmar que, diferente dos anos anteriores, o tema não ficou adormecido, sendo pauta recorrente de deliberações do CFESS, conjuntamente com ações executadas pelo conjunto. Costa (2019, p.300) afirma que “entre 2010 a 2017, em todos os Relatórios de Deliberações dos Encontros Nacionais do Conjunto CFESS/ CRESS foram encontradas menções à diversidade sexual”.

Quadro 4: Deliberações dos Encontros Nacionais sobre a diversidade sexual (2010-2017)

<p>2010</p>	<p>16. Fortalecer e apoiar a aprovação do PLC 112/06 que criminaliza a homofobia. [...]</p> <p>17. Reforçar as lutas, no âmbito do Legislativo e do Judiciário, em defesa da liberdade de orientação sexual, assegurando ao segmento LGBT os direitos de adoção, ampliando a realização de debates com a categoria acerca do tema e participando de ações, tais como: realização de audiências públicas, articulação com os Fóruns LGBT e articulação com os outros sujeitos coletivos. 20. Aproximar a categoria do debate contemporâneo acerca do uso do nome social nos espaços públicos e privados (conforme carta de direitos dos usuários do SUS) e no acesso às políticas públicas para a população LGBT, considerando o respeito à diversidade de orientação sexual e a identidade de gênero elaborando instrumentais que garantam a ampliação do debate. 23. Adequar o Código de Ética quanto a mudança de nomenclaturas nos termos opção sexual para orientação sexual e identidade de gênero e correções gramaticais em sua estrutura formal regulamentando essas alterações por resoluções do CFESS. Agenda Permanente: 7. Colaborar com o Movimento LGBT e demais movimentos para a criação de frentes parlamentares estaduais e municipais em defesa de cidadania LGBT [...].11. Dar continuidade às atividades desenvolvidas a partir da Campanha pela Livre Orientação e Expressão Sexual [...].</p>
--------------------	---

<p>2011</p>	<p>11. Fortalecer e apoiar aprovação do PLC 122/06 na íntegra que criminaliza a homofobia. O texto altera a lei 7.716/89, que define crimes resultantes de preconceito de raça e cor, incluindo aqueles motivados por questões de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero.</p> <p>12. Reforçar, no âmbito do legislativo e do judiciário, em defesa da liberdade de orientação sexual, identidade de gênero, assegurando à população LGBT os direitos de adoção, constituição de família, direitos sucessórios, dentre outros, ampliando a realização de debates com a categoria acerca do tema e participando de ações, tais como: realização de audiências públicas, articulação com os Fóruns LGBT e articulação com outros sujeitos coletivos.</p> <p>31. Reproduzir o cartaz da Campanha “O amor fala todas as línguas” para a II Conferência Nacional LGBT. Agenda Permanente: 7. Contemplar na elaboração dos CFESS Manifesta as seguintes temáticas: concepção de família, adoção, inclusive por pares homoafetivos [...].</p> <p>13. Colaborar com o Movimento LGBT e demais movimentos sociais para a criação de frentes parlamentares estaduais e municipais em defesa da cidadania LGBT, na perspectiva de debater e propor a criação de legislações estaduais e municipais específicas de combate à homofobia.</p> <p>17. Dar continuidade às atividades desenvolvidas a partir da Campanha pela Livre Orientação e Expressão Sexual, bem como o Combate ao Racismo, como forma de garantir o avanço junto à categoria, dado a importância ao debate.</p>
<p>2012</p>	<p>13. Fortalecer e apoiar a aprovação do PLC 112/06 na íntegra, que criminaliza a homofobia.</p> <p>14. Reforçar no âmbito do legislativo e do judiciário, em defesa da liberdade de orientação sexual e livre identidade de gênero, assegurando à população LGBT os direitos de adoção, constituição de família, direitos sucessórios, dentre outros acerca do tema.</p> <p>15. Apoiar as lutas em torno do respeito à Identidade Trans como por exemplo a campanha em favor da despatologização da transexualidade, por meio da retirada da transexualidade dos Catálogos Internacionais de Doenças, bem como pela garantia da permanência do processo transexualizador pelo Sistema Único de Saúde (SUS).</p> <p>16. Dar continuidade ao debate contemporâneo acerca do uso do nome social nos espaços públicos e privados (conforme Carta de Direitos dos Usuários do SUS) e no acesso às políticas públicas para a população LGBT, considerando o respeito à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, elaborando instrumental que garanta ampla divulgação da Resolução CFESS 615/2011. Agenda Permanente:</p> <p>11. Elaborar com o Movimento LGBT e demais movimentos para a criação de frentes parlamentares estaduais e municipais de defesa da cidadania LGBT, na perspectiva de debater e propor a criação de legislações estaduais e municipais específicas de combate à homofobia/lesbofobia/transfobia. 20. Realizar o processo de discussão e publicização do Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos – LGBT nos espaços do Conjunto CFESS/CRESS e apoio a discussão em outros públicos específicos. 22. Intensificar o debate sobre sexismo, homofobia/lesbofobia/transfobia e racismo no âmbito do exercício profissional nas diferentes políticas públicas, ressaltando os princípios éticos políticos da categoria. 23. Ampliar o debate junto à categoria, reafirmando os direitos da população LGBT, do processo transexualizador articulado à luta pelo aumento na rede pública de atendimento com maior qualidade.</p>

<p>2013</p>	<p>18. Reforçar as lutas, no âmbito da sociedade, do judiciário, do legislativo, sobretudo fortalecendo e apoiando a 89 aprovação do PLC 122/06 na íntegra em defesa da liberdade de orientação sexual e livre identidade de gênero, assegurando à população LGBT os direitos de adoção, constituição de família, direitos sucessórios, dentre outros acerca do tema.</p> <p>19. Apoiar as lutas em torno do respeito à Identidade Trans como, por exemplo, a campanha em favor da despatologização da transexualidade, por meio da retirada da transexualidade dos Catálogos Internacionais de Doenças, bem como pela garantia de permanência do processo transexualizador pelo Sistema Único de Saúde (SUS).</p> <p>20. Realizar estudos jurídicos sobre a possibilidade de uma normatização do exercício profissional do/a assistente social, na perspectiva de garantir às pessoas trans o direito à livre expressão de gênero, considerando, sobretudo, participação do/a assistente social nas equipes multiprofissionais do processo transexualizador do SUS.</p> <p>21. Dar continuidade ao debate contemporâneo acerca do uso do nome social nos espaços públicos e privados (conforme Carta de Direitos dos Usuários do SUS) e no acesso às políticas para a população LGBT, considerando a livre identidade de gênero, elaborando instrumental que garanta a ampla divulgação da Resolução CFESS n. 615/2011. Ação Permanente: 10. Colaborar com o Movimento LGBT e demais movimentos para a criação de frentes parlamentares estaduais e municipais em defesa da cidadania LGBT, na perspectiva de debate e propor a criação de legislações estaduais e municipais específicas de combate à homofobia/lesbofobia/transfobia.</p> <p>11. Dar continuidade às atividades desenvolvidas em defesa da livre orientação e expressão sexual e livre identidade de gênero, bem como combate ao racismo, como forma de garantir o avanço junto à categoria, dando importância ao debate.</p> <p>15. Realizar o processo de discussão e publicização do Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos – LGBT, os princípios de Yogyakarta e o Plano Nacional de Saúde LGBT nos espaços de debate do Conjunto CFESS/CRESS e apoio à discussão em outros espaços públicos. 16. Ampliar o debate junto à categoria, reafirmando os 90 direitos da população LGBT, do processo transexualizador articulado à luta pelo aumento na rede pública de atendimento com maior qualidade.</p>
<p>2014</p>	<p>1. Reforçar as lutas pela aprovação da versão original do PLC 122/06. 12. Apoiar as lutas em torno do respeito à identidade trans; à despatologização da transexualidade; à retirada da transexualidade dos catálogos internacionais de doenças e à garantia da permanência do processo transexualizador pelo Sistema Único de Saúde (SUS). 13. Realizar estudos jurídicos sobre a possibilidade de uma normatização do exercício profissional do/a assistente social, nas equipes multiprofissionais do processo transexualizador do SUS. 14. Dar continuidade ao debate contemporâneo acerca do uso do nome social nos espaços públicos e privados (conforme Carta de Direitos dos Usuários do SUS) e no acesso às políticas públicas para a população LGBT, considerando a livre identidade de gênero. 21. Realizar seminário nacional sobre o exercício profissional relacionado à orientação sexual, identidade de gênero, bem como direitos das pessoas trans, reafirmando a posição contrária a todas as formas de patologização. Agenda Permanente: 2. Realizar processo de discussão e publicização do Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos – LGBT, os Princípios de Yogyakarta e o Plano Nacional de Saúde da População LGBT nos espaços do Conjunto CFESS/CRESS e apoio à discussão em outros espaços públicos. 3. Ampliar o debate junto à categoria, reafirmando os direitos da população LGBT, do processo transexualizador articulado à luta pelo aumento da rede pública de atendimento com maior qualidade.</p>
<p>2015</p>	<p>3. Defender a ampliação da rede de atendimento do processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS) como direito da população LGBT. 7. Posicionamento contrário a todas as formas de exploração e discriminação de classe, gênero, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. Seguridade Social: 2. Defender os Princípios de Yogyakarta, o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT e o Plano Nacional de Saúde LGBT.</p>

2016	12. Apoiar as lutas em torno do respeito à identidade trans; à despatologização da transexualidade; à retirada da transexualidade dos catálogos de doenças e à garantia da permanência do processo transexualizador pelo SUS. 13. Realizar estudos jurídicos sobre a possibilidade de uma normatização do exercício profissional da/o assistente social, nas equipes multiprofissionais do processo transexualizador do SUS. 15. Dar continuidade ao debate contemporâneo acerca do uso do nome social nos espaços públicos e privados (conforme Carta de Direitos dos Usuários do SUS) e no acesso às políticas públicas para a população LGBT, considerando a livre identidade de gênero. 21. Realizar o seminário nacional sobre o exercício profissional relacionado à orientação sexual, identidade de gênero, bem como direitos das pessoas trans, reafirmando a posição contrária a todas as formas de patologização
2017	2. Desenvolver ações junto à categoria no combate à LGBTfobia. 3. Difundir a defesa da utilização do nome social nos espaços públicos e privados, no acesso às políticas públicas para a população LGBT e no interior do Conjunto CFESS/CRESS, considerando o direito à livre identidade de gênero. Encaminhar para Bandeira de Lutas 3. Reforçar as lutas pelas diretrizes contidas na versão original do PL 122/06, que propõe a criminalização da homofobia. 4. Defender que as violações de direitos humanos em razão de orientação sexual e identidade de gênero sejam passíveis de responsabilização a partir de leis específicas. 10. Intensificar as ações no combate ao avanço do fascismo presente em políticas e ações higienistas contra a população em situação de rua LGBT.

Fonte: Adaptado de Costa (2019, p.91)

A presença recorrente da diversidade sexual nas deliberações dos encontros nacionais, nesse período, pode ser observada pela pesquisa realizada por Costa (2019), sintetizada no quadro acima. Essas deliberações se desdobraram em ações coletivas, a exemplo das iniciativas realizadas em 2015: a publicação do “CFESS Manifesta”, de maio, e o Seminário Nacional Serviço Social e Diversidade Trans: exercício profissional, orientação sexual e identidade de gênero, em junho, realizado em São Paulo.⁴¹

A edição do “CFESS Manifesta”, em comemoração ao Dia Mundial de Combate à Homofobia, traz a publicação intitulada “Assistentes sociais contra a violência e por direitos de pessoas LGBT”, explicitando o posicionamento contrário à LGBTQIfobia e trazendo a discussão para o âmbito do fazer profissional. Mediado pelo Código de Ética de 1993 e outros dispositivos legais, a edição enfatiza que essa

41. O material contendo o compilado das palestras do evento foi publicizado somente em 2020 pela Gestão É de batalhas que se vive a vida (2017-2020) do CFESS.

se constitui como uma nova demanda profissional, pelo contrário, as travestis e pessoas transexuais são público-alvo do Serviço Social. Por isso, surge a necessidade de dar visibilidade às múltiplas violências sofridas por esse segmento da população e mobilizar a categoria para atuar na defesa de direitos (CFESS, 2017).

No mês seguinte, esse mesmo material foi socializado no Seminário realizado em conjunto com o CRESS-SP, como uma das deliberações do 43º Encontro Nacional CFESS-CRESS, tendo como finalidade “ampliar o debate junto às/aos assistentes sociais, acumulando conteúdo político e teórico relacionado à identidade de gênero, bem como aos direitos das pessoas trans, reafirmando a posição contrária a todas as formas de patologização” (CFESS, 2020a, p. 9).

O evento desempenhou papel fundamental ao abordar a transexualidade e a travestilidade como assuntos a serem discutidos pelo Serviço Social, propiciando um espaço para diálogos e produção de conhecimento. Entre as/os participantes, estiveram presentes: profissionais de Serviço Social, estudantes, ativistas e membros da comunidade trans, entre outras categorias profissionais. Momento em que também foi lançada a campanha “Sou Trans, quero dignidade e respeito”.

No ano seguinte, seguindo as deliberações, foi difundida a série “Assistente social no combate ao preconceito”, incluindo uma cartilha específica sobre transfobia⁴². Pela primeira vez, é socializado um material de cunho formativo, no interior da categoria, trazendo definições de: gênero, binarismo de gênero, transexuais, travestis, *drag queens* e *crossdressers*. Refletiam-se sobre as discriminações sofridas pela população trans e travesti, buscando qualificar atuação do Serviço Social a esse segmento da população.

42. Disponível em <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno04-Transfobia-Site.pdf> <https://www.cfess.org.br/visualizar/manifesta>. Acesso em 10 de jan. 2024.

Figura 3 - Coleção Assistente Social no combate ao preconceito



Fonte: CFESS (2024)

A campanha retornou em 2017, inicialmente, pela vinculação ao Dia Mundial de Combate à Homofobia e, depois, em setembro de 2017, a partir da produção de um vídeo, em apoio ao Conselho Federal de Psicologia, questionando a decisão judicial. Se por um lado, o apoio do CFESS reafirma posicionamento anti-LGBTfóbico, por outro, alguns comentários deixados por profissionais e estudantes de Serviço Social, em resposta ao vídeo, deixam claro a perpetuação do conservadorismo, evidenciando a estigmatização e o preconceito por parte de um segmento da categoria.

Mantendo o protagonismo do CFESS, em 2019, foi lançado um *Folder* de cunho formativo, intitulado “Orientações para atendimento de pessoas trans e travestis”. A partir de um diálogo, com perguntas e respostas, de forma dinâmica, procurava-se sanar dúvidas no campo dos direitos de pessoas trans e travestis, além de refletir sobre o exercício profissional, resgatando os avanços legais como instrumentos que respaldam a atuação profissional. O material foi socializado no 48º Encontro Nacional e aos CRESS para formação das/os profissionais (CFESS, 2019).

Figura 4 - Folder Orientações para atendimento de pessoas trans e travestis



Fonte: CFESS (2024)

Aliado às normativas e campanhas, outras ações foram desenvolvidas pelo CFESS em defesa aos direitos da população LGBTQI+. Esses avanços afluem com a própria participação no Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (CNCD), cujo assento se deu de 2013 até sua extinção em 2019, e sua retomada em 2023, período em que foi reativado o conselho.

4.1.2 “CFESS Manifesta”: posicionando-se a favor da liberdade de amar

Muitas foram as ações desenvolvidas pelo CFESS em defesa aos direitos da população LGBTQI+, desde a Campanha de 2006, na construção de uma agenda de luta por direitos e contra o preconceito. Esses avanços não ocorreram de forma isolada, tendo como orientação a Política Nacional de Comunicação do Conjunto CFESS/CRESS, a qual tem como finalidade “estabelecer diretrizes, princípios e posicionamentos éticos e políticos no processo de planejamento e construção de diálogos com os sujeitos” (CFESS, 2023, p 10). A política se utiliza de um conjunto de instrumentos teórico-políticos, dentre eles,

livros, peças, campanhas informativas, a Revista Inscrita, vídeos, notas, manifestações técnicas e informativos.

Todo material baseia-se no princípio de “valorização de uma comunicação plural, no que diz respeito à imagem e à linguagem, que priorize diversidade e combata o preconceito por questões de gênero, orientação sexual, raça, etnia, geração” (CFESS, 2023, p.22).

Um dos instrumentos que merece destaque é o “CRESS Manifesta”, disponibilizado no site do CFESS⁴³, considerado um instrumento capaz de dar:

visibilidade aos posicionamentos e análises do Conselho Federal sobre diversos temas e fatos da sociedade brasileira e internacional, sobre o trabalho de assistentes sociais na relação com as políticas sociais e com a conjuntura. O informativo também expressa nossa defesa do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. (CFESS, 2017, p. 10)

A partir de pesquisa documental, realizada junto aos Relatórios de Gestão⁴⁴, contendo as publicações, podemos destacar as produções que fazem menção específica a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e outras expressões das dissidências sexuais.

Tendo como ponto de partida a “Campanha O amor fala todas as línguas”, optamos por analisar o período de 2006 a 2023. Durante esse recorte temporal, podemos acompanhar as produções de seis gestões do CFESS, com o registro de 13 edições específicas, num universo de 186.

O *corpus* sob análise está disposto na figura abaixo.

43. Disponível em <https://www.cfess.org.br/visualizar/manifesta>. Acesso em 10 de jan. 2024.

44. Os relatórios são de domínio público, sendo disponibilizados no site do CFESS. Disponível em <https://www.cfess.org.br/visualizar/livros>. Acesso em 10 de jan. 2024.

Figura 5 - Capas dos CFESS Manifesta (2006-2023)



Fonte: (CFESS, 2024)

A partir dessas análises, foi possível observar que o período pesquisado se inicia durante a gestão “Defendendo Direitos - Radicalizando a Democracia” (2005-2008), período em que a campanha entrou em vigor, sendo mencionada, pela primeira vez, em notícia publicada em 20 de agosto de 2006. A reportagem apresentava o sucesso da divulgação da campanha nas regionais e orientações sobre a resolução recém-homologada.

O “CFESS Manifesta”, em agosto de 2007, lançou um questionamento: Por que a diversidade sexual é assunto para o Serviço Social? Essa reflexão vem em resposta às críticas de uma parte da categoria,

aliada à resistência de alguns espaços sócio-ocupacionais na publicação dos cartazes. O texto intitulado “O amor fala todas as línguas Assistente Social na luta contra o preconceito: Campanha pela livre orientação e expressão sexual” (Fig. 5A), produzido por Silvana Mara de Moraes dos Santos, esclarece a urgência de aprofundar o debate.

A edição trouxe desafios para a categoria abordar o tema, enfatizando a necessidade de uma interlocução conceitual, mediante ações estratégicas. Alertou sobre o papel no Serviço Social na viabilização de direitos, apresentando as múltiplas violências sofridas, dando visibilidade às reivindicações do Movimento LGBTQI+. Acrescentaram-se depoimentos de professoras, militantes do movimento, que são referências importantes para a profissão, e finaliza com a resolução (CFESS, 2007).

Durante a gestão “Atitude Crítica para Avançar na Luta” (2008-2011), dentre as 60 publicações, duas delas versaram sobre Dia Mundial do Orgulho LGBTQI+, e as outras duas faziam alusão ao Dia Nacional da Visibilidade Lésbica.

Em junho de 2008, sob o título “CFESS na Luta pela Livre Orientação e Expressão Sexual” (Fig. 5B), Silvana Mara de Moraes dos Santos, Marylucia Mesquita e Ivanete Boschetti trazem a 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GL-BTT) para cena de discussão. Importante problematizar as conferências enquanto instrumentos de participação popular preconizadas na Constituição de 1988. Afinal, como considerar “Constituição Cidadã” excluindo cidadãos LGBTQI+? (CFESS, 2011).

O Dia Nacional da Visibilidade Lésbica, sob o título “Respeito à liberdade de expressão sexual” (Fig. 5C), em agosto de 2009, registrou a importância de convergir as bandeiras aos princípios presentes no Código de Ética de 1993. Marylucia Mesquita contextualizou o movimento lésbico brasileiro, a partir do grupo SOMOS, criado nos anos de 1979. Atentou a categoria para o processo de desconstrução da heterossexualidade compulsória e como bem trazido por Mesquita:

“Afirmar-se como lésbica é uma identidade política que transcende a “identidade sexual”. (CFESS, p.96)

Silvana Mara de Moraes, Marylucia Mesquita e Kátia Regina Madeira assinaram a publicação referente ao Dia Internacional do Orgulho LGBTQI+ de 2010 – “Não à homofobia! Liberdade de Orientação” (Fig. 5D). Faz menção ao Dia do Orgulho enquanto momento de demarcar a resistência. A edição manifestava, publicamente, seu repúdio à Faculdade de Minas em razão da proibição de um cartaz contendo a imagem de um beijo lésbico, solidarizando-se com a coordenadora demitida em virtude da defesa da manutenção da imagem. Vincula a luta pela diversidade humana à luta anticapitalista, por isso, essa é uma luta pertinente ao Serviço Social (CFESS, 2011).

Em agosto de 2010, no boletim “O amor exige expressão e reverência coletiva!” (Fig. 5E), Ivanete Boschetti e Marylucia Mesquita questionaram por que tantos avanços no campo dos direitos não incluíram a liberdade de amar? Paralelo ao chamado “tempo dos direitos”, deparamo-nos com o crescente esforço de aniquilar qualquer forma de amor diferente da estipulada pelo padrão vigente. As autoras denunciavam a não equidade de direitos, além da violação daqueles já conquistados. Reforçavam, também, que o CFESS atua na luta contra todas as formas de opressão e pela liberdade de orientação e expressão sexual (CFESS, 2011).

A gestão “Tempo de Luta e Resistência” (2011-2014) manteve o número de publicações da gestão anterior, num universo de 56 (cinquenta e seis). Os textos “A nossa luta é todo dia contra a homofobia” (Fig. 5F), referente ao Dia Mundial de Luta contra a Homofobia, e “Assistentes sociais em defesa da diversidade humana” (Fig. 5G), trazendo a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, ambos de 2011, foram escritos por Mesquita (2011).

Em 2012, o Dia Mundial do Orgulho LGBTQI+ foi retratado “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Fig. 5H). A partir da discussão da

transidentidade, convida-se a leitura de “Uma viagem solitária – Memórias de um transexual trinta anos depois”, de João W. Nery, como conjecturas para discutir os impactos da transfobia. Marylucia Mesquita e Alcinélia Moreira nos incluindo como profissionais que colaboram para que os direitos avancem (CFESS, 2014).

No ano seguinte, a temática sobre diversidade trans volta ao CRESS, Manifesta-se no Dia Nacional da Visibilidade Trans – “O direito à identidade trans!” (Fig. 5I) por Marylucia Mesquita. Apoiada nos estudos da Fundação Perseu Abramo e no Grupo Gay da Bahia, o Brasil lidera o *ranking* de assassinados motivados por LGBTQIfobia. Chamou-nos atenção a banalização da violência e morte de pessoas, por isso a luta por direitos é a base para enfrentar essas questões (CFESS, 2014).

Diante disso, apresentou-se “No mundo de desigualdade, toda violação de direitos é violência”, como campanha dessa gestão. Apoiou-se no slogan “Sem movimento não há liberdade”, que teve por um dos seus objetivos ampliar os debates públicos sobre o impacto da violência na vida das pessoas (CFESS, 2014).

Durante a gestão “Tecendo na luta a manhã desejada” (2014-2017), a edição intitulada “Assistente sociais contra a violência e por direitos de pessoas Trans” (Fig. 5J) compôs uma das vinte e três desse período, trazendo o Seminário Nacional Serviço Social e Diversidade Trans realizado em São Paulo em junho de 2015. Enfocaram-se no fortalecimento de compreender a diversidade trans, da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Qualificar o debate permite que a categoria se veja como profissionais que atende a população LGBTQI+ em todas as políticas sociais. Chamando atenção para que a categoria não venda os olhos com o número alarmante de violências e, por isso, a luta pela criminalização da “LGBTQIfobia” precisa estar na pauta de lutas (CFESS, 2017).

No período de 2017-2020, a gestão “É de batalhas que se vive a vida!” trouxe 27 edições do informativo, e duas delas abordando a temática

em questão. Em 2017, o enfoque foi “Família é diversidade! Assistentes sociais pelo direito de amar e conviver!” (Fig. 5K) em comemoração ao Dia Nacional da Visibilidade Lésbica. As representantes do CFESS no CNCD-LGBT, Daniela Möller e Liliane Caetano destacam a multiplicidade familiar e o quanto o preconceito afeta as pessoas que não reproduzem a lógica heteronormativa (CFESS, 2020b).

O rompimento com o chamado “padrão dominante” continua enfrentando dificuldades, mesmo que o casamento homoafetivo já tenha sido reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal desde 2011. O que não impediu a PL do “Estatuto da Família” ter sido aprovada na Comissão Especial da Câmara dos Deputados para tramitação.

Em 2019, o Dia da Consciência Negra, de forma inovadora, apresentou o “Novembro negro arco-íris” (Fig. 5L) como um grito de socorro ao crescente discurso de ódio disseminado durante o governo Bolsonaro. Dentre vários ataques à violação dos direitos, a extinção do CNCD-LGBT foi um deles. Reflete sobre compreender as lutas como interseccional, pois, como bem sinalizado, a fusão das opressões se fundiu, gerando um sistema “heteropatriarcal-racista-capitalista” (CFESS, 2020b, p. 108).

Durante a gestão “Melhor ir à luta com raça e classe em defesa do Serviço Social” (2020-2023), não houve edição específica sobre diversidade sexual. A gestão priorizou a luta antirracista, retomada posteriormente pela ABEPSS no âmbito da formação. A temática foi abordada em forma notícias e, durante esse período, 4 reportagens abordaram a visibilidade trans, visibilidade lésbica e o Dia Mundial do Orgulho LGBTQI+.

Considerando o período temporal delimitado (2006-2023), a gestão “Que nossas vozes ecoem vida-liberdade” em 2023, em comemoração ao Dia Nacional da Visibilidade Lésbica, com o título “Vivas, visíveis e livres” (Fig. 5M). A liberdade afetivo-sexual de mulheres lésbicas é sufocada, cotidianamente, pelo heteropatriarcado, sendo alvo constante de violência. Para demonstrar os índices de violência,

a edição traz os dados colhidos do “LesboCenso”, demonstrando o número expressivo desse cotidiano. Alerta para inclusão do feminismo lésbico em nossas reflexões teóricas como estratégia de enfrentamento à misoginia, fortalecendo a luta contra violência a todas as mulheres (CFESS, 2023).

Outro destaque foi o card/marcador da “Série Mulheragem” (Fig. 5N) em homenagem à Marylucia Mesquita – assistente social, feminista e lésbica, falecida em 2017. Pessoa considerada exemplo de resistência, protagonizando a luta pelos direitos de todas as mulheres. Como demonstrado acima, foi presença frequente nas edições CFESS Manifesta, contribuindo, de forma fulcral, para inserção do debate sobre diversidade sexual no Serviço Social.

Ainda que o quantitativo possa ser considerado insipiente, em comparação à quantidade dos “CFESS Manifesta” produzidos ao longo desse período, qualitativamente, demarca, claramente, o posicionamento do CFESS quanto à livre expressão de orientação sexual e respeito à identidade de gênero. O material socializado contribui veementemente para obter maior “raio de ação”, e colabora no processo formativo, na busca por uma sociedade livre de qualquer forma de preconceito.

Não nos cabe aqui uma análise sobre as ilustrações presentes nas capas, mas observamos que as peças coloridas, referenciando ao arco-íris, considerado símbolo do movimento LGBTQI+, utilizam as cores azul, branco e rosa quando abordam, especificamente, sobre pessoas trans e travestis. Essas identificações visuais estimulam uma conexão entre as/os leitoras/es.

Aliado a esse instrumento, outros somaram-se para fortalecer o debate. Dentre eles, a abordagem sobre o tema também se deu por meio de notícias⁴⁵ e a criação do Instagram do CFESS em 2019⁴⁶, pro-

45. A partir do site do CFESS, foram identificadas 56 notícias no período de 2006 a 2023 que abordaram a temática de forma específica.

46. COSTA, G.M. LGBTI+ nas postagens do CFESS no Instagram: da visibilidade à LGBTI-fobia. In: Anais do 9º Encontro Internacional de Política Social e 16º Encontro Nacional de

blematizando sobre a pertinência da diversidade sexual, tanto na formação quanto no exercício profissional.

4.2 - Os muitos tons de verde da ABEPSS

A atual Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABEPSS) foi criada em 1946, na época, chamada de ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social. Sua preocupação inicial incidia diretamente no processo de regulamentação da formação como ensino superior. Já a partir dos anos de 1980, torna-se Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), ao assumir a responsabilidade sobre o projeto de formação profissional.

Esse período foi marcado pela aprovação do Currículo Mínimo de Serviço Social de 1982, tendo intensa participação nessa construção, desdobrando-se em outras iniciativas que culminaram nas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996, conforme mencionado no capítulo anterior.

No mesmo ano, passa a se chamar ABEPSS, o que não se limita a uma troca de nomenclatura, ao contrário, é explicada pela “defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação” (ABEPSS, s/d).

A ABEPSS é considerada uma entidade civil de âmbito nacional, sem fins lucrativos, de natureza acadêmico-científica de âmbito nacional. Relaciona-se, diretamente, ao desenvolvimento do ensino e pesquisa no campo do Serviço Social, na defesa de um ensino presencial público, laico, inclusivo e de qualidade. Tem por finalidades:

- I - Propor e coordenar a política de formação profissional na área de Serviço Social que associe organicamente ensino, pesquisa e extensão e articule a graduação com a pós-graduação;

Política. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41240>. Acesso em 10 de jan. 2024.

II - Fortalecer a concepção de formação profissional como um processo que compreende a relação entre graduação, pós-graduação, educação permanente, exercício profissional e organização política dos assistentes sociais.

III - contribuir para a definição e redefinição da formação do assistente social na perspectiva do projeto ético-político profissional do Serviço Social na direção das lutas e conquistas emancipatórias.

IV - Propor e coordenar processos contínuos e sistemáticos de avaliação da formação profissional nos níveis de Graduação e Pós-Graduação.

V – Estimular intercâmbios e colaborações nacionais e internacionais entre as Unidades de Formação Acadêmica, grupos de pesquisa, pesquisadores, entidades representativas da categoria dos assistentes sociais;

VI - Promover articulação entre associações acadêmicas e científicas congêneres;

VII - Apoiar iniciativas de criação de Programas de Pós-Graduação na área de Serviço Social no país;

VIII - Acompanhar o processo de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação; IX - fomentar e estimular a formação e consolidação de grupos de pesquisa nas universidades e/ou outras instituições voltadas para a pesquisa;

X – Estimular a publicação da produção acadêmica na área de Serviço Social e assegurar a publicação semestral da Revista *Temporalis* como revista nacional da ABEPSS;

XI- Divulgar cadastro de pesquisadores em Serviço Social;

XII - Promover eventos acadêmico-científicos na área do Serviço Social;

XIII - Manter atualizadas as subáreas de conhecimento e especialidades em Serviço Social nos órgãos de fomento à pesquisa adequando-as aos eixos temáticos de orientação acadêmico-científica definidos no âmbito da ABEPSS (ABEPSS, 1998, p.10).

Para atingir esses objetivos, há algumas frentes de ação de caráter nacional e regional, deliberadas pelas oficinas nacionais e descentralizadas. Dentre elas: o Encontro Nacional de Pesquisadores

em Serviço Social (ENPESS), promovido a cada dois anos; a Revista Temporalis, os Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs), a ABEPSS Itinerante, o Plano de Lutas e a Plataforma Antirracista. Todas as ações vêm sendo direcionadas a partir de uma Política de Comunicação, a qual foi construída coletivamente, junto às IES, às regionais e às/ aos sócios individuais.

Aprovada em 2022 pela Assembleia Geral, a Política tem como um dos seus princípios a “Defesa de uma linguagem inclusiva, antidiscriminatória, que respeita as raças, etnias, religiões, dialetos, orientações sexuais e as distintas identidades de gênero” (ABEPSS, 2022, p. 40), utilizando como instrumentos: o site da entidade, suas redes sociais (Instagram e Facebook), o canal do Youtube / TV ABEPSS, a Revista Temporalis e o Boletim eletrônico, sendo esses dois últimos aprofundados posteriormente.

4.2.1 - Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS: uma articulação necessária no aprofundamento da diversidade sexual na formação em Serviço Social

Ao considerarmos a participação das entidades representativas da categoria como um dos elementos objetivos que contribuíram para o adensamento do debate sobre diversidade sexual no Serviço Social, podemos afirmar que a criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS foi basilar para esse feito. A ideiação dos GTPs, na época chamados de Grupos Temático, foi realizada mediante a alteração do Estatuto da ABEPSS em 2008, com a inclusão do artigo sobre sua concepção e competências:

Art. 34. Os grupos temáticos – GT de pesquisa na área de Serviço Social, matriculados no âmbito da ABEPSS, são formados por pesquisadores de temáticas específicas que constituem subáreas ou especialidades de conhecimento do Serviço Social.

Parágrafo único: Compete aos grupos temáticos de pesquisa:

- I - propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva do fortalecimento da área do Serviço Social;
- II – organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social;
- III- realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo;
- IV- coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático
- V- propor à diretoria estrutura de organização temática para o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS (ABEPSS, 2008). (grifos da autora)

A operacionalização dos GT foi discutida coletivamente, incorporando sugestões advindas das oficinas regionais da ABEPSS. Somaram-se às informações presentes no Seminário Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa da ABEPSS realizado em 2010, que subsidiou o documento nomeado de “A ABEPSS e o Fortalecimento da Pesquisa na Área de Serviço Social: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPS)” (Mauriel, 2017).

A implantação dos GTPS ganhou seu primeiro passo concreto a partir do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social (ENPESS) de 2010, realizado no Rio de Janeiro, quando ocorreram os colóquios por área temática, criando assim os sete GTPs da ABEPSS. Sendo eles: 1) Trabalho, Questão Social e Serviço Social; 2) Política Social e Serviço Social; 3) Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; 4) Movimentos Sociais e Serviço Social; 5) Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; 6) Serviço social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração, sexualidades; 7) Ética, Direitos Humanos e Serviço Social (Mauriel, 2017, p. 263).

Dessa forma, os Grupos Temáticos de Pesquisa emergem como “forma de resistência contra o produtivismo, a pressão e o isolamento

dos/as pesquisadores/as, mediante a coletivização dos debates de ponta e a indicação dos temas relevantes para a área” (ABEPSS, 2013). Dentre eles, o GTP “Serviço social, relações de exploração/ opressão de gênero, raça/etnia, geração, sexualidades” foi instituído para fortalecer o debate sobre a temática no Serviço Social. Tendo como ementa “Sistema capitalista-patriarcal-racista e heteronormativo. Serviço Social, relações de exploração/ opressão de gênero, raça/etnia, geração e sexualidades. Interseccionalidade das opressões de classe, gênero, raça/cor/etnia, geração e sexualidades” (ABEPSS, 2013), que também possuía ementas individuais, preservando as particularidades permeadas em cada ênfase.

No momento de sua concepção, a ênfase de sexualidade possuía como ementa:

Diferentes expressões de homofobia e sexismo. Diversos arranjos familiares e opressões associadas às sexualidades não hegemônicas e às múltiplas expressões de feminilidade e masculinidade. Violações dos direitos sexuais no campo dos direitos humanos. Políticas públicas, gênero, sexualidade e serviço social. Movimentos sociais de enfrentamento à homofobia e ao sexismo (ABEPSS, 2013).

A partir de seu desenvolvimento, foi realizada uma avaliação de suas atividades e, em fins de 2012, no ENPESS realizado em Juiz de Fora, foram apresentadas as pesquisas pertinentes a inserção da temática nas estruturas curriculares nos cursos de graduação em Serviço Social. A pesquisa demonstrou um crescimento dos estudos relacionados a “gênero”, enquanto as demais ênfases necessitavam de maior envergadura por parte da categoria (Almeida; Almeida, 2012).

O GTP, ao longo do percurso, foi amadurecendo e realizando alterações pertinentes até a atualidade. Uma das modificações foi a ampliação da ênfase da “geração”, não mais restringindo ao envelhecimento e incorporando a questão da infância e da juventude (Queiroz,

et al, 2014). Que, posteriormente, seria desvinculado, compondo outro GTP com suas respectivas ênfases⁴⁷.

O protagonismo do GTP foi evidenciado em todas as ênfases a ele pertencente, entendendo assim que ele vem cumprindo seus objetivos desde a sua implantação, que promoveu a chamada de artigos para publicação da Revista Temporalis, garantindo a ascensão do tema em duas edições da revista em 2014, a serem discutidas posteriormente⁴⁸.

O mesmo pode ser constatado nas produções intelectuais dos ENPESS, sendo perceptível a progressão das produções dos encontros. Durante o período de 1998 a 2012, somente três trabalhos sobre a temática de diversidade sexual foram aprovados, sendo o primeiro registrado somente em de 2004 (Cruz, 2015). As observações da autora reforçam as análises de Almeida e Silva (2012), que classificam a produção como incipiente. O que indica a necessidade de maior incentivo por parte da categoria no âmbito da formação, para fomentar pesquisas e incentivar o debate.

Em 2014, ocorreu o XIV ENPESS, no campus da UFRN, o qual se destacou pela aprovação de 13 trabalhos voltados na área de sexualidades/diversidade sexual (ABEPSS, 2015, Nascimento, 2016).

No mesmo evento, foi aprovado pela Assembleia da ABEPSS, por unanimidade, “a inclusão de pelo menos um componente curricular obrigatório na graduação de Serviço Social, que aborde as temáticas relacionadas às relações sociais de classe, gênero, etnia/raça, sexualidade e geração” (ABEPSS, 2016, p. 05).

O ENPESS seguinte, realizado em dezembro de 2016, em Ribeirão Preto (SP), sob o tema “20 anos de Diretrizes Curriculares, 70 anos da

47. O novo GTP intitulado “Serviço Social, Geração e Classes Sociais” foi contemplado com a ementa: “O debate geracional no mundo contemporâneo. Os processos que envolvem infância, juventude e velhice enquanto construções sociais, históricas e culturais, bem como expressões da questão social. Indicadores socioeconômicos, proteção social e protagonismo político” (ABEPSS, 2016).

48. Considerando nossas análises , vamos nos ater à ênfase da sexualidade .

ABEPSS e 80 anos do Serviço Social no Brasil”, obteve 15 trabalhos apresentados sobre a temática diversidade sexual, sendo 13 deles no eixo: Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração e Sexualidade e um no eixo Eixo: Movimentos Sociais e Serviço Social e políticas sociais e movimentos sociais e outro no eixo de Eixo: Política Social e Serviço Social.

A presença do GTP ultrapassa os eventos da categoria e tem sido frequente em atividades técnico-científica relacionada a sexualidades, incluindo “Desfazendo Gênero”, “Seminário Enlaçando Sexualidades”, “Fazendo Gênero”, que, embora reúnam outras áreas do conhecimento, o pleito de assistentes sociais tem sido expressivo (Gomes, 2015).

No Brasil, a produção acadêmica em Sexualidade e Serviço Social tem crescido estimulada pelo GTP na formação de grupos de trabalhos (GT), a exemplo do GT Política pública, diversidade sexual e de gênero e Serviço Social, no interior do I Seminário Internacional Desfazendo Gênero, em Natal/RN; do VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade sexual e de Gênero da ABEH (Associação Brasileira de Estudos da Homocultura), no Rio Grande do Sul/RS; e o IV Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades em Salvador/BA (Meneses; Silva, 2017, p. 124)

Durante esse percurso, outros debates foram incorporados e, em 2018, o grupo passa por uma reestruturação, introduzindo a ênfase “Feminismos e Serviço Social”, alterando o nome, sendo intitulado de “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades” (Eurico, et al, 2021). As modificações foram estendidas às ementas específicas, sendo instituído como Sexualidades, identidades de gênero e direitos:

Sexualidades hegemônicas e dissidentes e a multiplicidade das expressões de feminilidade e masculinidade presentes no escopo das relações sociais. Historicidade da sexualidade e das identidades de gênero e a

produção das desigualdades sociais. Interseccionalidade, consubstancialidade, co-extensividade e outras perspectivas integradoras das múltiplas desigualdades e opressões existentes na sociedade. Movimentos e lutas sociais articulados em torno da sexualidade e expressão de gênero. Direitos sexuais e direito à expressão de gênero como direitos humanos. Políticas sexuais, com ênfase nas políticas públicas de enfrentamento das desigualdades relacionadas à sexualidade e à expressão de gênero. Relações entre sexualidade e identidades de gênero e o trabalho profissional dos/as assistentes sociais (ABEPSS, 2018, p.08).

Outras ações foram promovidas, continuamente, incentivando o debate. Também foram feitas propostas de formação, dentre elas “um curso de formação sobre a temática do GTP nos moldes do “Ética em movimento”, cuja importância foi reforçada nas falas das/os participantes da reunião que destacaram a ausência do debate teórico sobre sexualidade na formação profissional” (ABEPSS, 2016, p. 04) e a construção de um documento que subsidie o exercício profissional na temática de sexualidades e identidades de gênero (ABEPSS, 2019) Porém, essas propostas não foram implementadas⁴⁹.

A de se destacar que dos 1090 trabalhos aprovados no XVI ENPESS ocorrido em 2018, o GTP atingiu 156 trabalhos, sendo 22 com ênfase sobre sexualidades. (ABEPSS, 2018), sendo perceptível um declínio de trabalhos no XVII ENPESS, sendo registrados 14 trabalhos em 2022.

Importante registrar que, em 2019, as coordenações de ênfase de sexualidade propunham-se a condensar as pesquisas produzidas no GTP em formato de livro, porém, a proposta foi adiada em consequência da pandemia da Covid-19, que também provocou o cancelamento do ENPESS, a ser realizado em 2020, ocorrendo somente em dezembro de 2022 no Estado do Rio de Janeiro.

49. As informações referenciadas foram sistematizadas a partir dos conteúdos disponibilizados no site da ABEPSS contida nos Relatórios do GTP no período de 2013 a 2018. Disponível em <<https://www.abepss.org.br/gtps/tema-6/documentos-33>>. Acesso em 19 fev 2024.

Outros grupos de pesquisas se juntaram à iniciativa, que culminou na publicação do livro *Sexualidades & Serviço Social: Perspectivas Críticas, Interseccionais e Profissionais*, organizado por Marco José de Oliveira Duarte, Bruna Andrade Irineu, Guilherme Silva de Almeida, Valdenízia Bento Peixoto e Sabrina Pereira Paiva, majoritariamente, coordenadoras/es da ênfase de sexualidade, além de possuírem uma produção proeminente sobre o assunto.

Como bem define Behring (2023, p. 318):

A obra, ademais, é decorrente do importante trabalho da ênfase de sexualidade do Grupo Temático de Pesquisa (GTP) no âmbito da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o que denota o acerto e amadurecimento dessa experiência: a importância da sinergia coletiva e da interação entre pesquisadoras/es de diversas regiões, que vem sendo realizada desde 2010 por meio deste espaço.

Sua publicação configura-se das respostas aos muitos anseios das lacunas e incipiências na produção de conhecimento à intrínseca relação Serviço Social e sexualidade. Além de sintetizar algumas das projeções do próprio GTP, como qualificar o debate de forma crítica, realizar o estado de arte e, até mesmo, a organização de um livro (ABEPSS, 2016).

4.2.2 - Serviço Social e Diversidade Sexual: uma relação itinerante, atemporal e informativa

A ABEPSS realizou uma pesquisa no período entre 2005 a 2008, junto às Unidades de Formação Acadêmica, sobre as dificuldades enfrentadas para implantação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. A partir de seus resultados, surgiu a necessidade de estreitar os laços com as instituições de ensino sobre esses desafios. Esse estudo emerge no contexto de contrarreforma do ensino superior, acirrando a contradição entre o projeto ético-político e o aligeiramento da formação e entraves na consolidação das diretrizes (Santos, 2011).

Em retorno ao cenário mercantilizado do ensino e os entraves no estabelecimento das DCs, fez-se com que fosse criado o “Projeto ABEPSS Itinerante”, com uma das estratégias de enfrentamento aos rebatimentos da precarização da formação. O projeto “piloto” surge durante a gestão “Reafirmar conquistas e permanecer na luta”, tendo como objetivo:

Fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das DC como instrumento fundamental na formação de novos profissionais (ABEPSS, 2012, p. 15).

Até o presente momento, foram realizadas seis edições do projeto entre os anos de 2011 a 2023, sendo as duas últimas no período pandêmico em formato on-line. No contexto emergencial e respeitando as medidas sanitárias, a 5ª e 6ª edições foram realizadas, por meio de atividades síncronas e assíncronas, subsidiados por referências básicas e complementares, indicações de material de apoio (ABEPSS, 2022). Primando pela por projeto de formação pautado nas DC e estabelecendo a docência como exercício profissional, o projeto teve como temas distribuídos nas seguintes edições:

2012 - As Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação Profissional do Serviço Social;

2014 - Estágio Supervisionado em Serviço Social: Desfazendo os nós e construindo alternativas;

2016 - Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional;

2018 - Os Fundamentos do Serviço Social: As atribuições e competências profissionais em debate;

2020 - Ética e Direitos Humanos: elementos para a crítica ao conservadorismo” e

2022 - Questão Social, 25 anos das Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social” (ABEPSS, 2024).

A penúltima edição versou sobre o tema: “Ética e Direitos Humanos: elementos para a crítica ao conservadorismo”. Mediante a compreensão de que os princípios éticos da profissão “são incompatíveis com desvalores e práticas que limitem a plena realização humana, tais como: racismo, autoritarismo, xenofobia, discriminação por orientação sexual e exploração pelo trabalho” (ABEPSS, 2020, s/p).

O conteúdo programático foi abordado em dois módulos, sendo: “A contribuição da ética marxista para a crítica ao conservadorismo e Direitos Humanos, Diversidade Humana e Serviço Social”. O segundo módulo discutiu, em sua primeira parte, a temática “Direitos Humanos, a análise da diversidade humana e o Serviço Social”, tendo como proposta de estudo:

Ementa: Direitos Humanos e Diversidade Humana e os limites da emancipação política. Concepção de Direitos Humanos e Diversidade Humana em uma perspectiva de totalidade. Auto organização dos sujeitos no capitalismo contemporâneo e emancipação humana. Direitos Humanos e Serviço Social.

Eixo 01: Sociedade capitalista-hétero patriarcal-racista: violações de direitos humanos e da diversidade humana no front da luta de classes. Contribuições ao entendimento dos Direitos Humanos e da Diversidade Humana em uma perspectiva de totalidade

Eixo 02: Direitos humanos, Diversidade Humana e Serviço Social: crítica ao conservadorismo e contribuição estratégica contra as violações de direitos e a reprodução dos preconceitos (ABEPSS, 2020, s/p. grifos do autor).

O conteúdo foi abordado a partir do enfoque “Relações afetivo sexual e identidade de gênero: implicações para o Serviço Social”, ministrado pela professora Dra. Bruna Andrade Irineu, do Departamento

e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Mato Grosso. Considerou-se, por relevância, sua trajetória de pesquisadora, ativista, assistente social e defensora assídua da inserção dessa discussão na formação, enquanto temática urgente e necessária nos currículos de graduação em Serviço Social⁵⁰.

Irineu (2020) trouxe elementos pertinentes para o debate, a começar pela importância de diferenciar “identidade de gênero e orientação sexual”. Ainda que, no primeiro momento, pareça uma explicação prosaica, ela é o fio condutor para auxiliar na compreensão das demandas apresentadas cotidianamente pela população LGBTQI+ que são acolhidas pelo Serviço Social. Acrescenta que a discussão sobre identidade de gênero está relacionada aos debates de gênero e aos estudos feministas, enquanto a orientação sexual está no campo das sexualidades. Reconhecer as diferenças é o ponto de partida, afinal, debruçar-se sobre o conceito de diversidade sexual é algo desafiador, todavia, negar sua compreensão configura-se como uma das formas de reprodução do preconceito .

A autora resgata a trajetória histórica do movimento LGBTQI+, buscando compreender as adversidades durante todo o percurso de luta. Entre avanços e retrocessos, incluindo a compreensão da sigla como forma de abarcar as diversidades e não de forma pejorativa. Classifica que as políticas destinadas a esse segmento, durante o governo PT, versaram entre o “ineditismo e a ineficiência”. Foram enfatizados os avanços como a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), o “Programa Brasil Sem Homofobia” e as conferências estaduais e nacionais.

50. Além de várias publicações sobre diversidade sexual, foi Vice-Presidente da ABEPSS (2017-2018), foi Presidente da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (2019-2021), compôs o corpo editorial da Revista Temporalis (2020-2021) e contribuiu, diretamente, na criação da Revista Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), fazendo parte do corpo editorial da revista desde 2018.

Em contrapartida, deparamo-nos com a retirada do termo gênero dos Planos Nacional e Estaduais de Educação, conforme mencionado no capítulo anterior, a redução orçamentária destinada às políticas LGBT e até mesmo a chamada “Carta aberta ao povo de Deus”, divulgada pela Dilma Rousseff, candidata à Presidência pelo PT.

Os retrocessos alargaram-se nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. No campo da educação, por exemplo, ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão, responsável pela formação de professores e pela promoção de ações transversais sobre gênero, diversidade sexual, deficiências e questões geracionais. Essa ofensiva conservadora veio associada ao que a autora chama de “Cruzada antigênero”. O que religiosos fundamentalistas “acreditam que a ‘ideologia de gênero’ é um instrumento para destruir famílias, levando-os a uma ‘cruzada’ contra qualquer legislação e/ou política desenvolvida em torno das lutas feministas e LGBTI” (Irineu et al., 2019, p. 257).

No que se refere ao Serviço Social, a categoria tem produzido muito sobre diversidade sexual, destacando autores/as como Marco José Duarte, Guilherme Almeida, Bruna Andrade Irineu, Valdenizia Peixoto, Guilherme Ferreira, Kaique Ribeiro, Pablo Rocon, Tibério Lima e Jessica Ribeiro, Silvana Mara Santos, Mirla Cisne, dentre outros.

Essa é uma questão muito cara ao Serviço Social e, por isso, fortalecer as lutas sociais pela livre expressão sexual e de gênero é essencial para profissão em todos os aspectos: formação, produção de conhecimento e do exercício profissional. Enfatiza a contribuição das entidades representativas da profissão e, nesse sentido, CFESS tem fortalecido a discussão por meio das resoluções, da publicação da série preconceito, a ABEPSS por meio da criação dos GTP’s e da Revista Temporalis.

Abordar o debate da diversidade sexual na edição do Projeto ABEPSS Itinerante configura-se como imprescindível para profissão e para adensar a discussão na formação. Especialmente por ter

discentes, docentes, supervisores de campo e Assistentes Sociais como seu público alvo prioritário.

Outro instrumento utilizado pela ABEPSS é a Revista *Temporalis*, criada em 2000, sua publicação possui periodicidade semestral. Ela prioriza a discussão sobre temas relevantes para o Serviço Social, incentivando que as produções estejam em consonância com os debates estabelecidos pelos GTPS.

Tendo como referência o GTP “Serviço Social, Relações de Exploração/ Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades”, priorizamos a produção com ênfase em sexualidades, por autoras/es com formação em Serviço Social. Diante dessa delimitação, optamos por analisar as publicações dos últimos 10 anos da revista (2013-2023), visto que a pesquisa realizada por Duarte e Fernandes (2023)⁵¹ indica que a primeira produção da revista neste período ocorre somente em 2014.

Na Tabela abaixo, sistematizamos as publicações juntamente com autoras/es e abordagem realizada.

Tabela 1 – Presença da temática diversidade sexual na Revista *Temporalis* (2013-2023)

ANO/ número	TÍTULO	AUTORIA (1º Autor/a)	TEMA
n.27/2014	Diversidade sexual, políticas públicas e direitos humanos: saúde e cidadania LGBT em cena	Duarte, M.J.O.	Direitos LGBT
n.27/2014	Violência, interseccionalidades e seletividade penal na experiência de travestis presas	Ferreira, G.G.	LGBT
n.28/2014	10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: notas críticas	Irineu, B.A.	LGBT

51. Importante destacar que DUARTE e FERNANDES (2023, p. 208) realizaram uma análise mais adensada tendo o recorte temporal o período entre 2010-2020. Tendo como objetivo analisar “as tendências das produções científicas sobre o tema da diversidade sexual na área do Serviço Social, particularmente, nos artigos produzidos nos 21 (vinte e um) periódicos da área de conhecimento”.

ANO/ número	TÍTULO	AUTORIA (1º Autor/a)	TEMA
n.36/2019	“Entre amores e dissabores”: a política de assistência social voltada aos/às LGBT	BARBOSA, K.S.	Direitos LGBT
n.37/2019	Breves Compreensões sobre as “Cores” da Diversidade Sexual e de Gênero: Situando o Serviço Social	SILVA, A.P.S.	LGBT
n.41/2021	Atuação do serviço social com população LGBT em contexto ultraconservador e pandêmico	DANTAS, M.H.	Direitos LGBT
n.42/2021	Formação em serviço social: relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/ etnia e sexualidades	EURICO, M.C.S.	Formação e Sexualidade
n.46/2023	Serviço Social, gênero, raça e classe: do compromisso ético- político à produção científica	OLIVEIRA, R.N.	Formação e Sexualidade

Fonte: Revista Temporalis (2024)

A partir das revistas analisadas, identificamos oito artigos publicados, incidindo na temática. A primeira inserção decorre de uma orientação do próprio GTP, destinando uma chamada para produções que contemplassem as discussões relacionadas às ênfases do Grupo de Trabalho e Pesquisa Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades. Nesse sentido, foram produzidos os números 27 e 28 da revista, demarcando uma das ações do GTP.

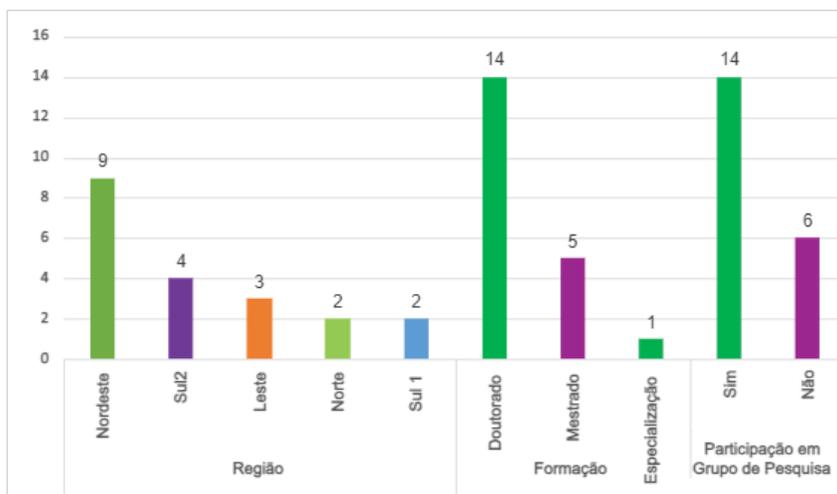
A partir da chamada, o conselho editorial recebeu “122 artigos para avaliação, sendo 57 (gênero e feminismo), 8 (diversidade), 7 (raça e etnia) e 5 (envelhecimento)” (ABEPSS, 2014, p. 13). Considerando a formação em Serviço Social das/os autoras/es como critério de inclusão, discutiremos 3 dos 4 publicados nesses volumes, juntamente com os presentes nas edições posteriores.

Após essa chamada, constata-se uma lacuna temporal, visto que o tema retorna à revista somente em 2019. Ele foi enveredado pela

perspectiva de ética e direitos humanos, e como resistência no número 37, inspirado no tema do ENPESS, “Em tempos de radicalização do capital, lutas, resistências e Serviço Social”. Essas ausências, reiteram as análises de Eurico (2021), Duarte e Fernandes (2023), que afirmam que, embora as produções intelectuais no campo da sexualidade sejam qualificadas, ainda se mantêm tímidas e incipientes.

Os artigos pesquisados foram produzidos por 20 assistentes sociais, conforme detalhado no gráfico 1, predominantes da Região Nordeste, doutoras/es, vinculadas/os a grupos de pesquisas que versavam sobre diversidade sexual.

Gráfico 1: Perfil das/os autores



Fonte: Revista Temporalis e Plataforma Lattes (2024)

As produções convergem no aprofundamento conceitual, voltando-se para o campo dos direitos ou violações deles. A perspectiva de direitos é voltada para políticas públicas, como saúde e assistência social. Outro aspecto relevante relaciona-se ao Serviço Social, seja no exercício profissional, seja no âmbito da formação. As reflexões trazidas sobre o trabalho desenvolvido com a população LGBTQI+

reforçam a necessidade de compreender as particularidades das demandas trazidas, o que retoma o imperativo de sensibilizar a categoria para aprofundamento e qualificação do debate, pois são inerentes à profissão.

Ao considerarmos a relação entre diversidade sexual e formação em Serviço Social, foi possível identificar dois artigos. Eles interseccionam a temática a gênero e raça, possuindo o mesmo recorte temporal (2010 e 2021) de pesquisa. Um deles foi produzido pelo próprio GTP, sistematizando as ações do grupo, fazendo uma interlocução com as diretrizes curriculares e os desafios da implantação das disciplinas obrigatórias na graduação e pós-graduação. Eurico et al (2021) nos alertam sobre a armadilha da transversalidade e não inclusão das disciplinas nos cursos de graduação em Serviço Social. Apesar dos avanços, ainda falta investimento da categoria “na formação acadêmica, em particular, em disciplinas de graduação e pós-graduação, como em pesquisas e produções científicas” (p.307).

O segundo artigo analisa as perspectivas teórico-metodológicas que subsidiam as produções da Revista *Temporalis* sobre gênero, “raça”, etnia e sexualidade. Ele registra a ínfima produção de 2,35% relacionada à sexualidade, diversidade sexual e luta LGBTQI+ em comparação às demais (Oliveira, 2021). A autora nos adverte sobre a comedida produção sobre diversidade sexual, ao mesmo tempo que, ao combiná-la com formação, essa proporção declina, mostrando-se como um debate periférico.

Outro canal utilizado pela ABEPSS é o Boletim Eletrônico. Utilizado como uma comunicação institucional para socializar as informações às IES e às/aos sócio individuais. A partir de um cadastro no site, é possível ter acesso via e-mail, em forma de boletim

eletrônico bimensal, que também pode ser acessado diretamente no site da instituição⁵².

O primeiro Informativo On-line data de junho de 2017 e, por essa razão, utilizamos o período entre 2017 a 2023 como recorte de análise. Durante esse espaço de tempo, foi possível identificar oito reportagens que enfocavam, especificamente, a temática da diversidade sexual, tendo seu primeiro registro em janeiro de 2021.

O *corpus*, sob análise, está disposto na figura a seguir:

Figura 6 - Capas dos Informativos Online ABEPSS (2017-2023)



Fonte: ABEPSS (2024)

O dia da visibilidade trans esteve presente no boletim de número 30, em 28 de janeiro de 2021, sob o título “Visibilidade Trans: confira o depoimento de três pessoas trans da área do Serviço Social” (Fig. 6A). Trouxe a importância de refletir sobre o tema a partir das falas

52. Disponível em <<https://www.abepss.org.br/informativoonline-58><https://www.abepss.org.br/2022-82>>. Acesso em 15 de jan. 2024.

pessoas trans. Mais do que uma data no calendário, é necessário dar visibilidade à violação de direito das pessoas trans e enfatizar o “papel estratégico do Serviço Social”. Enquanto uma profissão eminentemente interventiva, é preciso agir na condução de direitos. As entrevistas elucidam suas vivências, pesquisas e atuação profissional que, por sua vez, não podem ser consideradas como uma luta isolada, pois refletem as diretrizes do Projeto Ético-Político Profissional, reforçando a urgência desse debate no interior da formação (ABEPSS, 2021).

Em comemoração ao Mês Internacional da Mulher, o informativo “ABEPSS no Mês da Luta das Mulheres: o debate sobre gênero, feminismo e sexualidade no Serviço Social (Fig. 6B), buscou relacionar a luta feminista e as relações de gênero, sexualidade no Serviço Social. Ao entrevistar mulheres, foi possível sinalizar a importância de incluir no debate sobre gênero as pautas das mulheres lésbicas, bissexuais e trans (LBT’s). Promovendo, assim, a visibilidade de questões pertinentes, como as de direito à saúde, a lesbofobia ocorrida no âmbito do trabalho e da família e a transfobia presente no próprio movimento feminista, que ainda reproduz a negação de mulheres trans e travestis.

Polemiza o silenciamento da sexualidade e aponta para a pluralidade de ser mulher, trazendo a seguinte reflexão: “Pessoas diferentes trazem demandas diferentes”. A edição traz relatos de posturas lesbofóbicas de assistentes sociais, o que reforça as indagações contidas neste estudo: como a formação em Serviço Social tem abordado a diversidade sexual? Quais são os impactos do desconhecimento do arcabouço normativo da profissão?

Como enfrentamento desses ditames heteronormativos, exigissem-se esforços coletivos e permanentes das instituições representativas da categoria para cumprimento das deliberações da Assembleia da ABEPSS de 2014, referente à inclusão de, pelo menos, um componente curricular obrigatório na graduação de Serviço Social que contemple as temáticas relacionadas às relações sociais de classe, gênero, etnia/raça, sexualidade e geração.

O Informativo On-line N° 34 de 2021 abarca três publicações que abordam o Dia Internacional do Orgulho LGBTQI+. Trouxe uma série de reportagens sobre a temática da diversidade, sob enfoques intrinsecamente relacionados: formação, violação de direitos e o papel da luta coletiva. Em 24 de junho, sob o título “Mês do Orgulho LGBTQIA+: expressões da diversidade e formação em Serviço Social” (Fig. 6C), retrata a diversidade do público atendido pelo Serviço Social, exigindo que sua atuação esteja em consonância com o Projeto Ético-Político da profissão. Aponta como avanços a criação dos GTPS, aliando a inserção de disciplinas obrigatórias que discutam a diversidade sexual e a articulação com os movimentos sociais para compreensão do projeto societário defendido pela profissão (ABEPSS, 2021).

A resistência, como enfrentamento do processo de desmoralização das conquistas obtidas nos últimos 20 anos, foi tema do informe “Mês do Orgulho LGBTQIA+: bolsonarismo ataca minorias sociais, mas coletivos não vão recuar” (Fig. 6D). Mostrou o cenário de ataque às instituições democráticas brasileiras e os desafios postos diante da ofensiva conservadora. Irineu afirma que a transformação está relacionada à garantia de educação, saúde, moradia e emprego, e o papel exercido pelo Serviço Social é extremamente relevante. (ABEPSS, 2021).

A última abordagem da série, sob o título “28 de junho: representatividade e luta coletiva são fundamentais para o Orgulho LGBTQIA+” (Fig. 6E), converge com as anteriores a partir da representatividade. Rodrigo Teixeira, presidente da ABEPSS na época, defende a aliança dos coletivos LGBTQI+ às lutas da classe trabalhadora, considerando as particularidades da classe e, por isso, a formação em Serviço Social desempenha papel essencial no combate a qualquer forma de preconceito” (ABEPSS, 2021).

Dentre outros informes da edição N° 038 de 2022, está a reportagem intitulada “Visibilidade Trans e Serviço Social: articulação

contribui para avanço das pautas nas universidades” (Fig. 6F). A ABEPSS celebra o Dia da Visibilidade Trans, reforçando o significado da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, juntamente com os movimentos sociais. Essa proposta não tem fins de ultrapassar a produção acadêmico-científica, mas de fazer com que pessoas trans e travestis acessem a universidade. Essa inserção permite que as ações sejam construídas conjuntamente (ABEPSS, 2022). Um entendimento defendido pelo próprio Manifesto Travesti: “Não falem de nós, por nós e/ou sem nós!”⁵³

Na mesma direção, em janeiro de 2023, retoma-se o quão importante é a ocupação de pessoas trans e travesti nos espaços universitários, pois é por meio da formação que profissionais são capazes de compreender as demandas que podem ampliar seus instrumentos para promoção de direitos. “Formação em Serviço Social é estratégica para a ampliação e garantia dos direitos da população trans” (Fig. 6G) discute a transfobia pela via da interseccionalidade e nos alerta para evitarmos cair nas armadilhas de uma cultura eurocêntrica, cis-normativa e patriarcal. (ABEPSS, 2023a).

Em fins de 2023, a edição “Serviço Social contra a transfobia: ameaças nazistas e transfóbicas exigem medidas na Unicentro” (Fig. 08) denuncia a transfobia ocorrida na Universidade Estadual do Centro-oeste (Unicentro), em Guarapuava, no Paraná, e relata a exigência de medidas cabais às pessoas responsáveis. Não podemos esquecer de que, segundo dados da Antra (2024), o Brasil se mantém no *ranking* por 15 anos consecutivos como país que mais assassinou pessoas trans.

53. YORK, S.W.; OLIVEIRA, M.R.G.; BENEVIDES, B. Manifestações textuais (insubmissas) travestis. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 28(3). Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375614> <https://www.cfess.org.br/visualizar/manifesta>>. Acesso em 20 de jan. 2024.

Enquanto uma entidade acadêmica científica, a ABEPSS utiliza os boletins como instrumentos para contribuir para uma formação comprometida com o Projeto Ético-Político da Profissão.

Dessa forma, para responder às nossas indagações e evidenciar como o debate sobre diversidade sexual é deflagrado na graduação em Serviço Social das universidades brasileiras, a partir da análise dos currículos, faz-se presente no capítulo seguinte.

5. Diversidade Sexual e Formação: uma lente de aumento sobre os currículos dos Cursos de Serviço Social

Discutimos sobre o processo de formação em Serviço Social e a importância de nos debruçarmos sobre a investida neoconservadora no interior da profissão. Trouxemos anteriormente as respostas da categoria para suscitar o protagonismo do Serviço Social no enfrentamento das opressões, em especial, as relacionadas a luta pela livre orientação sexual e expressão sexual.

Cabe-nos aqui refletirmos sobre as inquietações trazidas ao longo da construção deste objeto e trazermos para o debate como a temática sobre diversidade sexual vem sendo ofertada nos currículos dos cursos de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior presenciais brasileiras.

Por essa razão, estruturamos esse capítulo inicialmente apresentando os caminhos metodológicos percorridos pela trajetória da pesquisa e a partir disso externamos os olhares diversos sobre a mesma realidade.

5.1 - Os caminhos metodológicos percorridos

Na direção de compreender os diversos nuances que permeiam o debate sobre diversidade sexual, e sua interlocução com o processo de formação profissional, centramos nossas análises nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das IES brasileiras presenciais.

Essa pesquisa tem natureza bibliográfica e documental, a partir de uma abordagem empírica. Para alcançar os objetivos almejados, utilizou-se uma análise mista, a partir do método quali-quantitativo, mediante a composição de características das pesquisas qualitativas e quantitativas, destacando os

De acordo com Goldenberg (1999, p. 62)

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionário, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos

Com intuito “abranjer a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (Goldenberg, 1999, p. 63), empregamos a técnica de triangulação de métodos, para realizar a análise dos questionários online, via técnica da “bola de neve e as fontes documentais, representadas pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), das matrizes curriculares, dos ementários e dos planos de ensino dos cursos de graduação em Serviço Social. Elencamos esses instrumentos tendo como premissa seu papel na construção da identidade profissional, contendo habilidades e competências a serem desenvolvidas por esse profissional durante a graduação ao longo da sua formação.

A aplicação de questionários online teve como público-alvo dois grupos distintos: docentes e discentes do curso, empregando a técnica *snowball sampling* ou “Bola de Neve” (Baldin e Munhoz, 2011), como facilitador para obtenção de amostra em âmbito nacional.

Incorporamos o uso das novas tecnologias, a técnica de coletas de dados, incluindo o uso de algumas as Redes Sociais Virtuais (RSV), para alcançar um maior número de participantes, com vistas a ultrapassar os limites geográficos, o que Costa (2018) classifica como Bola de Neve Virtual.

O primeiro levantamento foi realizado em julho de 2021 e indicou 326 cursos de graduação em Serviço Social, como pode ser observado nas regionais distribuídos na tabela 2.

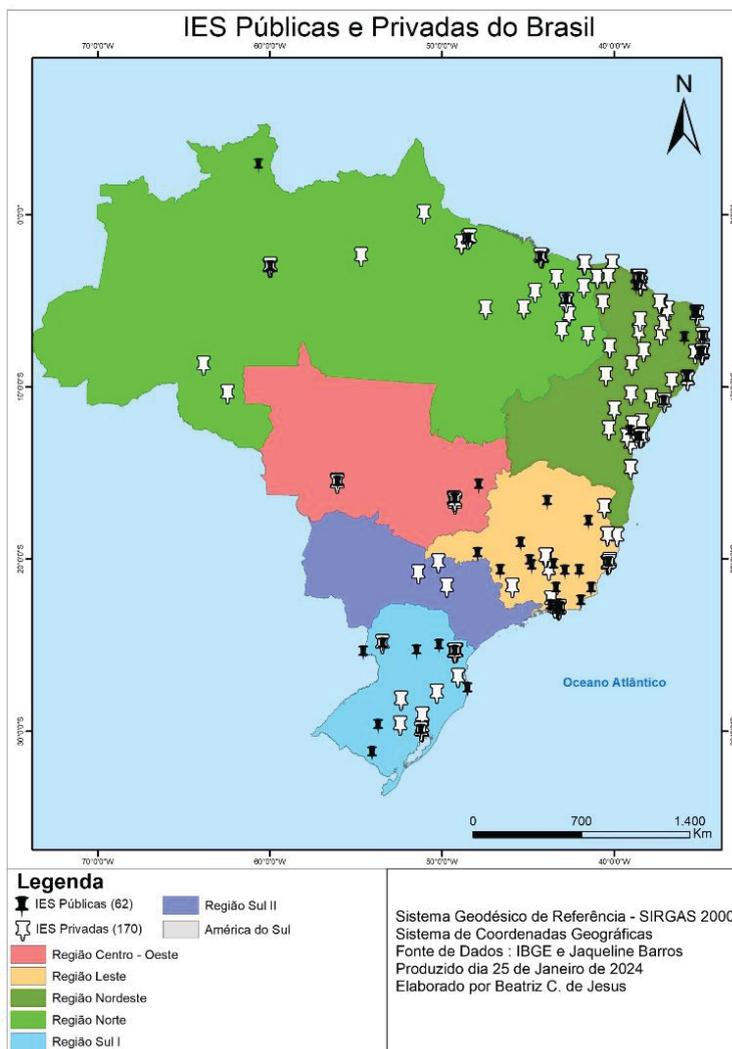
Tabela 2 – Distribuição de Cursos de Serviço Social por região

Região	IES Públicas	IES Privadas	TOTAL
Centro-oeste	4	13	16
Leste	21	31	51
Nordeste	14	96	109
Norte	7	56	63
Sul 1	14	19	32
Sul 2	3	49	52
TOTAL	62	264	326

Fonte: E-mec (2022)

Contudo, após uma análise nos portais das IES, pode-se constatar que esse quantitativo declinou para 232 cursos. O número foi obtido quando estabelecido como critério de inclusão, o curso de Serviço Social na modalidade presencial em atividade no ano de 2023. Após a exclusão dos cursos que não atendiam aos parâmetros estabelecidos, foi possível perceber um novo arranjo territorial, que pode ser evidenciado no mapa 2.

Mapa 2 – Distribuição de IES Públicas e Privadas em atividade em 2023



Fonte: A própria (2024)

O quantitativo dos cursos, coletados em fevereiro de 2023, está distribuído na tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição de Cursos de Serviço Social por região em atividade

Região	IES Públicas	IES Privadas	TOTAL
Centro-oeste	4	7	11
Leste	21	20	41
Nordeste	14	64	78
Norte	7	41	48
Sul 1	13	14	27
Sul 2	3	24	27
TOTAL	62	170	232

Fonte: A própria (2024)

Embora este não seja o objeto de estudo, observou-se que a redução da amostra é proveniente de um conjunto de fatores. Dentre os determinantes podemos citar: a não oferta do curso ou ainda autorizado pelo MEC, porém não iniciado; o processo de descontinuidade das turmas de Serviço Social presencial de instituições privadas e consequentemente a desativação e/ou extinção voluntária do curso. Além disso, identificamos a migração de alguns cursos presenciais para modalidades semipresencial, híbrido e/ou a distância, o que os exclui da amostra, mediante os critérios estabelecidos pela pesquisa.

Para obter informações que possibilitassem alcançar este objetivo de mapear como a temática de diversidade sexual se apresenta nos cursos de Serviço Social das universidades brasileiras, optou-se por acessar os sites dos cursos, os quais são de domínio público. O acesso aos sites vislumbrou o contato com a gestão e/ou secretaria acadêmica dos cursos.

Por vezes as *homepages* dos cursos disponibilizam o e-mail para contato de forma pública, e respeitando as orientações estabelecidas pela Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, a qual norteia os procedimentos em pesquisas em ambiente virtual, realizou-se o contato. A comunicação se deu por e-mail através de lista oculta de

destinatários, solicitando os PPC vigentes no ano de 2023⁵⁵, com intuito de completar as informações necessárias, preservando a identificação das instituições de ensino.

A partir da junção das formas para coleta de dados, foi possível ampliar nosso universo de pesquisa, seja pelo acesso direto ao *site* do curso, seja pelo retorno aos e-mails enviados, como demonstrado na tabela 4.

Tabela 4 – Meio de obtenção dos currículos

Região	E-mail	Site
Centro-oeste	3	8
Leste	16	23
Nordeste	17	56
Norte	12	30
Sul 1	11	16
Sul 2	3	22
TOTAL	62	155

Fonte: A própria (2023)

Cabe neste momento registrar que são inúmeras as concepções e autores que discutem sobre currículo e parafraseando Llavador (1994, p 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas interrelacionadas”. Noutras palavras, currículo não se limita a definição de um conceito, ao contrário é fruto de uma construção social.

As distintas percepções de currículos, fomentam que sua construção ocorra por meio de fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o que envolvem relações de poder, construção de identidade,

55. Dados coletados no período de fevereiro a junho de 2023.

habilidades e competências, e classificada por Libâneo (2001) por três níveis⁵⁶: formal, real e oculto.

Currículo formal – refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios. **Currículo Real** – é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenções da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. [...] frequentemente, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando. **Currículo oculto** – essa denominação refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. (Libâneo, 2001, p. 99, *grifos nossos*)

Para fins deste estudo empregaremos a classificação de currículo formal, sendo aquele traduzido pelas diretrizes curriculares,

56. Autores como GUZMAN PAZ (2012) classificam como: currículo formal; currículo real ou vivido e currículo oculto; enquanto MEZA e CEPEDA (2002), utilizam: currículo oficial; currículo operacional; currículo oculto; currículo nulo e extra currículo.

materializado pelos componentes curriculares contidos nos PPC e registrados no sistema E-MEC em sua matriz curricular.

Sendo assim, concentramos nossas análises nos cursos de Serviço Social presenciais que disponibilizaram seus currículos, tendo como universo de pesquisa 217 estruturas curriculares, de acordo com tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição de currículos disponíveis por região⁵⁷

Região	IES	Currículos disponíveis
Centro-oeste	11	11
Leste	41	39
Nordeste	78	73
Norte	48	42
Sul 1	27	27
Sul 2	27	25
TOTAL	232	217

Fonte: A própria (2023)

Desta forma, concluiu-se a primeira etapa da pesquisa mediante a análise documental dos currículos os quais estejam diretamente relacionados com a temática sobre diversidade sexual.

Na segunda etapa deste estudo, realizamos a entrada ao campo da pesquisa, caracterizada pelo contato direto com a realidade deste estudo. Priorizando o olhar qualitativo, enfatizando-se o contato direto, ou seja, quando o pesquisador tem o papel de explorar o objeto a partir de sua inserção no campo de pesquisa, valendo-se das técnicas de pesquisas pertinentes, o que oportuniza um contato próximo com o objeto estudado (Barros; Lehfeld, 1986).

A coleta de dados em escala nacional foi realizada por meio de questionários estruturados e de autorresposta aplicados de forma

57. Dados coletados no período de fevereiro a junho de 2023.

remota, através da plataforma gratuita Google Forms Online⁵⁸, durante o período de fevereiro a maio de 2023, para dois grupos de sujeitos distintos:

- Docentes do curso de Serviço Social presencial, enfatizando aquelas/es que ministram disciplinas relacionadas à diversidade sexual, considerando a especificidade do estudo em questão. Consideramos como critério de inclusão ser docente do curso de graduação em Serviço Social da modalidade presencial, com formação em Serviço Social.

- Discentes do curso de graduação em Serviço Social da modalidade presencial.

A escolha destes grupos justifica-se pela relevância dos mesmos no processo de formação, seja na elaboração, monitoramento e execução do projeto pedagógico, seja pelas vivências acerca do cotidiano do processo de como o debate sobre diversidade sexual vem sendo realizado e sob qual perspectiva. Nas palavras de Mina-yo (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”.

Os questionários enviados ao grupo de docentes foram compostos por 19 perguntas, sendo 17 fechadas e duas abertas. Nos aproximamos das entidades representativas da categoria: 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 CRESS, com ênfase nas Comissões de Formação e Trabalho Profissional, os quais contribuíram com a socialização do link de acesso ao questionário eletrônico⁵⁹.

58. É um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. (MOTA, 2019, p. 373)

59. Link de acesso docente: <https://forms.gle/SEAYiYp87ABRbFhU7>, contido no apêndice 2

Além da significativa contribuição destas entidades, retornamos aos *sites* institucionais, enviando os questionários via e-mail a partir das informações de acesso público, nos termos da Lei nº 527, de 18 de novembro de 2011, considerando estarem disponíveis nos sites das IES e pelo portal do Ministério da Educação (e-mec), sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos.

Com intuito de completar as informações coletadas, solicitamos as/os docentes as ementas das disciplinas indicadas via questionário eletrônico, a fim de enriquecer nossas análises.

Já os questionários destinados ao segundo grupo (discentes) foram estruturados com 16 perguntas, sendo 14 fechadas e 2 abertas. Para isso, realizou-se a interlocução com a ENESSO e suas 7 regionais⁶⁰, além dos Diretórios e Centro Acadêmicos de Serviço Social, que prontamente divulgaram a pesquisa e o acesso ao link do questionário⁶¹.

Acrescentamos que durante todo o processo da coleta de dados, as/os participantes da pesquisa foram orientadas/os sobre os preceitos éticos que nortearam nosso estudo, com base nas Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016; e conforme descrito no TCLE⁶², em nenhum momento seria divulgado nome da/o participante e/ou a instituição de ensino a qual está vinculada/o, garantindo que seja assegurada a confidencialidade prevista na Resolução 510/2016, na Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, bem como as determinações constantes no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos cuja metodologia de coleta se

60. Região I – Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Maranhão e Piauí; Região II – Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco; Região III – Alagoas, Sergipe e Bahia; Região IV – Tocantins, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do sul e Minas Gerais (Uberlândia e Uberaba); Região V – Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; Região VI – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Região VII – São Paulo. (ENESSO, 2004)

61. Link de acesso discente: <https://forms.gle/zFkryxNkCc18tfva8>, contido no apêndice 3.

62. Vide Apêndice 1.

utiliza de instrumentos de tecnologias da informação, ou em ambientes virtuais.

Reforçamos ainda, que quando necessário, indicariamos 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, conforme descrito anteriormente.

Ao considerarmos a abrangência nacional da pesquisa e respeitando as disparidades regionais, inicialmente não estimamos o universo de participantes, pois o mesmo estava atrelado ao alcance da divulgação e/ou a concordância em participar da pesquisa. Assim, ao findarmos a aplicação dos questionários e respeitando os critérios de inclusão, obtivemos a participação de **105** docentes, **286** discentes.

A análise dos dados se deu mediante a análise de conteúdo, entendida como tratamento de dados, pois, por meio desta técnica, será possível desenvolver um estudo minucioso a partir da definição das categorias analíticas, se valendo da técnica de “modelo aberta”, pois as categorias não são fixas a priori, mas vão se formando no decorrer da própria análise (Laville; Dionne, 1999).

Triviños (1987, p. 162) acrescenta que “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos”. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. Por essa razão buscamos também dar voz a outros sujeitos envolvidos no processo de formação: docentes de discentes.

O olhar desses sujeitos foi trazido a partir das respostas aos questionários e evidenciada por meio de gráficos. Agregado a isso, incluímos mapas temáticos, elaborados através da plotagem dos dados pelo software Google Earth Pro e gerados a partir do Arc GIS 10.4⁶³. Permitindo serem exibidos pelo Sistema Geodésico de Referência

63. Os mapas foram por Beatriz Costa de Jesus. (<http://lattes.cnpq.br/6856585020790474>)

– SIRGAS 2000, tendo como fonte as informações do IBGE e georreferenciados pelos dados coletados pela pesquisadora.

5.2 - As cores do arco íris: por onde anda a formação colorida em Serviço Social?

A formação é um processo construído de forma coletiva a partir de inúmeros elementos, alicerça-se nos pilares de ensino-pesquisa-extensão. Considerado um trinômio indissociável para o ensino superior de qualidade, o qual versa sobre o preparo de habilidades e competências para futuras/os profissionais.

Para alguns cursos de graduação além da formação do conhecimento profissional, busca-se contribuir para construção de uma nova visão de mundo, fomentando a ruptura com o conservadorismo e viés moralizador ainda tão presentes na sociedade contemporânea. No caso específico do Serviço Social, a formação tem como base de sustentação o Projeto Ético-Político, que se vincula a um projeto societário que luta por uma nova ordem social.

Esse potencial pedagógico extrapola o interior da sala de aula e está relacionado à integração do trinômio supracitado. Essas ações são materializadas por atividades de monitorias, Iniciação científica, Projetos de extensão, Grupos de estudos e pesquisa, estágios, eventos acadêmico-científicos, e até mesmo a representação estudantil.

Compreendemos que todos esses elementos contribuem para a edificação da formação acadêmica. Sendo assim, atrevemo-nos a indagar se o processo formativo vem ocorrendo de forma crítica e como o debate sobre diversidade sexual comparece na formação. Cabe-nos ressaltar que nosso olhar se volta para o interior das disciplinas, visto que nosso objeto de estudo prioriza a análise dos currículos. Por essa razão, centramos nossa investigação nas estruturas curriculares vigentes no ano de 2023.

Conforme registrado anteriormente, nos debruçaremos sobre o currículo formal (Libâneo , 2001), por concebê-lo como instrumento

normativo da IES frente às exigências do MEC. Ele contém a distribuição das disciplinas ao longo do curso, juntamente com suas ementas, carga horária e bibliografias básicas e complementares. De acordo com o MEC, os planos de ensino permitem alterações dos conteúdos durante o transcorrer do período letivo, desde que haja necessidade. No entanto, a ementa e referências básicas e complementares são fixas até a alteração ser realizada no PPC, homologada pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE), as demais referências poderão ser acrescidas as complementares⁶⁴.

Também dispomos como equivalência a terminologia estrutura curricular ou matriz curricular⁶⁵. Alguns autores no campo da Educação utilizam o termo “grade curricular”, enquanto outros rejeitam a nomenclatura, por associar o termo ao aprisionamento, conteúdo engessado e por retomar a repressão de sua origem, implantada a partir dos jesuítas.

Historicamente, o currículo vincula-se a uma organização de saberes, a partir de uma sequência lógica de disciplinas ou conteúdos. Entretanto, a discussão sobre currículo inicia-se no Brasil somente a partir da década de 1930, pois anteriormente, o país seguia os princípios da educação jesuítica, implantada a partir de 1549, durante o período colonial. A grade de disciplinas remonta essa época, considerada integrante de um processo de ensino fragmentado, moral e descontextualizado da realidade⁶⁶, o que explica a recusa pelo termo.

Contudo, independente do vocábulo utilizado, a matriz curricular se constitui como determinação do MEC para o processo de autorização/credenciamento e credenciamento dos cursos superiores. São

64. As mudanças realizadas por docentes sem homologação do NDE e registradas no PPC não foram consideradas nessa pesquisa, pois não estão registradas no MEC.

65. Até o presente momento da realização desta pesquisa o MEC utiliza o termo matriz curricular durante credenciamento ou credenciamento dos cursos.

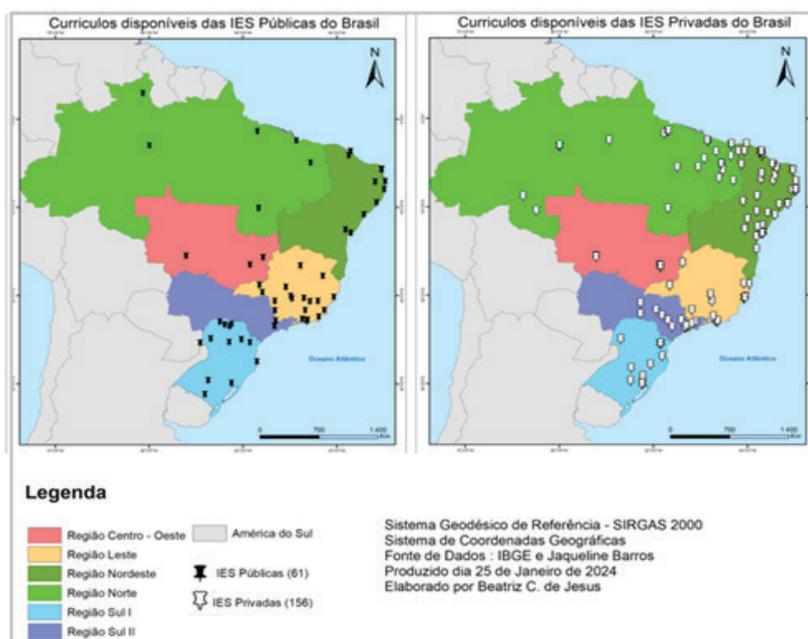
66. A respeito dessa discussão vide MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

passíveis de alterações desde que ratificadas diante do MEC, juntamente com a atualização do PPC, em consonância com as diretrizes dos cursos.

No caso específico do Serviço Social, o estudo buscou radiografar os currículos vigentes, tendo a temática da diversidade sexual como foco de análise, em especial, por há quase uma década a ABEPSS reiterar a importância de assegurar a discussão na formação por meio de disciplinas obrigatórias.

A partir dos dados coletados foi possível identificar 217 estruturas curriculares, sendo 61 currículos de um total de 62 cursos presentes em instituições públicas, e 156 currículos, dos 170 contidos nas instituições de caráter privado no país. Assim obtivemos uma amostra de 93,5% do total das Instituições de Ensino Superior brasileiras presenciais, conforme indicado no mapa 3.

Mapa 3 – Currículos disponíveis das IES Públicas e Privadas



Fonte: A própria (2023)

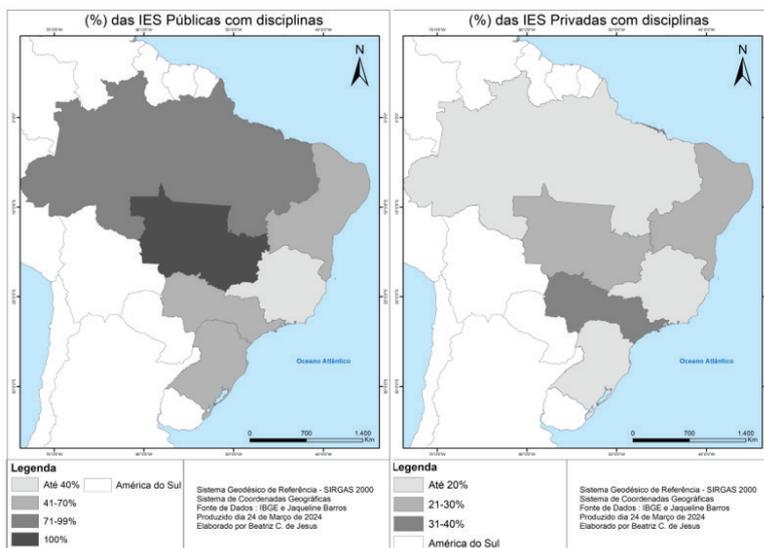
Após acesso aos currículos, buscamos evidenciar a incidência das disciplinas que discutem a temática sobre diversidade sexual nas IES públicas e privadas de acordo com as regiões, como exibidos no mapa 4.

Como forma de ilustrar a assimetria contida nas regiões utilizamos faixas de percentual demonstrando comparecimento de disciplinas que incorporam o debate sobre diversidade sexual.

Ao considerarmos que o índice maior ocorre nas instituições públicas recorremos a quatro faixas distintas: até 40%; de 41 a 70%; 71 a 99% e em separado 100%. Enquanto as faixas das instituições privadas mantiveram percentuais menores classificados como: até 20%; 21 a 30% e 31 até 40%, como mostra o mapa 4.

As marcações contidas nos mapas corroboram com a hipótese de disparidades regionais no que se refere à existência de disciplinas que contenham a discussão de diversidade sexual incluída no currículo. Como também foi possível identificar uma desproporcionalidade quando considerada a natureza administrativa das instituições e como a temática comparece.

Mapa 4 - Incidência da temática diversidade sexual nas IES públicas e privadas



Fonte: A própria (2023)

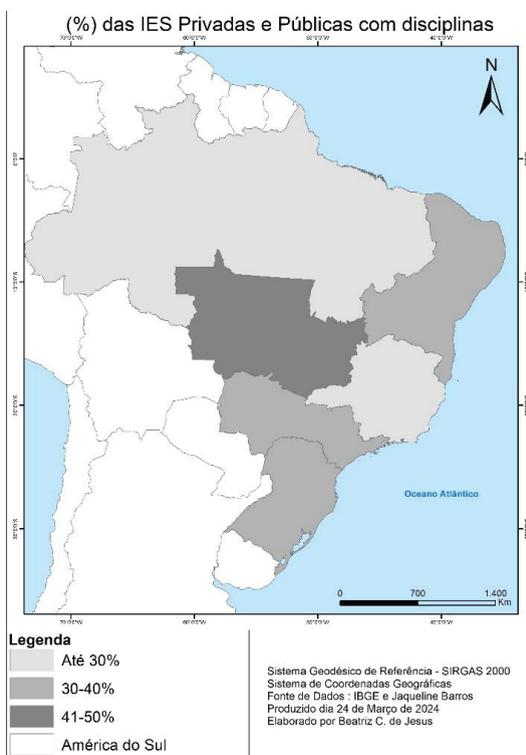
É crível a frequência superior revelada nas IES públicas diante das IES privadas. Essa discrepância ocorre tanto na paridade quanto na incidência, como contemplado no mapa 4. Verifica-se que o menor índice de comparecimento de disciplinas nas instituições públicas, 38% na Região Leste, ainda é superior aos índices obtidos na maior região entre as instituições privadas, neste caso, evidenciada pela regional Sul 2 com 32%.

Ao que se refere às IES públicas, a Região Centro-oeste se destaca por alcançar 100% dos cursos de Serviço Social. Ou seja, todas as instituições oferecem ao menos uma disciplina, seguido da Região Norte com 71% de incidência. Todavia, esse mesmo percentual torna-se destoante quando relacionamos com as IES privadas, pois ele declina para 28% na Região Centro-oeste e para 17% na Região Norte (mapa 4).

Essa discrepância nos aflige não apenas em termos quantitativos, mas principalmente no impacto que esses dados reverberam no processo de formação e como ele tem sido absorvido pela comunidade acadêmica.

Em contrapartida, quando analisamos as regionais de forma unificada, somando instituições públicas e privadas os descompassos permanecem. A Região Centro-oeste se mantém com maior índice de implantação de disciplinas, com 45% de IES, seguido da Região Sul 2 com 40%, como demonstrado no mapa 5.

Mapa 5 - Incidência da temática diversidade sexual em âmbito nacional



Fonte: A própria (2023)

A visualização dos mapas proporciona materialidade para a dimensão intangível dos cursos de Serviço Social, proporcionando uma leitura da realidade. As imagens permitem realizar um diálogo entre as regiões e por essa razão colocamos uma “lente de aumento” sobre as mesmas, oportunizando um olhar minucioso diante das regionais separadamente.

Ao trazermos as regiões de forma individualizada, foi necessário dispor do aplicativo da lupa - um recurso óptico - para ampliar o posicionamento das IES com localidades próximas e não comprometermos a disposição delas. Associado a isso, recorreremos a representação visual das disciplinas, pelo programa de “nuvem de palavras”

por intermédio do *mentimeter*⁶⁷. A espacialização obtida por meio da ilustração propõe uma visualização geral das disciplinas ministradas.

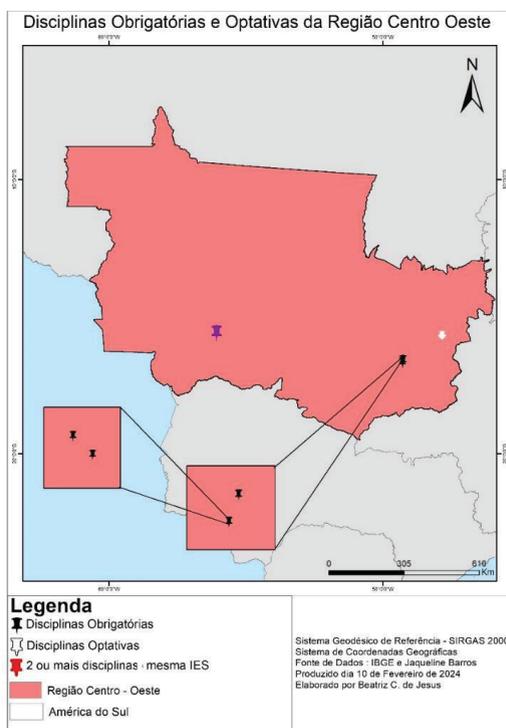
A chamada nuvem de palavras permite registrar as palavras-chave recorrentes nos textos, neste caso será uma “Nuvem de Disciplina”, pois de forma gráfica aponta as incidências presentes nas regiões.

A busca pela visão regionalizada não distinguiu a natureza administrativa (Pública Municipal, Estadual, Federal ou Privada), nem mesmo a organização acadêmica (Universidade, Centro Universitário ou Faculdade) das instituições. Mesmo porque é inconcebível nesta pesquisa qualquer propagação de hostilidade entre as Unidades de Formação Acadêmicas. Compete-nos refletir sobre a pertinência da temática na formação em Serviço Social, o que inclui toda e qualquer natureza dos cursos.

A Região Centro-Oeste, presente no mapa 6, possui 11 cursos de Serviço Social, dentre eles, 6 oferecem disciplinas que abordam a temática. Isso significa a presença do conteúdo em formato de disciplinas em 54% dos cursos desta região. É possível perceber que dentre os cursos, ocorre a oferta de mais uma disciplina obrigatória ao longo da graduação.

67. É uma plataforma online que permite criar apresentações interativas.

Mapa 6 - Presença de Disciplinas Obrigatórias e Optativas da Região Centro-Oeste



Fonte: A própria (2023)

Ao acessarmos o conteúdo programático das 07 disciplinas⁶⁸ desta região, identificamos que 2 são optativas e as outras 5 são obrigatórias. Uma das IES oferece 2 disciplinas obrigatórias durante o curso, uma delas aborda a discussão sob o viés da violência.

Nas disciplinas optativas intituladas “Relações Sociais, Família e Serviço Social”, as ementas priorizam “as reflexões sobre as expressões de identidade social, relações de gênero, família e suas configurações” (IES 01 e 02)⁶⁹. A ênfase ocorre nas desigualdades de gênero,

68. Listagem completas de disciplinas contidas no anexo 01

69. Quando referenciadas são identificadas por numeração para preservar o anonimato institucional

exemplificando as mulheres chefes de família. A diversidade sexual tangencia os conteúdos, a partir dos novos arranjos familiares, composto por casais homoafetivos.

A figura 8 apresenta as palavras que se destacam nos nomes das disciplinas, a partir da prevalência da discussão em torno do gênero. Em duas IES aprofunda-se a discussão LGBTQI+ trazendo a questão “Sexualidade, homofobia e homoafetividade” (IES 03).

Figura 8 - Incidência das disciplinas da Região Centro-Oeste

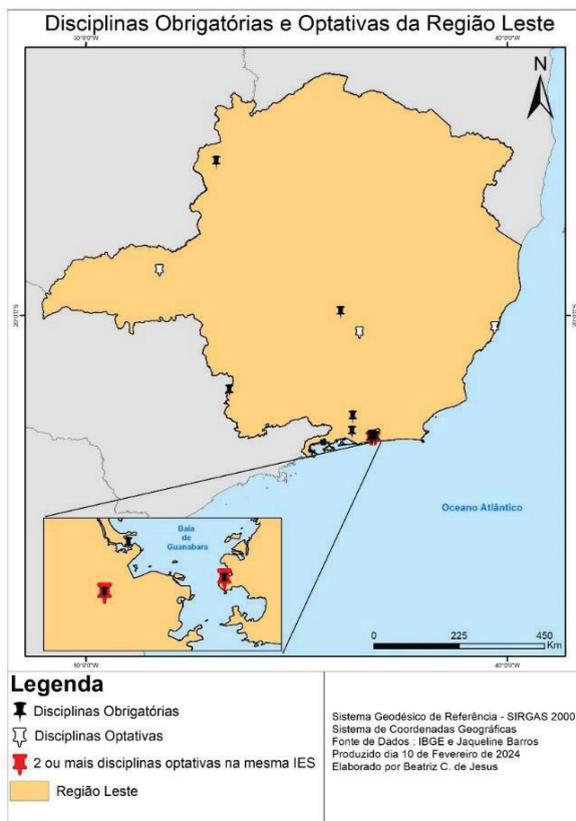


Fonte: A própria (2023)

A Região Leste, nos permitiu analisar 39 cursos de Serviço Social. Onde 11 possuem em suas estruturas curriculares componentes que abordem o debate. Nesta situação, são oferecidas 17 disciplinas, sendo 8 obrigatórias e 9 optativas.

O mapa 7 sinaliza que duas IES oferecem mais de 2 disciplinas optativas, neste caso, apenas 2 IES concentram 6 disciplinas optativas. A distribuição dos conteúdos ainda ocorre de forma incipiente, pois alcança apenas somente um percentual de 28% do universo. Além disso, os conteúdos de caráter optativo não garantem o acesso aos discentes.

Mapa 7 - Presença de Disciplinas Obrigatórias e Optativas da Região Leste



Fonte: A própria (2023)

A Região Leste mantém a premissa da discussão tangenciada pelas relações de gênero, assemelhando a Região Centro-Oeste. O diferencial consiste em permear o debate por disciplinas compartilhadas com a discussão de raça e etnia. Nota-se uma multiplicidade dos enfoques trazidos atravessado por: direitos humanos, movimentos sociais e família.

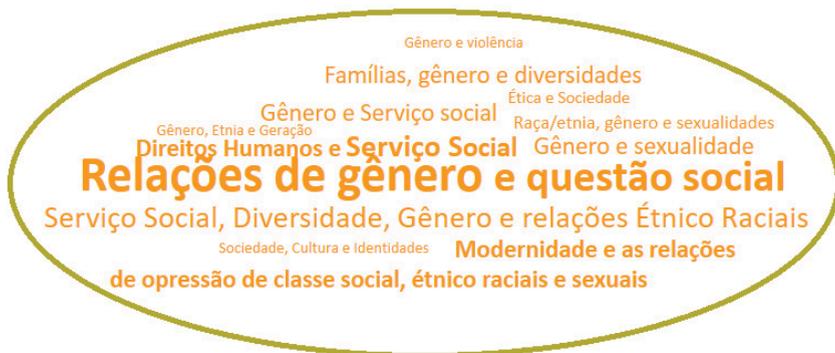
É possível identificar tanto disciplinas obrigatórias e optativas que prestigiam a discussão como aspecto principal, como pode ser visto na ementa da IES 04:

Sexualidade – aspectos históricos e sociais. Concepções acerca da sexualidade: construção de um conceito/entendimento. Sexo biológico, papéis sexuais, identidade de gênero, orientação sexual. Mitos e tabus acerca da sexualidade. Relações de gênero. Diversidade sexual na sociedade brasileira. Pluralidade de identidades de gênero. Problematização do modelo binário de gênero. Reflexões acerca da reprodução e da necessidade de ruptura dos modelos de relação de gênero, dos processos de exclusão instituídos e dos processos de exclusão vivenciados por pessoas de identidade trans

O conteúdo trazido contempla elementos fundamentais presentes na diversidade sexual, porém distribuídos em uma carga horária considerada reduzida pela complexidade da ementa, sendo distribuída em 36 horas semestrais. As referências básicas e complementares contidas no PPC não incluem autoras/es de Serviço Social.

A proeminência das disciplinas optativas desta região é a ênfase na própria diversidade sexual. Contendo “implicações sociais para as sexualidades não normativas. orientação sexual e identidade de gênero. políticas sociais para a igualdade de gênero. políticas sociais para a população LGBTI” (IES 05). Até mesmo a disciplina sobre família interrelaciona-se com a diversidade ultrapassando o foco dos arranjos familiares incluindo “famílias e diversidade sexual” e a atuação do Serviço Social.

Figura 9 - Incidência das disciplinas da Região Leste



Fonte: A própria (2023)

A Região Nordeste por sua vez destaca-se por suas particularidades. A primeira delas é registrar a maior concentração de cursos de Serviço Social na modalidade presencial, tanto de caráter público quanto privado. Essa concentração é recente, datando do início dos anos 2000, pois historicamente a região sudeste possuiu uma aglomeração maior desde a implantação dos primeiros cursos no Brasil.

A região sudeste concentrou, em todas as épocas, o maior percentual de cursos de Serviço Social, seguido, até os anos 1946-1963 pela região nordeste. (...) A liderança da região sudeste se dá, basicamente, pela grande quantidade de cursos privados criados em todos os períodos. Na década 1995-2005, ratificando este modelo de curso na região, o número de cursos privados correspondeu a 34% de todos os cursos até então existentes. Já os cursos públicos desta região foram criados basicamente em três momentos: anos 1930-1945, 1964-1979 e 1995-2005 (Simões, 2007, p.10).

A proliferação dos cursos na região sudeste se inicia em 1975. Neste período o país possuía 48 Escolas de Serviço Social, e em 1984, 55 cursos, sendo 14 públicos e 32 privados. Segundo as análises de Abreu; Lopes (2007) esse número saltou para 72 cursos em 1994 e depois para 217 em 2006, sendo 80% no setor privado e 20% no setor público, o que significou um aumento de 268%. A expansão desenfreada dos cursos associada ao processo de mercantilização fez com que a região sudeste saísse na dianteira, reforçando a tradição da região no tocante ao surgimento dos cursos.

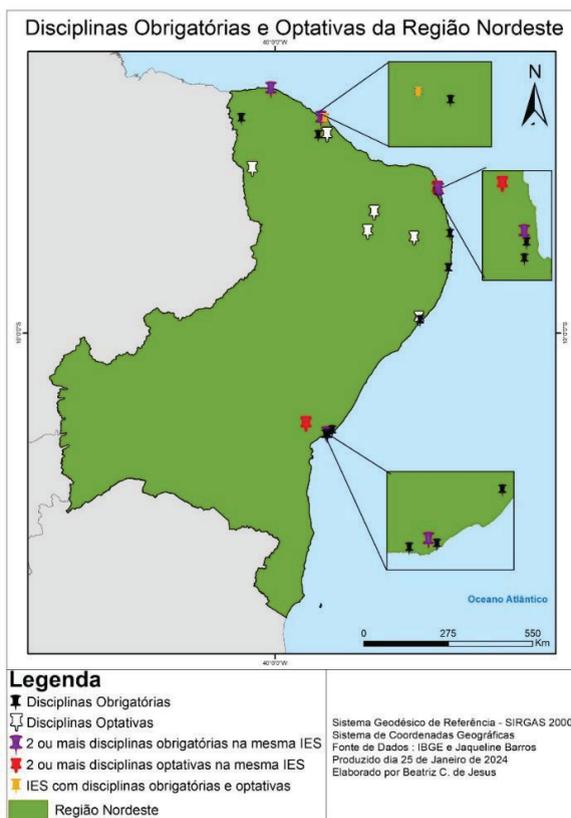
Já na quadra dos anos 2000 a 2012, registrou-se um aumento de cursos autorizados no Brasil, elevando de 88 para 694⁷⁰. Neste mesmo período, a Região Nordeste, despontou de 14 para 170, dentre eles, 89 cursos funcionam na modalidade presencial (Almeida, 2013).

Atualmente, a região possui 78 cursos de Serviço Social presencial e a pesquisa teve acesso a 73 deles. A partir disso, verificamos,

70. Cursos em atividade em todas as modalidades.

no mapa 8, que 24 das IES oferecem disciplinas que versam sobre o conteúdo, o que equivale a 33% das UFAS de Serviço Social, já mencionado anteriormente (mapa 5).

Mapa 8 - Presença de Disciplinas Obrigatórias e Optativas da Região Nordeste



Fonte: A própria (2023)

Outro destaque refere-se a quantidade de IES que possuem mais de 2 disciplinas oferecidas que abordem o tema. Dentre as IES que ofertam disciplinas, 4 delas oferecem duas ou mais disciplinas obrigatórias e 2 IES oferecem 2 ou mais disciplinas optativas. Totalizando 48 disciplinas (sendo 24 objetivas e 12 optativas) oferecidas estejam distribuídas em 24 escolas da região.

No tocante aos conteúdos , a figura 10 ilustra a preponderância da disciplina obrigatória intitulada “Família e Relações de Gênero “, presente em 9 instituições da região. A disciplina tangencia o debate da sexualidade e “aborda as reflexões sobre as expressões de identidade social, relações de gênero, família e suas configurações”. Ainda que a ementa não traga de forma explícita , quando observado o conteúdo programático, apresenta as “construção de relações afetivas e sexuais papéis de gênero: infância, adolescência e adulto; corpo como capital: gênero e sexualidade”.

É possível identificar a multiplicidade da inserção das sexualidades, pois 7 delas vinculam-se ao Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, inserindo a discussão a partir de disciplinas oferecidas nos primeiros semestres, consideradas de formação básica, como: Antropologia Social, Psicologia Social, Cultura e Literatura Africana e Indígena. Ao mesmo tempo que a região concentra o maior número de disciplinas específicas sobre a temática.

Figura 10 - Incidência das disciplinas da Região Nordeste



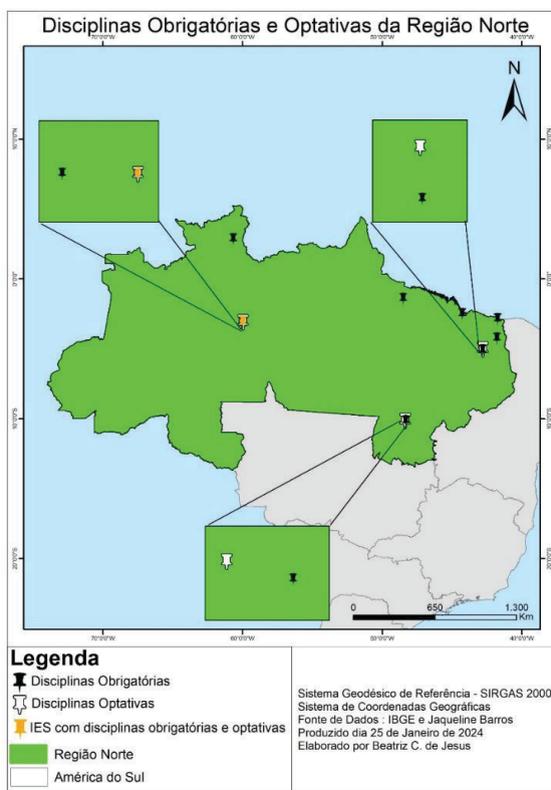
Fonte: A própria (2023)

A Região Norte por sua vez é composta por 48 cursos de Serviço Social e a pesquisa acessou 42 deles. A coleta de dados comprovou

que 11 deles possuem em suas matrizes curriculares disciplinas que trazem a discussão para formação. Elas estão assim distribuídas: 9 obrigatórias e 3 optativas, o que vislumbra 26% dos cursos.

O mapa 9 demonstra que uma das IES disponibiliza disciplina obrigatória e optativa no mesmo curso.

Mapa 9 - Presença de Disciplinas Obrigatórias e Optativas da Região Norte



Fonte: A própria (2023)

A figura 11 retrata a permanência em torno da disciplina sobre família e relações de gênero, contendo 5 disciplinas com esse enfoque. Apenas uma utiliza o processo inverso, discutir sexualidade e tangenciar sobre família, como pode ser vista na IES 06:

Ementa: Sexualidade e corporalidades na perspectiva das ciências sociais. Feminismos, Estudos gays e lésbicos, Teoria Queer. Diversidade e interseccionalidades. “Novas” famílias e outras conjugalidades. Opresão sexual e práticas dissidentes. Ativismos, direitos sexuais e reprodutivos (*grifos nossos*).

Diferente da IES 04 – Região Nordeste - além das autoras clássicas utilizadas Butler (2018) e Louro (2001, 2018), identificamos uma referência produzida por assistente social, “GÓIS, João Bosco Hora. De-sencontros: As relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. In: Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero. v.4, n.1, Niterói, 2000. p. 7-16 (IES 06).

Além disso, duas instituições incluem a discussão por meio de disciplinas obrigatórias consideradas de conteúdo variável, como os Seminários Temáticos. Embora possuam caráter obrigatório com carga horária definidas no PPC, tem o intuito de suprir lacunas durante a formação. Isso significa que no período em que a pesquisa foi realizada a fragilidade encontrada foi absorvida por essas duas disciplinas.

Desta forma, observa-se a superficialidade sobre a sexualidade, quando a seculariza diante de outras discussões no campo do gênero e das questões étnico-raciais.

Figura 11 - Incidência das disciplinas da Região Norte

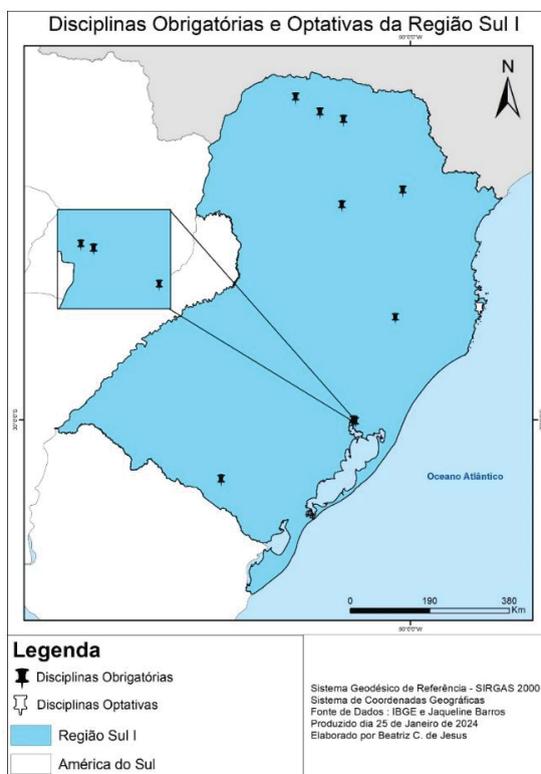


Fonte: A própria (2023)

A Região Sul 1 possui 32 cursos de Serviço Social e a pesquisa acessou 27 deles. A partir dos currículos coletados, identificamos que 37% das IES incluíram a diversidade sexual em seus currículos. O que significa um total de 10 cursos. Sendo distribuídas em 8 obrigatórias e duas optativas, conforme contidas no mapa 10.

Ressaltamos que não estamos utilizando classificações “métricas”, com escalas de “satisfatório ou insatisfatório”, visto que não há indicadores estabelecidos para essa discussão. Mesmo porque, ao nosso ver, seria considerado satisfatório somente o percentual de 100% em todas as regiões, tendo em vista as orientações da ABEPSS sobre a inclusão de disciplina.

Mapa 10 - Presença de Disciplinas Obrigatórias e Optativas da Região Sul 1



Fonte: A própria (2023)

Diferentemente, das regiões anteriores, a figura 12 não vislumbra o termo família. A incidência recai sobre as relações de gênero, e ao contrário do ocorrido nas regiões anteriores, há a prevalência do compartilhamento da discussão com a temática étnico-racial.

Figura 12 - Incidência das disciplinas da Região Sul 1



Fonte: A própria (2023)

Conforme estabelecido pela PPC da instituição a atuação profissional relaciona-se com de exploração/opressão de gênero, classe, raça e etnia e a disciplina tem por objetivo:

Aprender os processos constitutivos da sociedade classista, racista, heteropatriarcal e heteronormativa, com referência na teoria social crítica e no projeto ético político profissional, considerando as particularidades da formação sócio histórica da realidade brasileira, as expressões da questão social e a divisão social, racial e sexual do trabalho, frente às relações de exploração/opressão de classe, raça/etnia, gênero/sexualidades com vistas a efetiva incorporação dessas pautas na formação e trabalho profissional em Serviço Social (IES (07).

A disciplina se propõe alcançar esse objetivo com uma carga horária de 60 horas, subsidiada por referências básicas e complementares a partir de produções realizadas por assistente sociais permeando as questões em destaque: gênero, diversidade sexual e raça/etnia.

Importante nos atentarmos aos conteúdos, objetivos e referências utilizadas, conjuntamente com a carga horária destinada a elas, pois outras instituições possuem disciplinas como a proposta semelhante, porém com uma carga horária inferior. Isso ocorre na IES 08, que para atender o conteúdo abarcando “Relações étnico-raciais, gênero e sexualidade” considera apenas 30 horas, ainda que todas as demais disciplinas da matriz tenham 60 horas.

Em contrapartida, em outra instituição, a disciplina classificada pelo PPC como de formação específica profissional, contendo ementa específica sobre sexualidade, possui uma carga horária semestral de 51 horas. A princípio esse fato seria entendido como uma conquista, porém o mesmo PPC estabelece que será ofertada na modalidade a distância, sendo permitido pela Portaria 1.428/2018⁷¹.

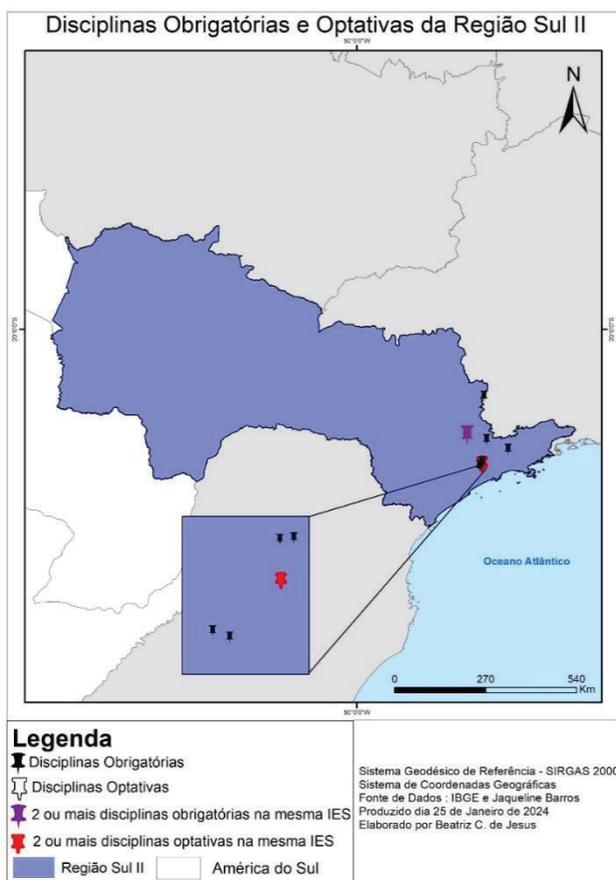
Por fim, a Região Sul 2 possui 27 cursos de Serviço Social presenciais e obtivemos acesso a 25 currículos, o que nos permitiu identificar que em 9 deles a discussão sobre diversidade sexual comparece na matriz curricular. O quantitativo de curso faz com que o debate seja registrado em 40% dos IES da região, percentual bem próximo da Região Sul 1, como demonstrado anteriormente, no mapa 4.

71. A disposição de oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial foi autorizada em 2018. Estabelecendo que “As IES que possuam pelo menos (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”.

Fato que pode ser ampliado para até 40%, desde que atendidos os seguintes requisitos: “I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro); II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão”. Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>> acessado em 02 jan de 2024.

A região possui ainda uma IES que oferece duas disciplinas obrigatórias e outra que oferece 2 disciplinas optativas, visualizado no mapa 11. Assim a região totaliza 11 disciplinas, sendo 09 obrigatórias e 2 optativas. Isso faz com que a seja considerada região com menor índice de disciplinas optativas que estabelecem o debate. Permitindo que todo corpo discente possa ter maior acesso ao conteúdo, diferente de quando estabelecidas como optativas, atribuídas como livre escolhas de estudantes.

Mapa 11 - Presença de Disciplinas Obrigatórias e Optativas da Região Sul 2



Fonte: A própria (2023)

Dentre as disciplinas ofertadas nessa região não há nenhuma que aborde o conteúdo de forma exclusiva. A discussão vem sendo atrelada majoritariamente ao conceito de gênero (4), ao conceito de direitos humanos (3). Também foi possível identificar conteúdos que se interseccionassem com marcadores de raça-etnia e classe (3), apresentadas na figura 13.

Não há uniformidade na carga horária destinada às disciplinas, o que permite que variem de 30 até 80 horas, independente de possuir ou não uma ementa mais complexa.

Os conteúdos estão incluídos nos PPC e Serviço Social e oferecidos pelos próprios cursos, com exceção da disciplina intitulada “Educação, Inclusão e Diversidade” disponibilizada pela IES 09. Essa é considerada uma disciplina institucional, compartilhada por todos os cursos da instituição, bacharelados e tecnológicos. Esse fator contribui para que as questões sejam enfocadas de forma superficial e generalista, não trazendo aspectos mais próximos do Serviço Social.

Figura 13 - Incidência das disciplinas da Região Sul 2



Fonte: A própria (2023)

O ambiente acadêmico se configura como uma das ferramentas de compreensão da realidade, que oportunamente, podem contribuir para a desconstrução da lógica cisheteropatriarcal vigente. Do contrário, torna-se um *locus* privilegiado para reprodução e perpetuação da LGBTQIfobia. O próprio ocultamento do debate inibe que futuras/

os assistentes sociais compreendam a multiplicidades de demandas oriundas do preconceito e da violência.

Com intuito de desvelar como a temática se apresenta durante a formação profissional em Serviço Social e aprofundar a análise documental nos aproximarmos dos partícipes da formação, com o propósito de identificar as lacunas existentes na formação e refletir sobre estratégias de enfrentamento.

5.3 - A formação em Serviço Social: dentro ou fora do armário? Diferentes olhares sobre a mesma realidade

Inúmeros elementos se somam ao processo de aprendizagem para que a formação seja construída. O currículo se constitui como um desses subsídios que materializam a prática pedagógica e as vivências do cotidiano. Ao mesmo tempo, os currículos são considerados instrumentos políticos, pois estabelecem prioridades entre os saberes e não podemos desconsiderá-los durante a inclusão ou exclusão em torno das relações de gênero, raça, etnia, classe. Para Louro (2003), eles desempenham distintos papéis sobre os sujeitos, assim, podem hierarquizar e subordinar os envolvidos no processo, perpetuando preconceitos.

Tendo em vista a construção do currículo, docentes e discentes são essenciais para sua elaboração e implementação. O ambiente acadêmico, tido como um espaço enigmático, é mediado pela complexidade das relações, exigindo uma interação dialógica entre a escola e os seus sujeitos.

Longe de ser um diálogo neutro, Pinar (2007) concebe o currículo como uma “conversa complicada”. Ao adjetivá-la como “complicada” o autor não tem intenção de considerá-la contraproducente, e sim como profícua. As vozes contidas nesta conversa pressupõem experiências únicas, oportunizando proximidade ou distanciamento. Podendo ser marcada por resistência em quaisquer dos sujeitos envolvidos.

Quando fomenta a ideia de conversação, o autor ultrapassa a estrutura operacional de currículo e o traz para a arena de disputa. Esse campo de divergências é permeado por relações de gênero, orientação sexual, raça e classe, as quais incidem em opressão e dominação. Sob o olhar do autor, o currículo não é um conceito, ao contrário, é uma prática metodológica, a qual privilegia o vivido.

O currículo concebido como verbo – *currere* – privilegia o conceito do indivíduo nos estudos de currículo. É um conceito complicado em si. Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias (Pinar, 2016, p. 20)

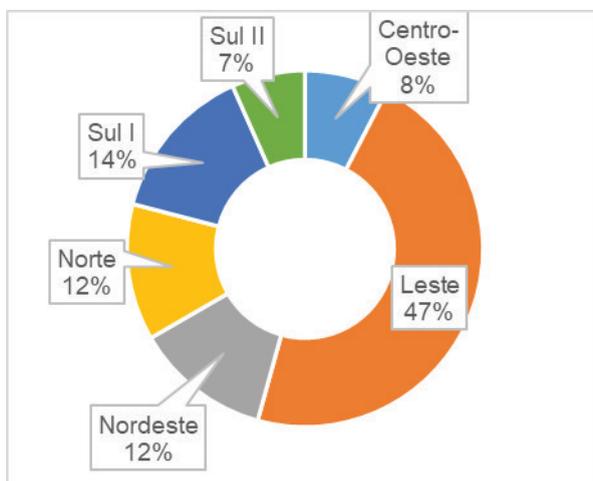
Amparadas na perspectiva dialógica, a conversa se estabelece entre a “escola” e seus atores, estabelecendo também conversações entre as disciplinas e os conteúdos. Para isso, trazemos aqui as perspectivas de docentes e discentes sobre o debate sobre diversidade sexual.

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

Na conversa estabelecida sobre diversidade sexual na formação em Serviço Social, primeiramente, apresentamos as/os integrantes que compõem esse diálogo. O primeiro grupo foi composto por docentes de todas as regionais, como trazido no gráfico 2.

A pesquisa permitiu alcançar todas as regionais, tendo predominância na regional leste. Esse fato decorre da atuação da pesquisadora enquanto docente no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, contribuindo com a socialização da técnica da bola de neve nesses dois estados.

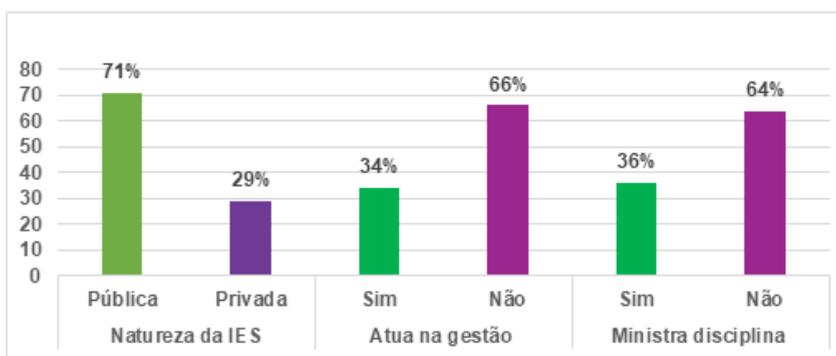
Gráfico 2 - Distribuição de docentes por região



Fonte: A própria (2023)

Foi possível constatar que as/os 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 3.

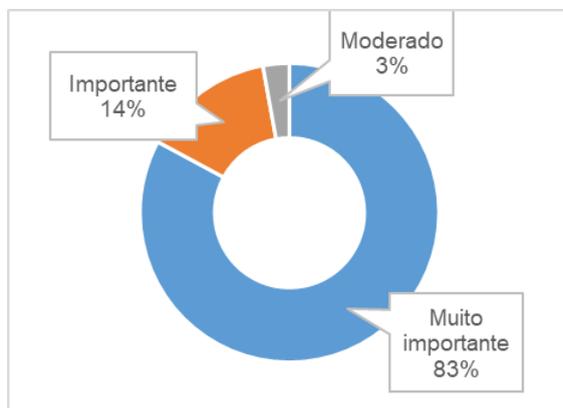
Gráfico 3 - Perfil de docentes participantes



Fonte: A própria (2023)

Independente de ministrarem ou não disciplinas específicas que contemplem a temática, em uma escala de 1 a 5, onde 1 é considerado “não importante” e 5 “muito importante”, 83% consideram muito importante que o debate sobre diversidade sexual se faça presente na graduação em Serviço Social, como apontado no gráfico 4.

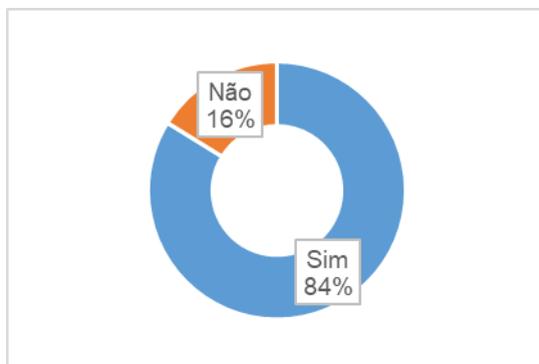
Gráfico 4 - Importância do debate sobre diversidade sexual na graduação em Serviço Social



Fonte: A própria (2023)

Tendo em vista a relevância do debate durante o percurso da formação, perguntamos se o curso tem promovido esse debate. Assim, identificamos que 84% afirmam que o debate ocorre de algum modo, como registrado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Promoção do debate sobre diversidade sexual no Curso de Serviço Social



Fonte: A própria (2023)

Para melhor aprofundamento dessas informações, questionamos de que forma o debate acontece durante a graduação. A partir disso, detectamos múltiplas formas de comparecimento do tema, como ilustrado no gráfico 6. Nessas possibilidades ofertadas identificamos os elementos contidos no tripé ensino-pesquisa-extensão. Sendo evidenciados respectivamente como: Disciplina (28%), Grupo de Pesquisa (24%), Iniciação Científica (15%), Extensão (23%), Eventos Acadêmicos (8%), e outros (2%).

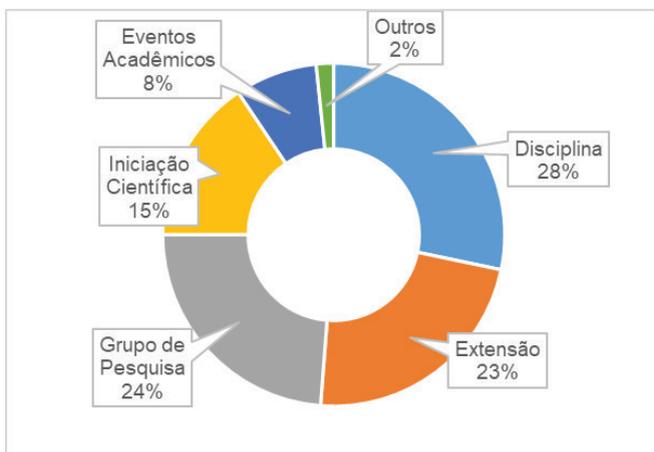
Todavia, ainda que ocorram de distintas maneiras, um número diminuto registra o comparecimento definido pelo PPC, registrado na matriz curricular do curso, por meio de disciplinas. Mesmo havendo essa pluralidade, as demais modalidades não garantem a existência permanente ao longo do curso ou que sejam acessadas por todo corpo discente.

Os diferentes formatos em muito contribuem para a formação, entretanto, essas abordagens se conectam diretamente aos interesses das/dos docentes, deslocando para o campo individual. Situações como essas podem ser exemplificadas 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)⁷².

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

Gráfico 6 – Modalidade como o debate sobre diversidade sexual é promovido



Fonte: A própria (2023)

Buscamos compreender como essas disciplinas se materializam na estrutura curricular e o panorama trazido no gráfico 7 demonstra uma maior concentração sob a forma de temática transversal, indicando 40%.

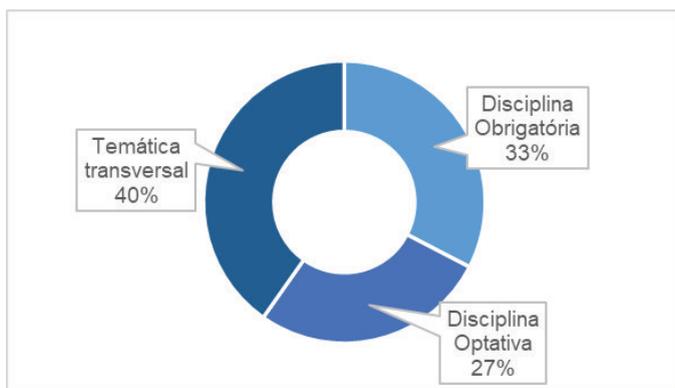
Esse dado nos faz questionar qual a concepção de tema transversal? Se por um lado a transversalidade pode ser considerada uma estratégia para permear um determinado tema, toda a estrutura curricular, a partir de uma representação plural, contribuindo para obter maior alcance. Por outro lado, não encontramos respostas na própria LDB, pois ela não expressa com clareza sua operacionalização.

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

Preocupa-nos que essas subjetividades ocupem o “não lugar”, pois a medida que não se estabelece esse exercício, ele pode ser invisibilizado. Para que isso não ocorra, a transversalidade almejada pela questão precisa ser incorporada pelas disciplinas e alinhadas no PPC. Ao estabelecer esse registro no projeto, o curso resguarda que a transversalidade não seja sinônimo da ausência, sendo como tática para ser “varrida para debaixo do tapete” ou sucumbida por esse viés.

Outro fator que nos desperta 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 suposição de alternativas possíveis, abre precedentes para que o conteúdo não seja cursado por todo corpo discente.

Gráfico 7 - Presença na matriz curricular



Fonte: A própria (2023)

A transversalidade não nos permite vislumbrar a forma como a questão é abordada, o detalhamento dos conteúdos e se a responsabilidade é atribuída ao docente. Diferentemente, de quando as disciplinas estão estabelecidas nos PPC e neste caso, além do conteúdo podemos identificar a bibliografia utilizada.

Ao perguntarmos as/os docentes que ministram disciplinas sobre as referências utilizadas, foram citadas dez referências produzidas por assistentes sociais. Dentre elas, a presença de duas se destacam: o livro da Biblioteca Básica do Serviço Social”, produzido por Mirla Cisne e Silvana Mara, sendo 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 Bôsko Hora Góis, Marco José de Oliveira Duarte, Marlise Vinagre, Silvana Mara Santos e Teresa Kleba Lisboa.

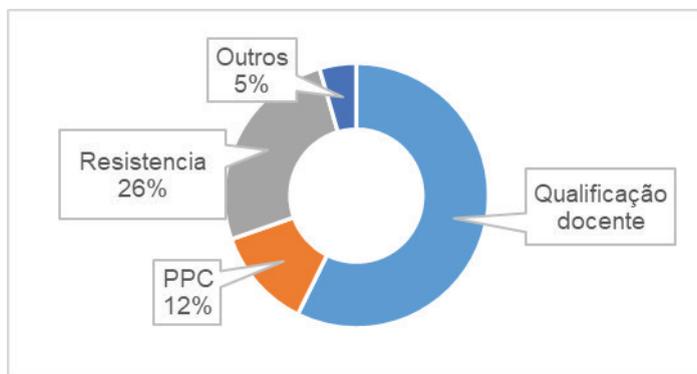
A pesquisa nos revela o comparecimento tácito de disciplinas que abordem a questão da diversidade sexual, nos fazendo questionar os principais entraves para incorporação da temática junto à formação . Ainda que 30% das pessoas participantes indiquem que não há impedimentos para inserção da discussão, as outras 70% apontaram algumas barreiras para que isso ocorra.

Foi possível certificar que a maior objeção se relaciona a qualificação docente, apontado por 57% das/os entrevistados, como mostra o gráfico 8. 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).

Seguido da resistência dos sujeitos envolvidos no processo formativo, leia-se por sujeitos: docentes, discentes e gestão do curso, com 26%. Importante complementar que a prevalência desta resistência é composta por mais da metade (52%) por docentes. A junção desses dois indicadores por consequência gera um terceiro, a não introdução da discussão no PPC, com 12%.

Gráfico 8 - Desafios para inclusão do debate na graduação em Serviço Social



Fonte: A própria (2023)

Essas informações muito nos dizem sobre novas e velhas disputas no campo da formação e por consequência da atuação profissional. Passados 18 anos da Resolução CFESS N° 489/2006, nos deparamos com permanência da resistência por uma parte da categoria, neste caso, docentes que desconsideram a temática relevante para profissão. Como bem sinalizado por Almeida (2008), a apropriação desses temas incidem 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 Mesquita e Matos (2011) em suas análises sobre a campanha nacional pela livre orientação e expressão sexual: “O amor fala todas as línguas: assistente social na luta contra o preconceito” se mantém contemporâneos. A “recusa pela fixação do material da campanha” à época, foi substituída na atualidade pelo negligenciamento na incorporação do debate, engrossando o “caldo conservador” apontado pelos autores já em 2011.

As palavras de Souza (2023, p.65) ecoam como um grito de alerta:

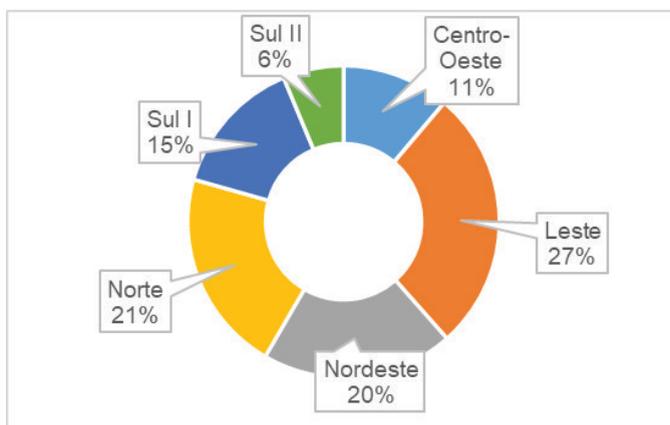
Faz-se necessário um movimento conjunto, nos espaços sócio ocupacionais, nas entidades representativas da categoria e na academia, para que se consolide o avanço do pensamento profissional em relação às questões das dissidências de gênero e sexualidades, de forma a construir uma atuação profissional 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, pois como dito ao longo deste estudo, não obstante ao registro da incorporação do debate sobre as sexualidades no âmbito do Serviço Social, não podemos desconsiderar o avanço do neoconservadorismo no interior da profissão. Assim, a formação configura-se como instrumento para assegurar a construção de uma visão crítica e propositiva sobre a realidade e possibilite a intervenção pautada nos princípios que norteiam o Serviço Social.

5.3.2 - Perspectivas e vivências: Narrativas discentes

Continuado o diálogo firmado mediante a “conversa complicada” estabelecida por Pina (2007), buscamos outros integrantes desse diálogo. A pesquisa teve acesso a 286 estudantes, distribuídos por todas as regionais brasileiras, com prevalência das regiões Leste, Norte e Nordeste, como visto no gráfico 9.

Gráfico 9: Distribuição de discentes por região



Fonte: A própria (2023)

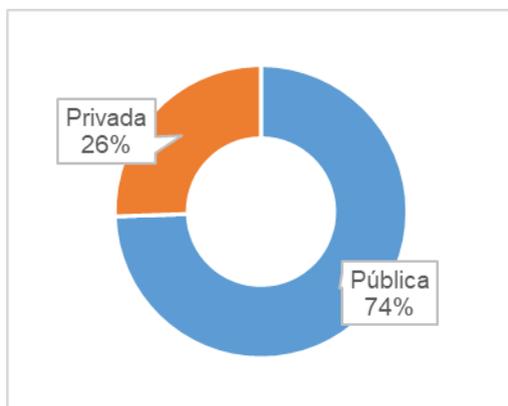
Ocorreu uma adesão maior de discentes de IES públicas ao estudo. Essa participação decorreu da colaboração da ENESSO e dos Centros Acadêmicos na socialização da pesquisa e divulgação dos links dos questionários. Associado a isso, tanto a Comissão Gestora Nacional, quanto as Comissões Regionais da executiva de estudantes são compostas majoritariamente por escolas públicas (ENESSO, 2024)⁷³, o que propagou a difusão entre o grupo.

Apesar do cenário permanecer marcado pela redução de investimentos no setor público da educação, agravando o sucateamento das instituições públicas, ainda assim os diretórios acadêmicos se fazem presentes nesses espaços e continuam atuando como resistência nas universidades públicas.

A socialização nos espaços privados ocorreu em menor escala, pois houve dificuldade de contato com os diretórios acadêmicos desses espaços. Em sua maioria a representatividade estudantil desloca-se para o individual, reproduzindo a imagem do “representante de turma”.

73. Disponível em <<https://enessooficial.wordpress.com/enesso/coordenacoes-nacionais-da-enesso/>>. Acesso em 01 fev. 2024.

Gráfico 10- Natureza administrativa das IES das/os discentes



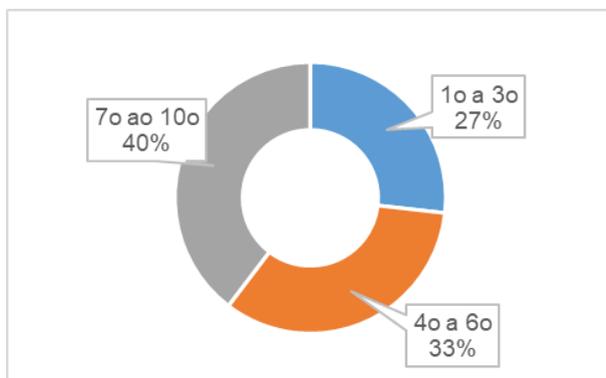
Fonte: A própria (2023)

Com relação ao período das pessoas participantes, identificamos que prevaleceu o perfil de estudantes concluintes, como mostra no gráfico 10. São considerados “alunos concluintes” pelo MEC⁷⁴ aqueles/as que já concluíram pelo menos 80% da carga horária total do curso ou que tenham previsão de integralizar 100%. O Parecer CNE/CES no 8/2007, estabelece como 3000 horas carga horária mínima do curso de Serviço Social, não impedindo que seja superior. Isso faz com que haja uma variação de 4 ou 5 anos mínimos para conclusão do curso.

Essa amostra da pesquisa equivale a 41%, representado por aquelas/aqueles que cursam entre 7º ao 10º. Esse fator contribui para maior conhecimento das questões relacionadas ao curso.

74. Nomenclatura muito utilizada para parametrizar alunos habilitados para o ENADE.

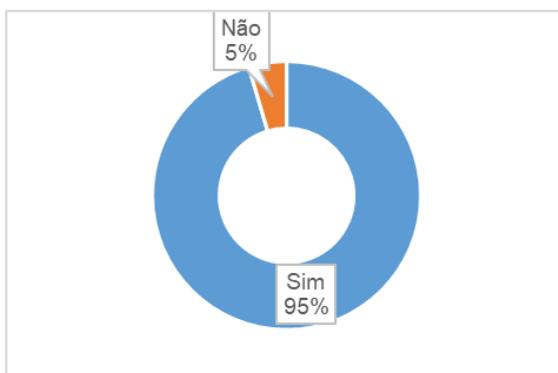
Gráfico 11- Período das/os estudantes matricula/os



Fonte: A própria (2023)

Esse conhecimento sobre a organização do curso é corroborado quando 95% afirmam ter conhecimento sobre o PPC (gráfico 12). O projeto pedagógico representa a identidade do curso, contendo os balizadores na direção do processo formativo.

Gráfico 12- Conhecimento sobre PPC

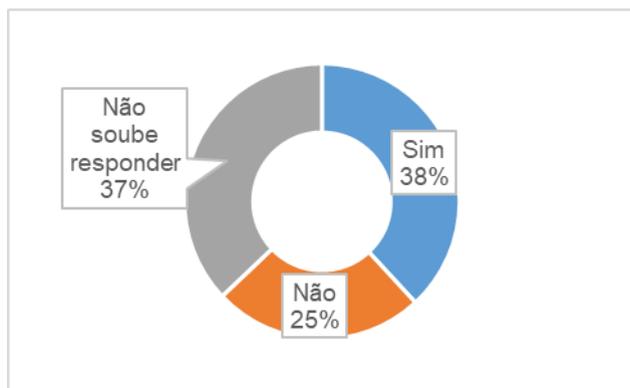


Fonte: A própria (2023)

O PPC se configura como a regulamentação máxima para o planejamento das incumbências pedagógicas do curso e mesmo que uma parcela significativa informe ter conhecimento dele, em

contrapartida, quando questionadas/os sobre a participação discente no processo de construção do currículo do curso, 37% não souberam responder, como mostra o gráfico 13.

Gráfico 13- Participação discentes na construção do currículo



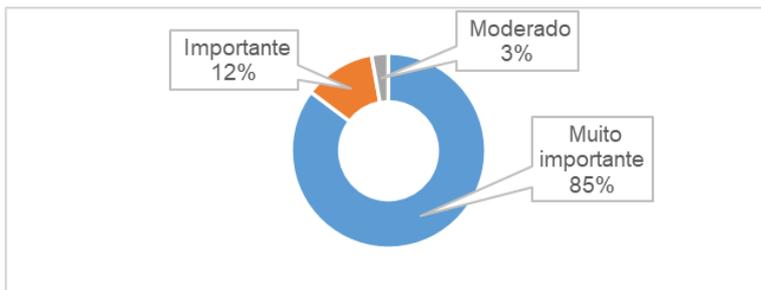
Fonte: A própria (2023)

Importante registrar que uma das atribuições do Colegiado de Curso consiste em acompanhar, avaliar, implementar e propor alterações do Projeto Pedagógico de Curso. Esse é um órgão de instância consultiva sobre as ações voltadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda que não tenha caráter deliberativo, dentre algumas de suas funções, lhe compete as ações de acompanhamento e avaliação dos componentes curriculares dos cursos.

Somado a isso, o colegiado é composto pela Coordenação de Curso, docentes e pelo menos uma representação estudantil. O que implicaria na possibilidade da participação discente na construção do currículo. Todavia, isso provavelmente não tem ocorrido entre 25% das IES participantes da pesquisa. Fortalecendo as análises de Cuchiaro e Carizio (2005) sobre elaboração dos currículos do ensino superior, ocorridas de forma unilateral, sem a participação de alunos e tão pouco de professores.

Posteriormente, indagamos a relevância da temática durante a formação e se a mesma se faz presente. 85% consideram muito importante, em uma escala de 1 a 5, onde 1 é considerado “não importante” e 5 “muito importante”, como demonstrado no gráfico 14.

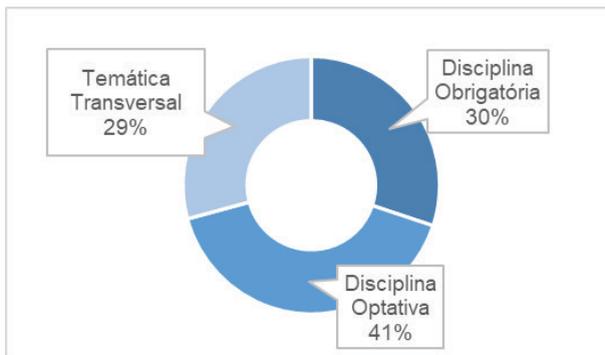
Gráfico 14- Importância da diversidade sexual na formação discentes



Fonte: A própria (2023)

Com relação a incorporação da diversidade sexual na estrutura curricular 64% das pessoas participantes asseguraram que a temática se faz presente, e 36% responderam que não. Dentre as 183 pessoas que afirmaram haver debate, 71% apontaram que a discussão ocorre por meio de disciplinas, sendo 30% por disciplinas obrigatórias e 41% por optativas (gráfico 15);

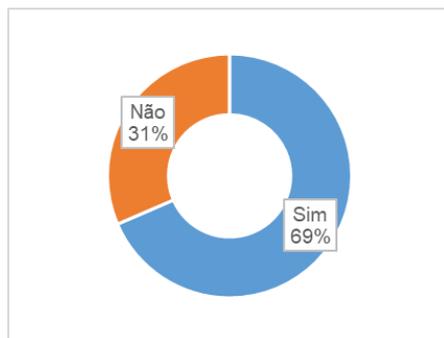
Gráfico 15 - Presença da diversidade sexual na matriz Curricular



Fonte: A própria (2023)

Entretanto, apesar desse percentual ser considerado superior ao indicado pelos participantes docentes (28%). Nos chama atenção o fato de 69% das/os discentes se posicionarem a favor de mudanças curriculares no que se refere à temática discutida (gráfico 16).

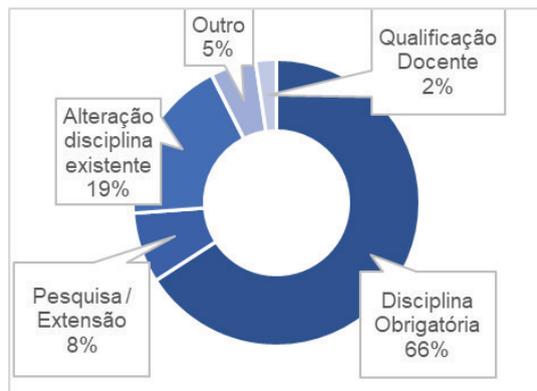
Gráfico 16 – Favorável a mudança no currículo



Fonte: A própria (2023)

Dentre as mudanças pretendidas pelo corpo discente, destaca-se o cumprimento das diretrizes da ABEPSS, apontando a inclusão de pelo menos uma disciplina obrigatória que discuta o tema, registrado por 66% das/os participantes (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Mudança pretendida no currículo



Fonte: A própria (2023)

Outra indicação relaciona-se ao adensamento das disciplinas já existentes no currículo. As mudanças tencionam a tentativa de ultrapassar a superficialidade de como o debate se apresenta. Foram sugeridas a ampliação da carga horária; antecipação da disciplina oferecida para os períodos de formação básica; a criação de uma disciplina específica, pois consideram que a discussão ocorrida em conjunto com as disciplinas relacionadas a gênero e raça não permitem o aprofundamento da discussão; e inclusão de conteúdos como transexualidade e travestilidade por exemplo.

As propostas trazidas pelas/os estudantes reforçam as informações contidas nos PPC, discutidos anteriormente, em que a discussão tem comparado com uma carga horária reduzida, considerado que incorpora as temáticas de gênero e etnia, em grande parte presentes na matriz curricular a partir do 6º período.

Os dados coletados despontam para a possibilidade de ampliar a temática por meio de grupos de pesquisas e atividades de extensão (8%). Outra questão trazida, relaciona-se a operacionalização das disciplinas. Ainda que o percentual seja considerado ínfimo (2%) em relação aos demais, não são menos urgentes. Os relatos indicam como imperativo voltarmos nossos olhares para as Unidades de Formação Acadêmicas.

Neste sentido, 2% apontam para qualificação docente. Embora já tenha sido considerado anteriormente como desafio pelo público docente, alguns dos registros trazidos por discentes possuem caráter de denúncia. Os apontamentos indicam a reprodução de posturas LGBTQIfóbicas realizadas no interior da sala de aula por docentes que ministram as disciplinas.

Acolher esses relatos nos remete ao resgate dos princípios estabelecidos no Código de Ética Profissional, em que cabe a/o assistente social o “exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia,

religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (CFESS, 1993).

Tido isso, é imprescindível romper com o silenciamento das opressões impetradas nos espaços formativos e buscar o estreitamento das relações entre UFAS e as instituições representativas da profissão, retomando a discussão da própria Resolução CFESS nº 489, que veda condutas discriminatórias ou preconceituosas, por orientação e expressão sexual, tendo como ênfase que a/o assistente social “deverá abster-se de práticas e condutas que caracterizem o policiamento de comportamentos, que sejam discriminatórias ou preconceituosas por questões, dentre outras, de orientação sexual” (CFESS, 2006).

Faz-se necessário a articulação das/os participes do processo formativo, possibilitando ouvi-las/os para efetivação dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes da ABEPSS. Preconiza-se a apreensão crítica da realidade, fundamentada no aprimoramento teórico-metodológico contrário a quaisquer tipos de preconceito.

Acolher as falas de docentes e discentes nos remetem a uma óptica convergente da mesma realidade. Ambos os grupos corroboram para expansão da discussão da temática na formação e no exercício profissional, encorajando que as unidades de formação acadêmica introduzam a questão da diversidade sexual de forma ampla e plural na pesquisa e extensão, mas que fortaleça por meio de conteúdos assegurados em disciplinas preconizadas nos PPC, e não somente de forma tangencial ou optativa.

6. Considerações Finais

Com a finalização desse estudo, surgem outras indagações e questionamentos, por isso, não se trata aqui de apontar conclusões e sim tecer considerações sobre nosso objeto de pesquisa - a análise dos currículos dos Cursos de Graduação em Serviço Social das Instituições de Ensino Superior brasileiras presenciais sob a perspectiva da diversidade sexual. A realidade é dinâmica e complexa, o que consente que outros olhares se voltem sobre os resultados aqui alcançados, proporcionando que demais pesquisas possam aprofundar nossas análises, e seus desdobramentos sejam capazes de continuar a qualificar a formação profissional com vistas ao debate sobre diversidade sexual.

Nossa investigação, permitiu-nos verificar os obstáculos enfrentados para inserção da temática de gênero e sexualidades no âmbito da educação, não eximindo essas sanções à diversidade sexual no ensino superior. Essa negativa ocorreu de formas distintas: silenciamento, negligenciamento ou até mesmo do veto dessas discussões no interior dos Planos de Educação e das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos

A formação profissional em Serviço Social é oriunda de bases conservadoras, enrijecidas a partir de ações dogmáticas, com vieses moralizadores. A reprodução da intolerância e do preconceito estão arraigados desde de sua gênese. Os predecessores profissionais consolidaram-se como fatores desafiadores para construção de uma formação orientada pelo projeto ético-político, em consonância com diretrizes postas pelas entidades representativas da categoria.

O processo de erosão do tradicionalismo do Serviço Social foi crucial para a renovação ocorrida ao longo da formação. Fomentada a partir de elementos que se materializaram com a construção de novos currículos e a aproximação da perspectiva crítica, posicionando-se a favor da classe trabalhadora. Neste sentido, o Curso de Graduação em Serviço Social forma profissionais para o exercício de um trabalho orientado por normativas vigentes que norteiam a categoria, como o Código de Ética do Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/93) e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

As Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS, por sua vez, representam um amadurecimento intelectual e político da categoria, mediante o fortalecimento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa. Elas demarcam a projeção um novo projeto de formação profissional, articulado em núcleos de formação, tendo a questão social como um dos pressupostos centrais da formação e o objeto de intervenção profissional.

Isso possibilita que a/o assistente social intervenha sobre a LGBT-QIfobia, enquanto umas das expressões da questão social, não apartada de uma realidade evidenciada pela negação e restrição de direitos, e também marcada pela violência. Mesmo que essa não seja uma demanda exclusiva do Serviço Social, ainda sim, a profissão detém um instrumental político e normativo que reforça seu compromisso com os princípios fundamentais estabelecidos pelo Código de Ética.

Neste sentido, a inserção do debate sobre diversidade sexual se constitui como um elemento primordial para o desenvolvimento de habilidades e competências durante a formação, além de se tornar uma das estratégias para contribuir no enfrentamento da LGBTQIfobia. Ao mesmo tempo, a incorporação desse conteúdo se mostra como um desafio a ser desvelado pela formação profissional em Serviço Social.

O estudo teve como objetivo geral evidenciar como o debate sobre diversidade sexual comparece na graduação em Serviço Social presencial das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a partir

da análise dos currículos. Esse estudo acometeu-nos a adensar outras pesquisas já realizadas, e priorizar o cenário nacional, incluindo as instituições de caráter público e privado. A partir da triangulação dos dados coletados foi possível maior apreensão da realidade pesquisada e obter um panorama de como a temática sobre diversidade sexual vem sendo ofertada nos currículos dos cursos.

A partir disso, verificamos a inexistência de pelo menos um componente curricular que aborda a diversidade sexual em 66% das IES pesquisadas, correspondendo a 146 estruturas curriculares, de um universo de 217 cursos, desprezando as diretrizes estabelecidas pela ABEPSS desde 2014. O que corrobora com a hipótese existente anterior a realização dessa pesquisa de ausência ou pouca presença da temática sobre diversidade sexual nos currículos dos Cursos de Graduação em Serviço Social presenciais.

A privação de disciplinas configura-se como “silêncio pedagógico” ou “metodologia do silêncio” como classificam Andrade; Lima; Gomes (2018) é utilizada como estratégia para negligenciar o debate, robustecendo o preconceito, e pactua com a perpetuação de currículos heteronormativos. O que Dinis (2011) classifica como uma forma oculta de homofobia, contribuindo para violência. Neste caso, a omissão atravessa práticas LGBTQIfóbicas ou até mesmo retoma a “Pedagogia do armário” (Junqueira, 2010).

Muitas são as classificações para designar a escassez do conteúdo no meio acadêmico, mesmo porque não podemos esquecer que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social . O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas (Moreira e Silva, 2005, p. 8).

Constatamos a presença de pelo menos um componente curricular em 71 Cursos de Graduação em Serviço Social, o que traduz 33% das IES. Foi possível identificar 91 disciplinas sendo ofertadas, sendo 60 de caráter obrigatório e 31 de caráter optativo. O comparecimento

de disciplinas mostra-se de forma desigual nas regionais da ABEPSS. Ao considerarmos as instituições públicas, destacam-se as Regiões Centro-Oeste e Norte, com maior incidência de disciplinas contidos na matriz curricular, entretanto quando nos referimos às IES privadas, sobressaem as Regiões Sul 1, seguido das Regiões Centro-Oeste e Nordeste.

As disciplinas atravessam os três núcleos de formação, com especial o Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, com ênfase nas discussões de Família e Gênero, seguido de disciplinas que trabalham a diversidade sexual com outras temáticas, como gênero, raça/etnia e direitos humanos. Isso faz com que as disciplinas que abordam exclusivamente a temática sejam reduzidas .

Os Componentes Curriculares Básicos Comuns, integrantes do Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social também apresentaram disciplinas ofertadas nos períodos iniciais, como Antropologia e Psicologia Social.

A presença por meio de disciplinas não obrigatórias corresponde a 32 %. Ainda que esse não seja um percentual elevado, ele simboliza um grupo de discentes que não tem o acesso a temática garantido. Os componentes optativos carregam consigo o determinante da “livre escolha”. Isso faz com que as/os discentes incorram na conclusão da graduação sem aproximação com o debate. A não escolha pode estar atrelada ao desinteresse pelo tema, como consequência do próprio desconhecimento ou por não considerar relevante para a formação.

Também observamos que não há uma normatização referente a carga horária e/ou o período em que a disciplina é disponibilizada, o que é definido pelas diretrizes contidas no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Ocorre a predominância de componentes com 60 horas, o corresponde a 48 disciplinas. Por outro lado, 19 das outras disciplinas possuem carga horária inferior a 60 horas, e quando comparadas com os demais componentes contidos na matriz do curso, atribuí-lhes uma carga horária reduzida.

Com relação aos períodos, prevalece a oferta nos períodos finais do curso, e no caso das disciplinas optativas não há definição específica, embora observe-se que essas disciplinas sejam cursadas nos últimos períodos.

Todos esses fatores indicam a fragilidade do debate sobre diversidade sexual no âmbito de processo formativo curricular. E na busca por suprir essas lacunas, percebemos iniciativas individuais evidenciadas pela criação de Grupo de Pesquisa, elaboração de Projetos de Iniciação Científica e de Extensão, mesmo porque há um consenso de docentes e discentes participantes da pesquisa sobre a relevância que a diversidade sexual ocupa na formação em Serviço Social e da necessidade de aprofundar a discussão. Entretanto, essas ações e/ou atividades não eliminam o hiato presente na formação. Posto que a obrigatoriedade da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão se aplica somente a universidades e centros universitários, e não as faculdades (BRASIL, 1996).

Mesmo que a Resolução nº 7 MEC/CNE/CES/2018 tenha definido a obrigatoriedade da extensão em todos os cursos de graduação e defina que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. Esse ainda é um processo gradual, pois o prazo para a curricularização da extensão estabelecido para dezembro de 2021, foi postergado pela pandemia da COVID-19 e retomando a discussão em 2023.

Contudo, a exigência das atividades pesquisa e extensão não garante que os projetos desenvolvidos tenham a diversidade sexual como tema das ações, transferindo a responsabilidade de sua existência para as/os docentes.

A partir do exposto, consideramos que a temática tem amadurecido no interior da categoria, desde a Resolução 489/2006, a destacar pela composição dos GTPs e a criação de coordenação por ênfases no

grupo, e tem avançado gradativamente no âmbito da formação. Com intuito de superar a incipiência da temática sobre diversidade sexual nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social, busca-se oportunizar o fortalecimento do debate sobre diversidade sexual a fim de atender as diretrizes estabelecidas pela ABEPSS.

Visando contribuir para tal, sugestiona-se que durante a formação:

- A temática de diversidade sexual seja incluída na estrutura curricular como um componente obrigatório;

- Fomente a existência de disciplinas optativas, capazes de aperfeiçoar as discussões;

- Potencialize seu comparecimento efetivo de forma transversal ao longo de todo processo formativo, assegurado no PPC;

- Criação de grupos de discussão entre docentes para acometer a inserção e qualificação do debate na formação;

- Possibilite a inserção em campos de estágio que promovam a aproximação com a temática;

- Incentive projetos de pesquisa e de extensão e com a presença de movimentos pela luta de direitos LGBTQI+;

- Estreite relações entre as UFAs e ABEPSS, CRESS e ENESSO, promovendo capacitações continuadas;

- Suscitar chamadas para produções nos períodos acadêmicos;

Além disso, estimula-se que outras iniciativas se estendam as entidades representativas da profissão, tais como:

- Produção de um caderno para “Série Diálogos do cotidiano – Assistente social Reflexões sobre o trabalho profissional”, que apresente a atuação do Serviço Social junto a população LGBTQI+, como por exemplo sua atuação nas equipes interdisciplinares do processo transsexualizador;

- Inclusão de módulos, ementas em possíveis curso de especialização promovidos pelo CFESS e/ou ABEPSS;

- Oportunizar outras edições da ABEPSS Itinerante que inclua a discussão;

- Promoção de ações de educação continuada, em especial no calendário de atividades comemorativas ao mês da/o assistente social;

- A articulação entre as Comissões Temáticas de Formação e Trabalho Profissional com a de Gênero, Etnia e Diversidade Sexual dos CRESS, com realização de agendas unificadas; e entre o Grupos Temáticos de Pesquisa de Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional com o de Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades;

- Viabilizar uma Educação AntiLGBTfóbica, elaborar um documento para subsidiar o debate na formação em Serviço Social, quiçá a construção de uma nova Plataforma na ABEPSS

- O fortalecimento da Setorial LGBT da ENESSO, incentivando ações e discussões nas regionais e nos encontros acadêmicos,

As recomendações têm como intuito contribuir para o fortalecimento da discussão em torno da diversidade sexual, e consequentemente, aprimorar a práxis profissional no combate à violação dos direitos humanos, constituindo-se como estratégia de luta contra a LGBTQIfobia. Busca-se potencializar de maneira efetiva para que a temática seja incorporada na formação profissional com a densidade requerida, uma vez que o Serviço Social é uma profissão que possui uma atuação orientada pela defesa de direitos e de forma incondicional dos direitos humanos.

Referências Bibliográficas

ABAS. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Associação Brasileira de Assistentes Sociais - ABAS. São Paulo: 1947.

ABEPSS. ABEPSS no Mês da Luta das Mulheres: o debate sobre gênero, feminismo e sexualidade no Serviço Social. **Informativo Online**, No. 31, mar, 2021. Disponível em <https://www.abepss.org.br/mkt/abepss30.html>. Acesso em 12 de dez de 2023.

ABEPSS. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. v. 1 n. 1 (2018)

ABEPSS. Visibilidade Trans: confira o depoimento de três pessoas trans da área do Serviço Social. **Informativo Online**. No. 30 Jan/Fev, 2021. Disponível em <https://www.abepss.org.br/mkt/abepss30.html>. Acesso em 12 de dez de 2023.

ABEPSS. Visibilidade Trans e Serviço Social: articulação contribui para avanço das pautas nas universidades. **Informativo Online**. No. 38 Jan/Fev, 2022. Disponível em <https://www.abepss.org.br/mkt/abepss38.html>. Acesso em 12 de dez de 2023.

ABEPSS. Mês do Orgulho LGBTQIA+: expressões da diversidade e formação em Serviço Social. **Informativo Online**. No. 35 Jun/Jul, 2021. Disponível em <https://www.abepss.org.br/mkt/abepss35.html>. Acesso em 12 de dez 2023.

ABEPSS. Mês do Orgulho LGBTQIA+: bolsonarismo ataca minorias sociais, mas coletivos não vão recuar. **Informativo Online**. No. 35 Jun/Jul, 2021. Disponível em <https://www.abepss.org.br/mkt/abepss35.html>. Acesso em 12 de dez de 2023.

ABEPSS. 28 de Junho: representatividade e luta coletiva são fundamentais para o Orgulho LGBTQIA+. **Informativo Online**. No. 35 Jun/Jul, 2021. Disponível em <https://www.abepss.org.br/mkt/abepss35.html>. Acesso em 12 de dez de 2023.

ABEPSS. Formação em Serviço Social é estratégica para a ampliação e garantia dos direitos da população trans. **Notícias**, Jan, 2023. Disponível em https://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrvisibilidade_trans_2023-592 Acesso em 22 de dez de 2023.

ABEPSS. Serviço Social contra a transfobia: ameaças nazistas e transfóbicas exigem medidas na Unicentro. **Notícias**, Dez, 2023. Disponível em https://www.abepss.org.br/noticias/abepssorgbrservico_social_contra_transfobia-641 Acesso em 22 de dez de 2023.

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

ABEPSS. **Estatuto da ABEPSS** 2008. Disponível em <https://www.abepss.org.br/estatuto-2>. Acesso em 22 de dez de 2023.

ABEPSS. GTP Em Serviço Social, Relações de Exploração/ Opressão De Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades. **Temporalis**, 14 (27), 233–241. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n27p233-241>

ABEPSS. **Relatório do Grupo de Trabalho: Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades** 2018. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/relatorio-apresentado-no-coloquio-gtp-2018-genero-201912021609156971200.pdf>

Acesso em 22 de abril de 2023.

AGUIAR, A. G. **Serviço Social e filosofia: Das origens a Araxá**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986.

ALMEIDA, G. S. 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.

ALMEIDA, Guilherme da S.; ALMEIDA, Magali da Silva. **Relatório do Colóquio do GTP** 6 no XII ENPESS. Juiz de Fora: 2012. 3p.

ALMEIDA. **Superando o politicamente correto**: notas sobre o sexto princípio profissional do Código de Ética do/da Assistente Social. In: CRESS/RJ. Projeto ético-político e exercício profissional em serviço social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRADE RFC de, CORREA APD, GAMA RR. **Currículo Em Serviço Social: Construção e Desafios Contemporâneos**. *Rev. Relaç. Soc.* 2º de maio de 2018

ANDRADE, Márcia Irene Pereira; LIMA, Alana Menezes de; GOMES, Hellen Bastos. Formação profissional e diversidade sexual: a “metodologia do silêncio”

no projeto pedagógico do curso de serviço social da UFAM. v. 1 n. 1 (2018): Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/25088>. Acesso em 20 mar 2023.

ANTRA. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023**. Brasília, ANTRA, 2024. 125p. Disponível em <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em 20 jan. 2023.

BALDIN, N.; MUNHOZ, Elzira M. B. **Snowball (bola de neve):** uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: Congresso Nacional de Educação, 10, 2011. Anais. Curitiba: PUCPR, 2011

BARBIERI, Teresita . **Sobre a categoria gênero:** uma introdução teórico-metodológica. Revista Interamericana de Sociologia, México, ano 6, n.2-3, maio/dez. 1992.

BARBOSA, Kaline de Souza, SILVA, Poliana. Machado Gomes da; RIBEIRO, Jéssyca Kaline Augusto. “**Entre amores e dissabores**”: a política de assistência social voltada aos/às LGBTs. *Temporalis*, 18(36), 239–255. <https://doi.org/10.22422/temporalis.2018v18n36p239-255>

BARBOSA, Maria Margarida. Serviço Social utopia e realidade: Uma Visão da História. **Serviço Social e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p.25- 71, out. 1997.

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

BARROCO, Maria Lúcia. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético político. **Serviço Social e Sociedade** n° 106, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. Revista **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, 2015.

BARROCO, Maria Lúcia. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 143, p. 12-21, jan./abr. 2022.

BARROCO, Maria Lúcia; TERRA, S. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD N. A. S. **Fundamentos de metodologia:** um guia para iniciação científica . São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BATISTONI, Maria Rosângela. O projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte - 1960-1975. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 136, set./dez.2019.

BEHRING, E.R, BOSCHETTI, I. **Política Social:** fundamentos e história. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- BELLONI, Isaura. **A Educação Superior na nova LDB**. Iria Brzezinski (Org.). In: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam, São Paulo: Cortez, 2002, p. 129 a 146.
- BENTO, Berenice. **Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal**. Contemporânea, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BIROLI, Flavia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018
- BORRILLO, D. **A homofobia**. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). *Homofobia & educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.
- BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. SP: Autêntica, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.133-184, jul./dez. 1995.
- BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” – o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 100-123, jan./abr., 2018
- BRASIL. Lei n. 1.889, de 13 de Junho de 1953. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11889.htm
- BRASIL. MEC. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares Curso: Serviço Social**, 1999.
- BRASIL. Lei N. 10.172. 09 de jan de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BRASIL. **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. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/fi le/439/documento-referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/fi%20le/439/documento-referencia.pdf). Acesso 25 jan 2023.
- BRASIL. MDH. **Manual Orientador: sobre diversidade**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bitly.com/fOofyWLIK> Acesso em: 19 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS,

BRASIL. MEC. INEP. Censo da Educação Superior 2022: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022.

BRASIL. Documento Final - Conferência Nacional de Educação (Conae), Brasília, 2010. Disponível em https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em

10 jan de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. CNS. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: Acesso em: Jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES 6, de 23 de setembro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social, com base no Parecer n. 412/82, homologado pela Ministra da Educação. Brasília, 1982.

BRASIL. CNCD. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário” **Serviço Social & Sociedade**. (128) • Jan-Apr 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0101-6628.095>

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho feminino**: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. Estudos Feministas, vol.2, nº 3, p.17-32, 1994.

BUTLER, Judith. **Problema de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: n1; Crocodilo, 2019.

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

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serv Soc Soc**. São Paulo, n.

127, p. 430-455, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/j87K7xkFQgWzfNDGpqr8hnd/#>

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Ética e formação profissional em Serviço Social: do conservadorismo à emancipação. **Katálysis**, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/JNKRX7Qb55zfDPcB7CJv4bm/abstract/?lang=pt>

CASTRO, Manuel Manrique . **História do Serviço Social na América Latina**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, Marina Monteiro de e TOLEDO, Sabrina Navarro. A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Libertas**. v. 11, n.2. 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Dossiê: Gênero, sexualidade e educação: novas cartografias, velhos problemas**, Educ. rev. No 35, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil**: formação, condições de trabalho e exercício profissional. CFESS: Brasília 2022. Disponível em <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em 25 mar 2023.

CFESS. **Política de Comunicação do Conjunto CFESS-CRESS**. 4ª Ed. Brasília-DF: CFESS, 2023a

CFESS. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Brasília-DF: CFESS, 2012

CFESS. **Projeto da Campanha O Amor Fala Todas As Línguas** – O assistente social na luta contra o preconceito: Campanha Pela Liberdade de Orientação e Expressão Sexual. Brasília, 2006.

CFESS. CFESS lança documento com orientações para atendimento de pessoas trans e travestis. **Notícias**, Set, 2019. Disponível em <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1616>. Acesso em 30 de Nov de 2022.

CFESS. **Vivas, visíveis e livres**. 2023b. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2023-VisibilidadeLesbica.pdf>. Acesso em 30 de Nov de 2022.

CFESS. **Campanha pela Liberdade de Orientação e Expressão sexual**. Brasília, 2006

CFESS. Resolução nº615/2011. Brasília, 2011.

CFESS. Resolução nº594/2011. Brasília, 2011.

CFESS. Assistente Social no combate ao preconceito. **Caderno 4 Transfobia**. [Texto de Guilherme Almeida]. Brasília, DF: 2016.

CFESS. Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, 34, 2005, Manaus. Relatório de deliberações do 34º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS. Defender direitos e fortalecer movimentos sociais: atribuições ética, política e profissional do assistente social para radicalizar a democracia. Manaus: CFESS, 2005.

CFESS. **Campanha pela liberdade de orientação e expressão sexual** – o amor fala todas as línguas – Assistente Social na luta contra o preconceito. Natal: CFESS, 2007. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/livros>

CFESS. **CFESS Manifesta**. Gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta (2008-2011). Brasília-DF: CFESS, 2011. Disponível em [https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSMANIFESTA_ATITUDECRITICA\(2008-2011\).pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSMANIFESTA_ATITUDECRITICA(2008-2011).pdf). Acesso em 25 de nov de 2022.

CFESS. **CFESS Manifesta**. Gestão É de batalhas que se vive a vida! (2017-2020). Brasília-DF: CFESS, 2020b. Disponível em <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2020-ManifestaEdeBatalhas2017-2020.pdf>. Acesso em 25 de nov de 2022.

CFESS. **Relatório Final de Gestão**. Tecendo na luta a manhã desejada (2014-2017). Brasília-DF: CFESS, 2017.

CFESS. **CFESS Manifesta**. Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014). Brasília-DF: CFESS, 2014

CFESS. **Seminário Nacional de Serviço Social e Diversidade Trans**. Exercício profissional, orientação sexual e identidade de gênero em debate. Brasília-DF: CFESS, 2020a.

CFESS. Código de Ética Profissional do Assistente Social. 1993.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP N. ° n° 014/2011

CISNE, Mirla. Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana M. de Moraes dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018

CNCD/LGBT. **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.

COSTA, Guilherme Moraes da. **O desafio em colorir o Serviço Social**: a pauta da diversidade sexual no interior do conjunto CFESS/CRESS. In: Sexualidades & Serviço Social: perspectivas críticas, interseccionais e profissionais / organizadores: Marco José de Oliveira Duarte ... [et al.]. – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF/ Selo Serviço Social, 2023.

COSTA, Guilherme Moraes da. **Colorindo o Serviço Social**: LGBTI+ na agenda do Conjunto CFESS/CRESS. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais). Programa de Pós-Graduação Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

CRUZ, Daniella Elana dos Santos. **Diversidade sexual na UFRN como questão de direitos humanos**: sujeitos coletivos e estratégias em defesa da liberdade de orientação e expressão sexual. 2012. 69f. TCC (Monografia) – Departamento de Serviço Social, UFRN, Natal, 2012.

CUCHIARO, André Luiz; CARIZIO, Walkiria Graick. Ensino superior, currículo e formação profissional. **Revista Fafibe On-line**. São Paulo: Faculdades Integradas FAFIBE, ano I, n. 1, jul. 2005

DANTAS, M. H., Souza, L. V. S. P. de; Pinheiro, S. K. M. (2021). Atuação do Serviço Social com população LGBT em contexto ultraconservador e pandêmico. **Temporalis**, 21(41), <https://doi.org/10.22422/temporalis.2021v21n41p155-172>

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, n. 39, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>

DUARTE, Marco José De Oliveira; FERNANDES, Carolina Pereira. **Serviço Social e Diversidade Sexual**: o estado da arte. In: Sexualidades & Serviço Social: perspectivas críticas, interseccionais e profissionais / organizadores: Marco José de Oliveira Duarte ... [et al.]. – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF/ Selo Serviço Social, 2023

DUARTE, Marco José De Oliveira. Diversidade sexual, políticas públicas e direitos humanos: saúde e cidadania LGBT em cena. **Temporalis**, v. 14, n. 27, p. 77-98, jan./jun. 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAUPE, Mareli E.; GROSSI, Miriam P. Superando obstáculos: a implementação do GDE em Santa Catarina. In: GARCIA, Olga R. Z.; GROSSI, Miriam P.; GRAUPE, Mareli E. (Org.). *Gênero e Diversidade na Escola: desafios da formação em gênero, sexualidades e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina*. Tubarão: Copiart, 2014. p. 13-31.

EURICO, M. C. et. al. Formação em Serviço Social: relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 293-309, jul./dez. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.22422/temporalis.2021v-21n42p293-303>. Acesso em 10 de dez de 2023.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. **De cores e matizes**: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro, Brasil. Revista Latinoamericana - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, 2009.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?** O movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos de 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERREIRA, Guilherme Gomes. (2014). Violência, interseccionalidades e seletividade penal na experiência de travestis presas. **Temporalis**, 14(27), 99–117. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n27p99-117>

FRY, Peter. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREITAS, Rita de Cássia Santos; LOLE, Ana; ALMEIDA, Carla Cristina Lima. Por uma história do gênero e dos feminismos no Serviço Social. **Sexualidades & Serviço Social**: perspectivas críticas, interseccionais e profissionais / organizadores: Marco José de Oliveira Duarte ... [et al.]. – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF/ Selo Serviço Social, 2023.

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.

GUZMÁN PAZ, Vanessa. **Teoria curricular**. Red Tercer milênio, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. **Estudos de Gênero no Brasil**. IN: MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.001>

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Temporalis** n° 1. Brasília, ABEPSS, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez; Lima: Celats, 2006.

IRINEU, Bruna Andrade. (2014). 10 Anos do Programa Brasil Sem Homofobia: Notas Críticas. **Temporalis**, 14(28), 193–220. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n28p193-220>

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 de 2024.

IRINEU, Bruna Andrade. Relações afetivo sexual e identidade de gênero: implicações para o Serviço Social. **Youtube**, 19 de set. de 2020. Disponível em www.youtube.com/watch?v=hYINcM-W5yo. Acesso em 20 fev de 2023.

JESUS, Bento. de. et al. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

Jesus, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo** v.2, n.2, 2010. Disponível em periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/4281/3238 Acesso em: 23 abr. 2022

KOIKE, M. M. **Formação profissional em Serviço Social**: exigências atuais. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 201-219

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. RJ: Editora Fiocruz, 2008. DOI: [10.7208/chicago/9780226461014.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226461014.001.0001)

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

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa** - A pessoa transgênero entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero: Uma introdução aos Estudos de Gênero. Curitiba: Transgente, 2015.

LIBÂNEO, Antônio Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

LISBOA, Teresa Kleba. Gênero, Feminismo e Serviço Social: encontros e desencontros ao longo da história da profissão. *katálysis* 13 (1), Jun 2010, <https://doi.org/10.1590/S1414-49802010000100008>

LLAVADOR, F. Beltrán. **Las determinaciones y el cambio del currículo**. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). Teoría y desarrollo del currículo. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2007

LIMA, Bianca Gonçalves Santos; CRUZ, Maria Helena Santana. Notas sobre o feminismo e gênero: compreendendo a relação das categorias com as políticas públicas no Brasil. **Em Pauta**, Rio de Janeiro 2021 - n. 47, v. 19. <https://doi.org/10.12957/rep.2021.56077>

LIMA, Rita L. Formação profissional em serviço social e gênero; algumas considerações. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 117, mar 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000100004>

LOLE, Ana. Gênero e Serviço Social: uma análise a partir do paradigma indiciário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 127, p. 555-573, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.085>

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade**: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. (Org.) Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – Uma política pós identitária para a educação. In: Revista de Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2001

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS na relação entre pós-graduação e graduação. *Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/>

[katalysis/article/view/1982-02592017v20n2p272/34408](https://doi.org/10.1590/1414-49802017.00100014). Acesso em 02 de jan de 2024.

MENEZES, M. S.; SILVA, J. P. Serviço Social e homofobia: a construção de um debate desafiador. **Katálysis**, v. 20, 2017 Disponível: <https://doi.org/10.1590/1414-49802017.00100014>

MESQUITA Marilucia; RAMOS SR; SANTOS SMM. **Contribuições à crítica do preconceito no debate do Serviço Social**. IN: Mustafá AM (org.). Presença Ética Recife: UNIPRESS, 2001.

MESQUITA Marilucia; MATOS, M. “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, 131–146. <https://doi.org/10.12957/rep.2011.2938>

MESQUITA Marilucia. **Assistente Social na luta contra o preconceito**: campanha pela livre expressão e orientação sexual. In: Conferência e Deliberações do 35º Encontro Nacional CFESS/ CRESS. Anais. Brasília: CFESS, 2009.

MÉSZÁROS. Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZA, Beatriz M. Arrieta; CEPEDA, Rafael Daniel Meza. El currículum nulo y sus diferentes modalidades. **Iberoamericana de Educación**, v. 25, n. 1, p. 1-9, 2001.

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

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.12 – 2019

NETTO, José Paulo. **Liberdade**: o valor ético central do código (três notas didáticas). In. CRESS/RJ. Projeto ético-político e exercício profissional em serviço social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lucia Maria W. (org). **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. O país que mais mata trans pelo 15º ano: Brasil! A Geografia na produção do conhecimento e a coleta de dados de 2023. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, janeiro de 2024, Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/announcement/view/1764> . Acesso em 15 fev 2024.

OLIVEIRA, Cássia Almeida de. **O debate sobre a diversidade sexual**: a contribuição do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais e da Revista Serviço Social & Sociedade. Rio de Janeiro: ESS/UFRJ, Monografia, 2010.

OLIVEIRA, Rayane Noronha, R. (2023). Serviço Social, Gênero, Raça e Classe: Do compromisso ético-político à produção científica. **Temporalis**, 23(46), Disponível em <https://doi.org/10.22422/temporalis.2023v23n46p120-136>

PANEHINI, Luciana Ribeiro. **Lutas feministas nos documentos do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)**: uma breve análise. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 132, p. 252-267, maio/ago. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.140>.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008

PEREIRA, Priscila Lopes; GARCIA, Vera Lúcia. Serviço Social e Saúde - Processos de Trabalho e Gestão. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 21, n. 1, 2012. Disponível em <https://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/2439/2147>

PINAR, William . F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986

QUIROGA, Consuelo. **Invasão Positivista no Marxismo**. Manifestações no Ensino da Metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.53-83

ROCON, Pablo Cardozo; WANDEKOKEN, Kallen Dettmann; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; DUARTE, Marco José Oliveira; SODRÉ, Francis. **Acesso à saúde pela população trans no Brasil: nas entrelinhas da revisão integrativa**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1, 2020

SÁ, Jeanete L. Martins. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1995

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A questão da mulher na perspectiva socialista**. Lutas Sociais, N. 27, p. 82-100. São Paulo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A. O; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. RJ: Rosa dos Tempos, SP: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, 2001, p. 115-136.

SANTOS, Ana Elizabeth Lole dos. **Emancipação Para Quem?** Uma análise gramsciana sobre estudos de gênero e Serviço Social. 2014. 243f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25162/25162.PDF> . Acesso em: 15 out. 2019

SANTOS, Claudia Monica. (2012). **Abepss gestão 2011-2012: “reafirmar conquistas e permanecer na luta”**. *Temporalis*, 11(22), 99–111. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p99-111>

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Diversidade sexual: fonte de opressão e de liberdade no capitalismo. *Argumentum*, Vitória, v. 9, n. 1, p. 8-20, jan./abr. 2017. Disponível DOI: <http://dx.doi.org/10.18315/argumentum.v9i1.15457>

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos . Luta de classes e a questão da diversidade humana: debate atual e perspectivas político-teóricas. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 17, n. 32, p. 68-87, jan./abr. 2019.

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

SAYÃO, Yara. **Orientação sexual na escola**: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**. V. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>

SILVA e SILVA, M. O. Formação profissional do Assistente Social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, A. P. da, & LEHFELD, N. A. de S. Breves compreensões sobre as “cores” da diversidade sexual e de gênero: situando o serviço social. **Temporalis**, 2019, 19(37), 102–117.

SILVA, M. O. S. (Coord.). **O Serviço Social e o popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SIMÕES NETTO, José Pedro; ZUCCO, Luciana; MACHADO, Maria das Dores & PICCOLO, Fernanda. A produção acadêmica sobre diversidade sexual. **Em Pauta**, Rio de Janeiro (R.J), vol. 9, nº 28, 2011.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade estilhaçada**: reestruturação econômica e emancipações municipais na baixada fluminense: Entorno, 2007.

SOUZA, Vanessa Bezerra de. Gênero, Marxismo e Serviço Social. **Temporalis**. Ano 14, n.27, p.13-31, Brasília: 2014.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VASCONCELOS, Eduardo. (Org.). **Saúde Mental e Serviço Social**. O desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2000.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade 2015. Mestrado (Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

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

YAZBEK, Maria Carmelita. Estudo da Evolução Histórica da Escola de Serviço Social da PUC-SP no período de 1936 a 1945. **Cadernos PUC**, São Paulo, EDUC/Cortez, v. 1, n. 6, p. 11-60, 1980.

Este livro foi composto em Dante
MT pela Editora Autografia.
