UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER

MARÍLIA DE ANGELI

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE SOBRE VIVÊNCIAS LÉSBICAS E BISSEXUAIS

PORTO SEGURO - BA
2020

MARÍLIA DE ANGELI

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE VIVÊNCIAS LÉSBICAS E BISSEXUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Profa. Dra. Fábia Barbosa Ribeiro.

PORTO SEGURO - BA
2020

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

A582g Angeli, Marília de, 1985 -
Gênero e sexualidade na educação: uma análise sobre vivências lésbicas e bissexuais. / Marília de Angeli. – Porto Seguro, 2021.
131 f.

Orientadora: Fábia Barbosa Ribeiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Currículo. 2. Bissexuais. 3. Estudantes Lésbicas Negras. 4. Eunápolis, BA. 5. Gênero. 6. Sexualidade. I. Ribeiro, Fábia Barbosa. II. Título.

CDD – 370.193 45

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/ 1883

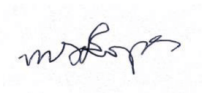
Universidade Federal Do Sul Da Bahia – UFSB
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Programa de Pós-graduação em Ensino e Relação Étnico-Racial – PPGER

Ata de Defesa Pública de Mestrado

Aos dias 15 do mês de dezembro do ano de 2020, às 15h00min, na sala virtual com link de transmissão https://meet.google.com/dmp-wqvr-iei, reuniram-se as membras da banca examinadora composta pelas docentes Dra. Fábia Barbosa Ribeiro (presidente da banca), Dra. Maria Aparecida de Oliveira Lopes (membra interna à instituição e externa ao PPGER) e Dra. Silvane Aparecida da Silva (membra externa à instituição e ao PPGER), a fim de arguirem a mestranda **Marília De Angeli**, cujo trabalho de pesquisa intitula-se **"Gênero e Sexualidade na Educação: uma análise sobre vivências Lésbicas e Bissexuais"**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema da dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelas membras da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.
As membras da banca consideraram o tema da dissertação:
(X) Aprovado
( ) Aprovado com modificações
( ) Não aprovado, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ___ meses.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – PPGER)
Presidente da banca



Profª. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Lopes (UFSB)
Membra externa

DocuSigned by:
Silvane Aparecida da Silva
FAD66FD8B17349B...

Profª. Dra. Silvane Aparecida da Silva (PUC / SP)
Membra externa

Marilia De Angeli
Candidata

Webconferência, 15 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho à memória do meu colega da graduação, Álvaro Henrique dos Santos, cuja dedicação na profissão sempre foi inspiradora para mim. À minha sobrinha Maria Rita, aos meus sobrinhos Gustavo e Davi, às estudantes que deram voz a esse texto e a todas, todes e todos os meus alunos LGBTQI+.

AGRADECIMENTOS

Meu coração é eternamente grato à minha família pelo apoio constante em tudo o que faço; ao meu melhor amigo, Marcos Oliveira de Queiroz, que muito me incentivou a fazer esse mestrado e que esteve comigo em todos os momentos; a Aili Pereira Colares pela companhia, apoio, paciência e cuidado comigo durante todo esse tempo; à professora Dra. Maria Aparecida de Oliveira Lopes que foi de uma importância ímpar no momento mais delicado da minha caminhada acadêmica. Meu coração é eternamente grato!

Agradeço à professora Dra. Fábia Barbosa Ribeiro que, tão gentilmente, aceitou orientar-me nessa reta final. À professora Dra. Silvane Aparecida Silva e ao professor Dr. Francisco Antonio Nunes Neto por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e defesa. À professora Dra. Eliana Povoas pelo carinho e pelo sorriso leve. Ao professor Dr. Alexandre Fernandes, primeiro a abraçar o meu trabalho, pelos aprendizados compartilhados.

Agradeço a todas e a todos os colegas da minha turma, com os quais dividi momentos de muito aprendizado, alegrias e também algumas angústias.

Agradeço a Glêvia Ferraz Bezerra, a Nicácia Patrícia Pinheiro Silva e a Rosângela Cardoso Silva de Oliveira pelo apoio constante. Às professoras e às estudantes que contribuíram para essa pesquisa, compartilhando suas experiências e suas histórias. E a todas as amigas e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram com essa caminhada.

Gratidão a Deus!

RESUMO

Refletindo sobre a condição de vulnerabilidade de muitas mulheres bissexuais e lésbicas negras, invisibilizadas socialmente, busco, nesse trabalho, a partir da análise das vivências de quatro estudantes, examinar os percursos de mulheres que decidiram romper com os padrões heteronormativos de uma sociedade machista, racista, bifóbica e lesbofóbica, e como se (re)constroem e se (auto)reconhecem a partir das experiências vividas no espaço escolar. A trajetória estudantil das mulheres entrevistadas está atrelada ao contexto de duas escolas periféricas da cidade de Eunápolis/Bahia, a saber, Colégio Estadual Baden Powell e a escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri. Partimos do entendimento de que falar de mulheres lésbicas e bissexuais negras é falar de uma tripla opressão: ser mulher numa sociedade machista, ser negra numa sociedade racista e ser bissexual/lésbica numa sociedade bifóbica/lesbofóbica. Reconhecendo as barreiras sociais que nós mulheres enfrentamos cotidianamente, entendemos a necessidade de não deixar falecer questões como estas no debate acadêmico. Para tanto, discorremos sobre as teorias do currículo observando como as questões de gênero e sexualidade têm sido consideradas nos espaços escolares e analisamos os documentos legais voltados à educação enfatizando a presença dessas questões. Partindo de abordagens alicerçadas na perspectiva pós-estruturalista de análise, observando os campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, problematizamos a invisibilidade sobre as temáticas de gênero e sexualidade dentro do Projeto Político Pedagógico das referidas escolas e da prática docente. Para subsidiar a discussão que propomos nesta pesquisa, lançamos mão de alguns teóricos como Michel Foucault (1988) para pensar a sexualidade como um dispositivo de controle dos desejos dos indivíduos; Kimberlé Crenshaw (2002) para o entendimento da interseccionalidade; Kabengele Munanga (2003) para discorrer sobre a construção do conceito de racismo; Judith Butler (2003) com o conceito de performatividade; Guacira Lopes Louro (2014) com a abordagem de gênero e sexualidade na educação, entre outros/as. Com essa pesquisa pretendemos contribuir para que as abordagens de gênero e sexualidade ganhem visibilidade e passem a compor os currículos escolares, inseridas no Projeto Político Pedagógico e nas práticas pedagógicas dos/as docentes do município de Eunápolis.

Palavras-chave: Bissexuais. Currículo. Estudantes Lésbicas Negras. Eunápolis/BA. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

Reflecting about the condition of vulnerability of many bisexual women and black lesbian, socially invisible, I seek, in this work, from the analysis of the experiences of four students, to examine the paths of women who decided to break with the heteronormative patterns of a macho society, racist, bifobic and lesbophobic, and how they (re) build and (self) recognize themselves within their trajectories in the school space. The student trajectory of the women interviewed is linked to the context of two peripheral schools in the city of Eunápolis/Bahia, namely, Colégio Estadual Baden Powell and the Arnaldo Moura Guerrieri Municipal school. We start from the understanding that to speak of Black lesbian and bisexual women is to speak of a triple oppression: to be a woman in a sexist society, to be Black in a racist society and to be bisexual/lesbian in a biphobic/lesbophobic society. Recognizing the social barriers that we women face daily, we understand the need to not let issues like these die in the academic debate. Therefore, we discuss the curriculum theories, observing how gender and sexuality issues have been considered in school spaces and we analyze the legal documents focused on education emphasizing the presence of these issues. Starting from approaches based on the post-structuralist perspective of analysis, observing the studies of Cultural Studies and Feminist Studies, we problematize the invisibility on the themes of gender and sexuality within the Political Pedagogical Project of those schools and teaching practice. To support the discussion that we propose in this work, we use some theorists like Michel Foucault (1988) to think of sexuality as a device to control individuals' desires; Kimberlé Crenshaw (2002) to understand intersectionality; Kabengele Munanga (2003) to discuss the construction of the concept of racism; Judith Butler (2003) with the concept of performance, Guacira Lopes Louro (2014) with an approach of gender and sexuality in education, among others theorists. With this research we intend to contribute so that the approaches of gender and sexuality gain visibility and start to compose the school curricula, inserted in the Political Pedagogical Project and in the pedagogical practices of the teachers of the municipality of Eunápolis.

Keywords: Bisexuals. Curriculum. Black Lesbian Students. Eunápolis/BA. Gender and Sexuality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados das docentes entrevistadas 72
Quadro 2 – Resumo das respostas apresentadas pelas professoras 87
Quadro 3 – Dados pessoais das estudantes entrevistadas 103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbica, Gay, Bissexual e Transexual, Travesti e Transgênero
LGBTQI+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Transgênero, Queer, Intersexo e outras possibilidades de expressão de gênero e orientação sexual
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-BA	Plano Estadual de Educação da Bahia
PME	Plano Municipal de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1 29

CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE 29

1.1 Interfaces entre currículo, educação e formação do sujeito 31

1.2 Direitos Humanos e Legislação sobre Gênero e Sexualidade na Educação 41

CAPÍTULO 2 57

A INVISIBILIDADE DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR 57

2.1 Gênero e Sexualidade no Projeto Político Pedagógico 63

2.2 Gênero e Sexualidade na perspectiva docente 72

CAPÍTULO 3 90

TEM BI E SAPATÃO NA ESCOLA 90

3.1 A escola e os arquétipos de reprodução das exclusões 93

3.2 A escola como um ambiente de negação da lesbianidade e bissexualidade 97

3.3 Trajetórias Lésbicas e Bissexuais em Eunápolis: um olhar sobre o espaço escolar 104

FONTES 125

Digitais 125

Documentos Legais 125

Fontes Orais 126

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 127

Livros 127

Dissertação/Tese 128

Artigos 128

ANEXO A – Resposta do Núcleo Territorial de Educação – NTE 27 131

ANEXO B – Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis 132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo principal analisar as vivências e experiências de estudantes lésbicas e bissexuais negras[1] no espaço escolar. O presente estudo está ancorado na trajetória estudantil atrelada ao contexto de duas escolas periféricas[2] da cidade de Eunápolis/Bahia, a saber, Colégio Estadual Baden Powell, situado na Rua Pinheiros, no bairro Moisés Reis, e a escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, localizada na Avenida Artulino Ribeiro, bairro Dinah Borges.

Propomos neste trabalho discorrer sobre o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação de cidadãos e cidadãs, observando a existência de elementos dentro do universo escolar que reforçam a constituição de sujeitos heteronormativos, contribuindo, desse modo, com a violência contra pessoas desviantes dos padrões heterossexuais, mesmo que essas violências, por vezes, sejam simbólicas e se tornem imperceptíveis aos olhos dos sujeitos violentados.

A discussão voltada à população LGBTQI+ tem ganhado destaque nos últimos anos, tornando-se uma tendência de investigação nos meios acadêmicos. Isso só se tornou possível graças aos movimentos sociais que têm disputado representatividade(s) nos espaços públicos de poder, fazendo ecoar, cada vez mais alto, o grito de sujeitos historicamente marginalizados e invisibilizados, tais como: mulheres, negros, indígenas, portadores de deficiência física, Movimento Sem Terra (MST), movimento LGBT, entre outros.

Sobre todos esses grupos culturalmente excluídos, as questões de gênero e sexualidade têm ganhado notoriedade, tornando-se a tônica de muitas pautas de reivindicação. A ampliação acadêmica e o interesse em torno do tema tem uma razão: o descaso do Brasil quanto às práticas de LGBTfobia ao passo que o número de casos de violência aumenta. Quanto a essa realidade, é preciso ressaltar que poucas atitudes são tomadas a fim de resolver o problema no país. O descaso e a inércia de grande parte da sociedade deixam explícitas a naturalização e a conivência da população brasileira com o aniquilamento de corpos LGBTs.

[1] Compreendemos que as experiências de pessoas que se reconhecem lésbicas e de pessoas que se reconhecem bissexuais são absolutamente distintas e os termos "lésbicas" e "bissexuais" não são equivalentes, mas, para fins dessa pesquisa, partimos da analogia de que ambas – lésbicas e mulheres bissexuais – têm experiências com outras mulheres. Esse é o aspecto que equaciona essas duas identidades: as experiências afetivas de mulheres com outras mulheres. Nessa propositura, analisamos como a relação afetiva com uma pessoa do mesmo sexo marca a vida dessas mulheres a partir de como elas se reconhecem no mundo.

[2] A palavra empregada tem o sentido de indicar os bairros que estão afastados do centro e não um juízo moral que, muitas vezes, é empregado ao se utilizar esse termo.

No artigo *O crime de ódio contra LGBTs no Brasil: algumas hipóteses interpretativas*[3], o autor Marcos de Jesus Oliveira analisa os crimes de ódio cometidos contra lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, e discute os desafios teóricos, éticos e metodológicos do estudo sobre a violência contra esse público, mostrando que o preconceito e a discriminação contra a população LGBT "não são meramente fortuitos ou fundados na ignorância, mas necessários à manutenção da ordem heterossexual[4]", que culpabiliza a vítima, nega a violência e que não reconhece a dor e o sofrimento dos homossexuais.

> O desafino entre as garantias formais instituídas e o cotidiano de LGBTs continua a ser uma marca bastante evidente de como a sociedade brasileira não tem conseguido garantir os direitos humanos e civis das minorias sexuais. A quase inexistência de políticas públicas oficiais de proteção de LGBTs contra violência é reveladora de certa moralidade, cujo alcance perpassa, constitui e institui práticas e representações sobre as vidas que valem ou não a pena[5].

Além da inexistência de políticas públicas voltadas à proteção dos LGBTs, a garantia de alguns direitos adquiridos são menosprezadas e invisibilizadas, como o caso do lesbocídio que é abordado por Milena Cristina Carneiro Peres, Suane Felippe Soares e Maria Clara Marques Dias. Na obra *Lesbocídio: o estudo dos crimes de ódio contra lésbicas no Brasil*[6], as autoras apontam para a problemática de que o assassinato de lésbicas é marcado pela negligência e pelo silêncio de todas as entidades envolvidas.

> Quando a lesbofobia não é considerada são comuns casos em que as justificativas para o assassinato permanecem desconhecidas ou são substituídas por outras como crimes passionais, crimes por motivação torpe, feminicídio, etc. A condição lésbica da mulher é invisibilisada [sic] em vida e em morte. Nem o assassino, nem o Estado e nem o círculo social da vítima possuem interesses em diagnosticar esta violência letal e tão silenciosa[7].

As autoras mostram como os mecanismos de investigação da violência contra as mulheres são falhos para caracterizar o lesbocídio, o que faz com que muitos casos não sejam tipificados como decorrentes da lesbofobia e, por sua vez, não geram dados significativos que possam auxiliar no combate a essa violência e promover segurança e direito à vida das lésbicas. Nesse sentido, as autoras caracterizam o Estado como mantenedor da moral

[3] OLIVEIRA, Marcos de Jesus. O crime de ódio contra LGBTs no Brasil: algumas hipóteses interpretativas. *Bagoas* - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 10, n. 14, 3 mar. 2017.
[4] OLIVEIRA, 2017, p. 57.
[5] Ibid., p. 57.
[6] PERES, M. C. C; SOARES, S. F.; DIAS, M. C. M. Lesbocídio: o estudo dos crimes de ódio contra lésbicas no Brasil. *Periódicus*, Salvador, n. 10, v. 1, nov. 2018, -abr. 2019.
[7] PERES; SOARES; DIAS, 2018/2019, p. 49.

patriarcal e promotor da lesbofobia, e apontam para a urgência de uma série de procedimentos que garantam processos de investigação dignos. Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), publicado em 2018, "a cada 20 horas um LGBT morre de forma violenta vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais[8]".

Diante desse lamentável cenário, a presente pesquisa demonstra a sua relevância de modo que procura investigar como a normatização de padrões heterossexuais, reproduzidos pelas instituições de ensino, contribuem (in)diretamente para o desenvolvimento de práticas LGBTfóbicas, pois, só há violência onde há ódio e repulsa ao(s) diferente(s). Tendo em vista que a sociedade é formada e moldada a partir de paradigmas heteronormativos, os desviantes dessa "norma" são os alvos principais dos diversos tipos de violência testemunhados cotidianamente.

De modo objetivo e simplificado, identificamos a seguir o significado da sigla LGBTQI+, que traz em sua abreviação a referência a duas categoriais: orientação sexual, especificada através das letras LGB; e a identidade de gênero, indicada através das letras TQI+. Sobre a significação de cada expressão de identidade, elencamos a seguir:

Orientação sexual:

- L – Lésbicas: mulher cisgênero (que se identifica com o gênero correspondente ao que lhe foi atribuído no nascimento) que tem preferências sexuais por outras mulheres.
- G – Gays: homem cisgênero que se relaciona com outros homens.
- B – Bissexuais: homem ou mulher cisgênero que se relaciona sexualmente com outros homens e mulheres.

Identidade de Gênero:

- T –Transexuais, Travestis e Transgêneros: pessoas que não se identificam com os gêneros que lhes foram impostos (masculino ou feminino) a partir do órgão sexual de nascimento (pênis ou vagina);
- Q – Queer: pessoas que não aceitam os padrões heteronormativos impostos pela sociedade segundo as suas convenções culturais. Geralmente transitam entre os gêneros sem se importar com as nomenclaturas.
- I – Intersexuais: pessoas que podem ser identificadas, concomitantemente, com o gênero masculino ou feminino;

[8] GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *População LGBT morta no Brasil*. 2018: Bahia, 2018.

- \+ – Engloba outras possíveis identidades de gêneros ou orientações sexuais, como assexualidade e pansexualidade[9].

É preciso ressaltar, sobretudo, o caráter provisório e mutável da sigla LGBTQI+ que pode sofrer alteração a partir do surgimento da necessidade de visibilização de sujeitos com identidade de gênero e/ou orientação sexual ainda não incorporada nela. É imprescindível observar, também, que a sigla não comporta apenas identidades de sujeitos de sexualidades e gêneros dissidentes, mas demarca um lugar político de luta e, portanto, de enfrentamento às formas de opressão e silenciamento notáveis na sociedade.

Em síntese, a você leitor/a que tem acesso a esse texto e que caminha conosco através da narrativa a seguir, ressaltamos que, aqui escreve uma mulher branca, lésbica e professora da Educação Básica, portanto, proletária explorada nesse sistema capitalista. Apesar de ser marcada com alguma característica que me inclui em um grupo que mantém privilégios na sociedade, a condição de lésbica e trabalhadora, sem dúvida, demarca lugares de opressão. Portanto, o que pretendemos nessa pesquisa não é falar por estudantes negras bissexuais e lésbicas, mas registrar as vozes e as experiências de mulheres que, assim como eu, vivem diariamente sob o sistema opressor, assim, não me proponho a falar por elas, mas, com elas.

É notável os avanços do movimento LGBTQI+ quanto à conquista de direitos, porém, no âmbito educacional ainda há muito o que ser feito. O sistema educacional brasileiro ainda continua ignorando a diversidade sexual e a existência de crianças e jovens LGBTs nas escolas, de maneira que não há avanços de políticas públicas voltadas a esse setor.

A violência, compreendida em sua forma ampla, é um assunto bastante discutido por vários autores que se debruçaram em entender como essas práticas se materializam no contexto escolar. Autores/as como Guacira Lopes Louro[10], Beatriz Accioly Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura[11], Claudia Viana[12], Richard Miskolci[13] e Berenice Bento[14], são algumas referências no Brasil em torno do tema de gênero e sexualidade na educação.

[9] Para uma leitura mais aprofundada, ver: Coordenação de Políticas Para a Diversidade Sexual. *Diversidade sexual e cidadania LGBT*. São Paulo: SJDC/SP, 2014.
[10] LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
[11] LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais*: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.
[12] VIANA, Claudia. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual*: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
[13] MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer*: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
[14] BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudo Feministas*, Florianópolis, v. 19, n 2, p. 549-559, maio-ago. 2011.

Segundo Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura[15], apesar do tema violência ser usado cotidianamente para se referir a práticas de agressões verbais, a sua definição pode (e deve) ser entendida como a imposição forçada sobre outra pessoa ou grupo sem o pleno consentimento de sua vontade. Podemos dizer que a violência é a tentativa de exercitar o poder exatamente pela fragilidade desse poder. Citamos como exemplo a estrutura machista da sociedade em que os homens possuem privilégios pelo simples fato de sua condição masculina, mas que, ao sentirem-se ameaçados, de alguma forma, apelam para a violência física como forma de demonstrar a sua força e poder e, ao mesmo tempo, garanti-las. Lembrando que a própria estrutura patriarcal referenciada na figura do "macho", por si só, já é violenta, pois procura subjugar todos os outros gêneros diante de si.

Com isso, entendemos que a prática de violência esconde insegurança e instabilidade, pois, do contrário, não necessitaria do uso da força e opressão como mecanismos de garantia da sua existência. Percebemos que vários autores/as identificaram diversas formas de violência (concretas e simbólicas) no espaço escolar. Tomando esses estudos como base para a formulação de nossas hipóteses, decidimos investigar a realidade de estudantes lésbicas e bissexuais negras, em duas escolas públicas da cidade de Eunápolis/BA. A ideia é fazer uma análise problematizadora na qual se possa evidenciar o dito e o não dito, o perceptível e o não perceptível.

Assim, levantamos alguns questionamentos que direcionam o desenvolvimento deste trabalho: qual a representação da escola na trajetória de estudantes negras, marcadas pela lesbianidade e bissexualidade? Seria a escola um espaço de notável reprodução da violência para as estudantes bissexuais e lésbicas? Essas estudantes teriam vivenciado práticas de racismo e bifobia/lesbofobia em suas respectivas escolas? As experiências das estudantes negras e bissexuais/lésbicas investigadas demonstram a inexistência de racismo e bifobia/lesbofobia porque, de fato, não há práticas de violência nas escolas em que estudam ou por que essas práticas são sutis, tornando-se quase imperceptíveis?

Esperamos que esse trabalho possa responder as questões aqui levantadas e assumimos a responsabilidade sobre qualquer equívoco que o leitor possa identificar durante a leitura. A nossa tentativa não é oferecer respostas acabadas sobre um tema tão complexo, mas contribuir, junto a outros/as tantos pesquisadores/as, com a reflexão sobre um assunto que necessita de um olhar mais atento.

[15] LINS, 2016.

A metodologia empregada no desenvolvimento deste trabalho se deu a partir da análise de documentos institucionais, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Baden Powell e Arnaldo Moura Guerrieri, o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA). Utilizamos esses documentos oficiais com o intuito de averiguar se as questões de gênero e sexualidade aparecem nesses instrumentos e como aparecem.

Além desses documentos, utilizamos o método da História Oral defendido pelas autoras Janaína Amado e Marieta de Moraes através da obra *Usos e abusos da História Oral*[16]. Nessa obra, as autoras se colocam em defesa da História Oral enquanto método útil na produção do conhecimento científico, que se dá através de um processo meticuloso de análise. A História Oral, como outras metodologias, é um recurso metodológico que estabelece e ordena a condução do trabalho. Com isso queremos dizer, baseado na proposição das autoras, que o método da História Oral é capaz de formular questões e não de solucioná-las.

Ainda de acordo com as autoras citadas, a produção do conhecimento científico é factível através da interdependência entre a teoria, a prática e a metodologia, portanto, necessitamos da teoria e dos seus conceitos para formular questões e levantar hipóteses apropriadas, pois a História Oral sozinha não é capaz de fornecer as respostas que buscamos.

Descrevendo de forma detalhada em seu artigo *Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea*, o autor Jorge Lozano afirma que:

> A história oral compartilha com o método histórico tradicional as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma problemática, inserindo-a em um projeto de pesquisa. Depois, desenvolve os procedimentos heurísticos apropriados à constituição das fontes orais que se propôs a produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle e às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recompiladas ou acessíveis[17].

Em sintonia com os procedimentos da História Oral e autonomia do pesquisador no processo de construção dessas fontes, o autor Paul Thompson[18], em sua obra *A voz do passado*, afirmou que os pesquisadores "podem escolher exatamente a quem entrevistar e a

[16] AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
[17] LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 16.
[18] THOMPSON, Paul. *A voz do passado.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

respeito do que perguntar[19]". Por isso, buscamos entrevistar estudantes lésbicas e bissexuais negras no intuito de compreender como essas marcações sociais são vivenciadas no contexto escolar em que estão inseridas. Para as entrevistas, elaboramos as perguntas através de um questionário construído previamente[20], com o objetivo de extrair das entrevistadas o máximo de informações sobre o tema em questão.

Os depoimentos colhidos, a partir das entrevistas realizadas, se tornaram possíveis a partir de algumas etapas: primeiro, estabelecemos um contato informal com as estudantes a fim de demonstrar o interesse em entrevistá-las. Nesse primeiro momento explicamos a pesquisa que estávamos realizando e que, através de indicações de algumas pessoas que conheciam suas histórias de vida, pudemos chegar a cada uma. Ao final do diálogo estabelecido, perguntamos às estudantes se estariam dispostas a cooperar com a nossa pesquisa, relatando um pouco de suas trajetórias através de uma entrevista gravada somente em áudio.

Com a reação positiva de cada uma, agendamos um segundo momento para que a entrevista fosse concretizada. A partir de então, com local e horário previamente definidos, fizemos a leitura do documento *Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral*[21], certificando cada depoente de que os seus respectivos relatos seriam transcritos, analisados e publicados em uma Dissertação de Mestrado como produto final, o que tornariam as suas experiências públicas, apesar de seus verdadeiros nomes serem ocultados, adotando, ao nosso critério, pseudônimos para cada uma, como forma de preservar as suas identidades.

[19] THOMPSON, 1992, p. 301.

[20] BLOCO DE PERGUNTAS PESSOAIS: 1 Nome completo?; 2. Data de nascimento?; 3. Naturalidade; 4. Nível de Escolaridade; 5. Exerce alguma profissão?; 6. Você mora com seus pais? E foi criada com eles?; 7. Quantas irmãs e irmãos você tem?; 8. Fale um pouco sobre sua convivência familiar, como foi a sua convivência com suas irmãs, com seus pais...; 9. Foi criada em algum contexto religioso? 10. Qual o seu sexo?; 11. Adota algum nome social?; 12. Com quantos anos se percebeu/descobriu como mulher lésbica(bissexual)?; 13. Como foi seu processo de assimilação/aceitação?; 14. Já assumiu para a família que você é lésbica(bissexual)? Com quantos anos? E como foi?; 15. Como sua família lida com o fato de você ser lésbica(bissexual)?; 16. Já teve ou está em um relacionamento lésbico(bissexual)? Foi/é um relacionamento saudável? Conte um pouco a sua experiência; 17. Como se refere a você: como gay, lésbica, trans?...; 18. O que você acha da homossexualidade dentro do contexto da nossa sociedade que é heteronormativa?. BLOCO DE PERGUNTAS VOLTADAS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR: 19. O que a escola representa pra você?; 20. Já foi vítima de preconceito e/ou discriminação por ser lésbica(bissexual) e negra nos espaços onde frequenta? 21. E na escola? Já soube de algum caso de racismo ou preconceito de LGBTfobia na sua escola?; 22. Já sentiu alguma abordagem preconceituosa por parte de algum professor/a?; 23. Acha que as/os profissionais da escola estão aptos a trabalharem com as diferenças?; 24. Na sua visão, como a escola pode contribuir para minimizar os preconceitos e a discriminação quanto às questões de gênero e sexualidade?; 25. Acha importante falar sobre as questões de gênero e sexualidade na escola?; 26. Qual a sua visão sobre a relação da religião (de modo amplo) com a sexualidade das pessoas?; 27. Acha que a religião contribui para o processo de aceitação ou de negação da sexualidade?; 28. Na sua visão, como poderíamos acabar com a lesbofobia (homofobia, bifobia e transfobia) no País?; 29. Você lutou muito contra sua orientação sexual? Você tentou negar a sua orientação sexual?

[21] Documento elaborado pela autora baseado em alguns modelos pesquisados na internet.

Elencamos a seguir uma breve descrição de cada estudante das quais tomamos depoimentos e os pseudônimos escolhidos para referencia-las:

Marielle: pseudônimo atribuído à entrevistada de 22 anos, natural de Jaguaquara/Bahia, estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse nome foi atribuído em homenagem a Marielle Franco da Silva[22], nascida no Rio de Janeiro. Formada em Sociologia, era uma mulher negra, feminista, lésbica e periférica. Defensora dos Direitos Humanos e das causas LGBTQI+, Marielle foi vereadora (RJ) no ano de 2016 e assassinada no dia 14 de março de 2018.

Cassandra: nome fictício dado à entrevistada de 18 anos, natural de Eunápolis/Bahia, estudante da 1ª série do Ensino Médio. Esse nome foi escolhido em homenagem a Cassandra Rios[23], nascida em São Paulo, primeira escritora brasileira a abordar a temática lésbica. Foi censurada e presa no governo de Getúlio Vargas e bastante perseguida no período da Ditadura Militar, tendo muitas de suas obras apreendidas.

Marta: pseudônimo destinado à entrevistada de 15 anos, natural de Eunápolis/Bahia, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II. Esse nome foi dado em homenagem à jogadora de futebol Marta Vieira da Silva[24], lésbica, natural do estado de Alagoas, escolhida, por seis vezes, como a melhor futebolista do mundo – recorde entre as mulheres, o qual foi igualado, em 2019, pelo jogador argentino Lionel Messi.

[22] A história e a luta de Marielle Franco na busca por direitos às minorias se tornaram inspiração para muitos brasileiros e brasileiras que se sentem marginalizados pelas políticas que mais excluem do que incluem os menos favorecidos na sociedade. Marielle se tornou um símbolo de força, coragem e resistência e, hoje, há uma vasta produção que torna sua representatividade viva e impulsiona a luta contra a violência e por direitos igualitários. De nossa parte, essa também é uma forma de homenagear a história dessa mulher que militou em favor de mulheres pretas, pobres e homossexuais. Marielle vive!

[23] Uma mulher que estava além do seu tempo e ousou escrever sobre o amor lésbico em um período em que imperava uma rígida censura na sociedade. Apesar de ter sido presa, censurada e ter sido a escritora com o maior número de livros apreendidos no período da ditadura militar (1964-1985), Cassandra não parou de escrever e de questionar, em suas obras, a violência do Estado com a população, o preconceito contra os homossexuais, e o local a que era relegada a mulher no mundo patriarcal. Os textos eróticos e pornográficos de Cassandra Rios sofreram grande perseguição do sistema militar e, por isso, foram comercializados de forma clandestina, o que deportou Cassandra ao "sublocal" da cultura literária produzida na época. Sua produção foi considerada como subliteratura pela crítica canônica da época, uma vez que protagonizava mulheres lésbicas, no entanto não impediu que o consumo de suas obras chegasse ao mesmo número das de Jorge Amado. Para uma leitura mais aprofundada, ver: SANTOS, Claudiana Gois. Sapatão é revolução: censura, erotismo e pornografia na obra de Cassandra Rios. *Periódicus*, Salvador, n. 7, v. 1, maio-out. 2017.

[24] Marta Vieira da Silva é uma militante desde pequena. Ela rasurou os padrões estabelecidos no período de sua infância e abandonou a brincadeira com bonecas para brincar de bola. Mesmo vivendo com o preconceito ao seu redor, por ser uma garota jogando futebol entre os garotos, ela não desistiu e continuou a treinar. Hoje, ela é Embaixadora da Boa Vontade da ONU (Organização das Nações Unidas) para mulheres e meninas no esporte. É um símbolo da luta pela igualdade de gênero no esporte e trabalha pelo empoderamento feminino em todo o mundo, inspirando mulheres e meninas a superarem obstáculos e seguirem seus sonhos. Marta é a maior artilheira de Copas do Mundo**,** é a primeira atleta a marcar gols em cinco edições diferentes da Copa do Mundo - recordes não só entre as mulheres, mas também entre os homens. E é a maior artilheira da seleção brasileira, superando Pelé, considerado o Rei do futebol.

Daniela: nome fictício imputado à entrevistada de 17 anos, natural de Eunápolis/Bahia, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II. Esse nome foi escolhido em homenagem à cantora Daniela Mercury de Almeida Verçosa[25], considerada como a rainha do Axé Music, nascida na Bahia, licenciada em dança pela Universidade Federal da Bahia, que é pansexual e ativista no movimento LGBT.

A interface da educação e sexualidade é uma abordagem necessária. Especialmente no contexto histórico atual, tem-se notado um crescimento da intolerância relacionada à orientação sexual de homens e mulheres que destoam das práticas heterossexuais. Portanto, torna-se fundamental identificar como o poder disciplinar, através de um tipo ideal de sexualidade, pode influenciar direta e indiretamente na consolidação de práticas e comportamentos preconceituosos, discriminatórios e excludentes que negam as possibilidades de prazer lésbico, homossexual e bissexual.

Para subsidiar a discussão que propomos neste trabalho lançamos mão de alguns teóricos que trabalham com conceitos pertinentes que auxiliam a análise do campo da sexualidade, da educação e da sexualidade através da educação. Utilizamos autores como Michel Foucault[26] para pensar a sexualidade como um dispositivo de controle dos desejos dos indivíduos; Kimberlé Crenshaw[27] para o entendimento da interseccionalidade, Kabengele Munanga[28] para discorrer sobre a construção do conceito de racismo, Judith Butler[29] com o conceito de performatividade.

De acordo com o autor Michel Foucault[30], apesar de todo o avanço da ciência e toda a maleabilidade relacionada à ideia de verdade característicos da Modernidade, o avanço da medicina, especialmente a partir do século XIX, se apropriou das concepções de "verdades" para produzir discursos sobre os sexos, impelindo sobre eles grande repressão sexual. Nesse mesmo período, através dos novos mecanismos de controle marcados por uma sociedade da

[25] Daniela Mercury, que se considera feminista desde pequena, é embaixadora da Boa Vontade do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) no Brasil desde 1995, em defesa dos direitos da criança, do adolescente e da mulher. Ao tornar público, em 2013, o seu relacionamento com Malu Verçosa Mercury, a vida de Daniela Mercury se tornou um manifesto de visibilidade às causas LGBTQI+. Campeãs da Igualdade da ONU no Brasil e porta vozes da Campanha Livres & Iguais, Daniela e sua esposa Malu usam a vida pessoal para combater a discriminação e o preconceito contra as pessoas homoafetivas e lutam pela promoção da igualdade e do fortalecimento dos direitos das pessoas LGBTIQI+.

[26] FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

[27] CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 1, 2002.

[28] MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB.* (Palestra) Rio de Janeiro, RJ. 05 de novembro de 2003.

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

[30] FOUCAULT, 1988.

disciplinarização, as instituições como a do direito e da medicina procuraram entender qual seria a verdade do sexo, partindo de uma análise estritamente essencialista.

A ciência, como um campo expresso de uma sociedade capitalista, objetivou legitimar as "verdades" sobre o sexo para institucionalizar suas ideias. Nesse campo, o discurso da saúde permitiu a legitimação da heterossexualidade, concebendo-a como o sexo natural e reconhecendo como patologia todas as formas de sexo e sexualidade que desviassem desse modelo, classificando-as como doença ou crime. A estratégia da criminalização já não seria mais utilizada a partir do século XIX, uma vez que se tratava de uma sociedade disciplinar. Já não seria mais preciso que as instituições, necessariamente, punissem os indivíduos, mas os disciplinassem para que os comportamentos vinculados ao sexo se transformassem em uma norma social, num pensamento aceito por toda a sociedade.

Em seu livro *História da Sexualidade: a vontade de saber*, Michel Foucault faz uma análise histórica da sexualidade demonstrando como as categorias de normal e anormal se estabeleceram a partir da sexualidade e como a idealização da heterossexualidade como normatização classificou as demais sexualidades como patologias, especialmente no ocidente[31]. O dispositivo da sexualidade, de acordo com o autor, desempenha um papel de regulação na vida das pessoas, produzindo discursos e definindo identidades, fazendo com que elas se moldem a partir de um regime de verdade discursiva que as produziu. Em outras palavras, o dispositivo da sexualidade age como estratégia no processo de codificação das práticas sexuais num campo normativo. Foucault, portanto, chama atenção para a impossibilidade de uma verdade única sobre o(s) sexo(s). No nosso entendimento, essa é a principal crítica do autor nessa obra.

Um outro conceito tomado de empréstimo do autor Michel Foucault é o conceito de poder. Há uma significativa contribuição do autor com relação a esse conceito, à medida que ampliou a concepção acerca do poder tornando a sua utilização imprescindível para a análise e compreensão das relações sociais na contemporaneidade. O autor demonstrou que entre outras acepções desse conceito, o poder constitui-se como um instrumento disciplinador dos sujeitos no cotidiano da vida social.

Michel Foucault propôs uma abordagem do poder a partir de uma análise genealógica desse conceito para estudar suas novas tecnologias, demostrando que as relações de poder estão presentes em todas as classes e níveis da vida social, ao que ele chama de "microfísica"

[31] FOUCAULT, 1988.

do poder que difere da concepção marxista "macrofísica", que situa as relações de poder no Estado e nas classes sociais[32].

A perspectiva de poder em Foucault não é uma noção de poder hierárquico, verticalizado, que parte do Estado até as classes mais subalternas. Para o autor, o poder não tem início nem fim, pois é uma teia de relações que acontece a partir do que ele denominou de "tecnologias de poder", e nelas, todos os sujeitos que compõem a sociedade, ou que, de alguma forma, estão ligados por essas relações, são também partícipes desse poder.

> Analisar a formação de um certo tipo de saber sobre o sexo, não tem termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder. Esse termo de "Poder", porém, corre o risco de induzir a vários mal-entendidos. Mal-entendidos a respeito de sua identidade, forma e unidade. Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores do sujeito dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeito que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas atravessem o corpo social inteiro[33].

A concepção de poder para Foucault parte do entendimento das relações de forças através de micro-poderes que se estabelecem nas práticas sociais em todas as estruturas, ou seja, ele parte das extremidades e não única e exclusivamente do centro (Estado). O poder é onipresente, ele "se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares[34]". As relações de poder se estabelecem dentro de instituições como hospitais, fábricas, hospícios, escolas e etc., e, dessa forma, atravessam todo o corpo da vida social. Não se pode dizer, portanto, que há lugares onde exista poder e lugares onde não exista poder.

O autor Michel Foucault trabalha numa perspectiva oposta, na contramão do pensamento tradicional de poder, identificando-o como uma força que se produz, também, nas microrrelações. No entanto, o autor não deixou de reconhecer que essas microrrelações atendem aos interesses das estruturas que sustentam o Estado. A autorregulação e a vigilância constante entre os indivíduos – de um indivíduo para outro – está a serviço do Estado porque ele detém o poder. É certo que, na grande maioria das vezes, não percebemos como a

[32] DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: Do Poder Disciplinar ao Biopoder. *Scientia*. vol. 2, n. 3, p. 01-217, nov. 2013/jun. 2014.
[33] FOUCAULT, 1988, p. 88.
[34] Ibid., p. 89.

vigilância, o controle e as regulações da vida cotidiana estão atendendo as expectativas, o interesse e o projeto de poder institucionalizado.

O poder disciplinar é uma nova tecnologia, que desloca o poder do soberano para o corpo social; ele surge a partir do desenvolvimento industrial capitalista que tem o intuito de extrair todo potencial produtivo dos indivíduos. A disciplina está presente em todas as instituições e aparelhos (ideológico e repressivos) do Estado, como explica Veiga-Neto:

> O Estado não é fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização "sobre" a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce *no* Estado, mas não se deriva *dele*, pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais[35].

O processo de disciplinarização ocorre, agora, nas instituições, que pretendem ter o máximo de proveito e controle sobre os corpos, pensados como úteis e dóceis. O poder disciplinar não é interpretado como a ação de um indivíduo sobre o outro, ou de um grupo sobre outro, mas como formas de dominação que se exercem em diversas e distintas direções e sentidos na sociedade.

> O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles[36].

A principal característica do poder disciplinar é a domesticação do corpo, utilizando, se preciso, da punição e da vigilância para docilizar e adestrar os corpos, pois o poder e todos os seus mecanismos de dominação e demonstração de forças, objetiva produzir efeitos de "saber" e também de "verdade". Especialmente na escola, as relações de poder são marcadas pela disciplina, desenvolvendo um *modus operandi* específico de praticar a punição que, numa concepção micro, acaba por refletir os efeitos controladores dos tribunais.

É através da disciplina que as relações de poder se apresentam de maneira mais explícita, e isso é demonstrado desde a mais tenra idade para que os sujeitos percebam que

[35] VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 120.
[36] FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

existe uma norma que é estabelecida pela relação de forças entre o adulto e a criança, bem como entre professores e alunos/as.

A resistência ao poder, segundo Foucault, não é mais do que uma estratégia desse jogo e/ou relações de poder. A partir do entendimento do autor, podemos pensar o movimento de libertação sexual, como o movimento feminista e o movimento LGBTQI+. Esses movimentos ao mesmo tempo em que contestam o poder, também contribuem para legitimação dessas classificações de poder.

A partir desse entendimento, percebemos que existe um discurso construído e cristalizado sobre o(s) sexo(s), e um dos discursos produzidos diz respeito ao entendimento do gênero vinculado ao sexo de cada indivíduo. Partindo do entendimento de que existem instituições mantenedoras de um discurso que legitima o poder sobre os corpos, como as áreas já mencionadas do direito e da medicina, e que esse discurso está atrelado ao sexo biológico, significa compreender que existe uma forma de controle em função da disciplinarização dos indivíduos (poder disciplinar) que é violenta, pois ignora as subjetividades dos sujeitos desprezando a construção da identidade de gênero e orientação sexual como parte de uma produção que também é cultural.

Apesar dos avanços no que concerne à sexualidade, nota-se que esse ainda é um assunto caro à sociedade brasileira que, por sua formação cultural de reprodução dos padrões heteronormativos, se mantém resistente à aceitação e naturalização da homossexualidade e lesbianidade. Especialmente nas últimas décadas, as discussões voltadas à sexualidade têm ganhado notoriedade; portanto, é imprescindível que as discussões voltadas a essa temática estejam presentes no ambiente escolar; não com o objetivo de reproduzir preconceitos e fortalecer paradigmas em torno do assunto, mas, ao contrário, contribuir com o debate, objetivando o esclarecimento e construção do respeito às múltiplas formas de ser e de relacionar-se.

Partindo da noção de que a escola pode representar um poderoso instrumento de regulação e normatização da vida dos sujeitos e que o posicionamento dos indivíduos é influenciado pelos discursos de poder, a depender de como a escola reproduz o dispositivo da sexualidade, ela poderá contribuir diretamente no desenvolvimento de comportamentos preconceituosos e intolerantes entre os/as estudantes. A escola, portanto, possui a capacidade de fortalecer ou combater a intolerância quanto à orientação sexual e identidade de gênero de pessoas que não se reconhecem dentro dos padrões heterossexuais.

Não bastasse a discriminação sofrida pela imposição da heterossexualidade, há também outras diversas formas de discriminação que as mulheres lésbicas e bissexuais podem sofrer concomitantemente. Para compreender as marcações identitárias, culturalmente estigmatizadas, recorremos ao conceito de interseccionalidade trabalhado pela autora Kimberlé Crenshaw[37].

De acordo com a autora, "a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos[38]". Ou seja, a mesma mulher que sofre preconceito por ser mulher e bissexual/lésbica, ainda poderá sofrer preconceito se também for negra, e/ou pobre, e/ou por conta da sua idade, e/ou por ser portadora de alguma deficiência e/ou diversas outras questões.

> Se uma pessoa imaginar uma interseção, ela visualizará ruas que seguem em direções diferentes – norte-sul, leste-oeste – e cruzam umas com as outras. Isso seria o que eu chamo de eixos da discriminação. Podemos pensar sobre a discriminação racial como uma rua que segue do norte para o sul. E podemos pensar sobre a discriminação de gênero como uma rua que cruza a primeira na direção leste-oeste. Esses são os sulcos profundos que podem ser observados em qualquer sociedade pelos quais o poder flui. O tráfego, os carros que trafegam na interseção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero[39].

De acordo com o trecho citado é possível compreender que os mesmos sujeitos que se deparam com as questões de gênero, também são atravessados por discriminações de outras ordens. Um exemplo concreto de interseccionalidade pode ser percebido no artigo *Lésbicas negras, identidades interseccionais*, em que a autora Ariana Mara Silva[40] apresenta a narrativa de quatro mulheres que sofrem vários tipos de discriminação: por serem mulheres, por serem lésbicas, por serem negras e, ainda, por serem pobres. Seu trabalho reflete sobre as identidades lésbicas negras que são atravessadas pela interseccionalidade e sobre suas resistências às imposições de uma sociedade machista, racista e lesbofóbica que naturaliza as desigualdades e discriminações. Assim, Mara Silva afirma que a interseccionalidade revela as

> desvantagens produzidas sobre as pessoas em uma sociedade desigual. Para as mulheres lésbicas negras essas desvantagens podem derivar de discriminações de gênero por serem mulheres, de orientação sexual por

[37] CRENSHAW, 2002.
[38] Ibid., p. 10.
[39] Ibid., p. 11.
[40] SILVA, Ariana Mara. Lésbicas negras, identidades interseccionais. *Periódicus*. Salvador, n. 7, v. 1, p. 117-133, maio-out. 2017.

> serem lésbicas e de raça por serem negras. Contudo, essa situação pode se agravar quando somadas outras características, por exemplo, discriminação de classe social por serem pobres, ou geográfica por morarem em bairros afastados, ou por portarem alguma necessidade especial[41].

De toda forma de interseccionalidade possível, talvez, as questões de gênero e sexualidade sejam as mais discutíveis, pois, por exemplo, para as mulheres lésbicas a questão da sexualidade acaba sendo mais problemática, porque parte da construção do imaginário social de que a sexualidade é uma escolha e não algo com que se tenha nascido, como a questão da raça e da classe social. De todo modo não dá pra classificar as variadas formas de opressão de maneira ordenada, como se fosse possível elencar o que vem em primeiro ou segundo plano, pois, do ponto de vista conceitual "a interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica[42]".

Lançando mão de um outro conceito importante para o desenvolvimento do presente trabalho, servimo-nos da definição de racismo, trabalhado pelo antropólogo Kabengele Munanga[43], que afirmou:

> O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural[44].

A demarcação conceitual de racismo proposta por Munanga, nos ajuda a analisar as experiências de estudantes negras lésbicas e bissexuais, das quais colhemos depoimentos em entrevistas. A partir delas tomamos consciência de que suas histórias servem para dar visibilidade à trajetória de outras mulheres e estudantes marcadas pelas mesmas (e também outras) identidades de gênero, raça e classe.

Entendemos que as escolas são importantes espaços para o desenvolvimento de uma consciência crítica com respeito ao enfrentamento ao preconceito em geral e ao preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers e intersexuais. Felizmente, os debates sobre gênero e sexualidade estão saindo das academias e dos movimentos LGBTs e

[41] SILVA, 2017, p. 132.
[42] AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
[43] MUNANGA, 2003.
[44] Ibid., p. 7-8.

estão alcançando os espaços escolares. Muitas gestoras/es e professoras/es têm aberto espaço para discussões sobre as várias formas de expressão da sexualidade e sobre o respeito às diferenças. Mas há ainda um longo caminho a ser percorrido para que o tema de gênero e sexualidade e o reconhecimento das diferenças tenham espaço em todas as escolas.

Com efeito, o silenciamento sobre essa temática tão importante torna-se uma ferramenta de sustentação e perpetuação de uma educação sexista e heteronormativa que faz proliferar atitudes LGBTfóbicas. Quando as escolas não são capazes de promover o respeito à diversidade sexual e à pluralidade de identidades de gênero, elas se tornam espaços de discriminação e opressão às pessoas LGBTQI+ (aqui nos referimos às/aos estudantes LGBTQI+, docentes, funcionárias/os e, por extensão, essa discriminação também alcança pessoas de fora da comunidade escolar que são homoafetivas). E, dessa forma, a escola acaba se modelando como o local da manutenção de uma violência – externa e/ou interna aos sujeitos – que se sustenta no ambiente escolar e, para além disso, extrapola seus muros e se perpetua na sociedade.

> A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado[45].

Rogério Diniz Junqueira observa que as pessoas homoafetivas podem estar sofrendo homofobia de forma tal que isso lhes incuta uma aceitação dessa violência de maneira que elas se neguem, se culpem ou se menosprezem; fatos que podem gerar transtornos psicológicos e a não aceitação de quem elas são ou desejam ser. Além de mencionar sobre a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, Junqueira chama atenção à responsabilidade que a comunidade escolar também exerce sobre essas violências que geram ações catastróficas nas vidas das pessoas LGBTQI+. Ou seja, as escolas, ao não promoverem uma educação que rompa com padrões machistas e heterossexistas estabelecidos por uma sociedade pautada na heteronormatividade, sustentará mecanismos de discriminação e opressão a pessoas homoafetivas.

[45] JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia na escola: um problema de todos. *In:* JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação: problematizações* sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009b, p. 15.

É preciso salientar ainda que os preconceitos decorrentes do gênero e da sexualidade de uma pessoa vêm, algumas vezes, acompanhados de outras formas de discriminação como, por exemplo, de raça, se essa pessoa for negra, de classe social, se for pobre, etc. Portanto, suscitar debates sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, também envolve a necessidade de abordar outras formas de opressão por uma sociedade que estabelece e privilegia determinados tipos de padrões, comportamentos, culturas e corpos físicos em detrimento de outros.

Posto isso, para apresentar as intenções propostas nesse trabalho, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro, intitulado "Currículo pós-crítico para uma educação de gênero e sexualidade", discorremos sobre as teorias do currículo, observando como as questões de gênero e sexualidade foram incorporadas aos currículos educacionais e como têm sido consideradas nos espaços escolares. Para isso, partimos de abordagens alicerçadas na perspectiva pós-estruturalista de análise, observando os campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, e utilizamos como fontes os documentos legais voltados à educação, analisando a inscrição das temáticas de gênero e sexualidade dentro desses documentos.

No segundo capítulo, "A invisibilidade das diferenças no currículo escolar", investigamos se as questões de gênero e sexualidade são apresentadas no Projeto Político Pedagógico das duas escolas aqui analisadas e observamos a perspectiva docente sobre a temática de gênero e sexualidade em sala de aula. As fontes para a construção desse capítulo são: Plano Estadual de Educação (PEE-BA); Plano Municipal de Educação de Eunápolis (PME); Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Baden Powell; Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri.

No capítulo terceiro, intitulado "Tem bi e sapatão na escola", abordamos, especificamente, a trajetória de estudantes lésbicas e bissexuais negras, evidenciando as suas experiências no espaço escolar, procurando identificar e analisar as possíveis violências (concretas e simbólicas) vivenciadas pelas estudantes nesse ambiente. As fontes utilizadas para a feitura deste capítulo foram, basicamente, os depoimentos das estudantes entrevistadas.

CAPÍTULO 1
CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Para pensar sobre como as questões de gênero e sexualidade foram, ao longo do tempo, incorporadas aos currículos educacionais, como sua presença foi e tem sido considerada nos espaços escolares, partimos de abordagens alicerçadas na perspectiva pós-estruturalista de análise, observando os campos dos Estudos Culturais – que questiona a compreensão de cultura dominante – e dos Estudos Feministas – que cunharam o conceito de gênero.

O pós-estruturalismo faz a crítica ao sujeito que, historicamente, foi colocado como central e universal na cultura, aquele que possui privilégios sociais, a saber, o homem, branco, cristão, burguês, heterossexual. Diferente das teorizações marxistas que viam os sujeitos apenas como sujeitos de classe social, os Estudos Culturais entendem que as práticas discursivas constroem muitas identidades culturais, pois "não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social[46]". Identidades múltiplas, plurais, não estáticas, mas que se transformam e que podem, também, ser contraditórias. Ou seja, um mesmo sujeito pode viver diferentes experiências sociais que podem colocá-los em diferentes posições-de-sujeito. Dessa forma, não pode haver uma identidade cultural que seja classificada como exclusiva ou mais importante que outra/s.

As teorizações pós-críticas também se opõem à teoria crítica marxista quando descentraliza o poder que, na concepção marxista é central e estrutural, verticalizada do Estado/capitalismo para o povo/trabalhadores. Baseado na compreensão de Michel Foucault, o poder, na teoria pós-crítica, está em toda a parte, é móvel e resulta das relações entre os sujeitos. Por isso, pensar em trabalhar gênero e sexualidade no espaço escolar, implica pensar em relações de poder, onde serão colocadas em disputas as relações e interesses entre sujeitos que são considerados como subordinados e sujeitos considerados dominantes. Essas relações de dominação não são acionadas para destruir ou aniquilar os sujeitos, mas para disciplinar suas mentes e seus corpos.

Foucault também afirma que o saber tem uma relação mutualmente dependente com o poder, pois "não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa

[46] SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 120.

como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder[47]". Quando este saber é tido como verdade absoluta, ele é capaz de exercer poder sobre o outro. Portanto, as relações decorrentes dessa dinâmica do saber-poder podem exercer efeitos positivos ou negativos sobre os sujeitos. Assim, os diversos significados impostos às identidades são resultantes das relações de poder.

Os Estudos Feministas também colocam o poder como elemento central de seus estudos, mostrando como as desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres têm uma construção histórica de relações de poder marcadamente assimétricas. A princípio, os estudos feministas buscaram colocar em evidência as opressões e segregações que todas as mulheres sofriam no contexto de uma sociedade patriarcal[48], denunciando as desigualdades sociais, econômicas e políticas a que estavam submetidas.

> O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do "ser mulher" e do "ser feminino"; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista[49].

Ao longo do tempo, os Estudos Feministas foram assumindo um caráter político e passaram da neutralidade e distanciamento à problematização, contestação e transgressão. As estudiosas começaram a escrever suas pesquisas na primeira pessoa e a marcarem e reivindicarem seu lugar na história. O determinismo biológico passou a ser contestado e deu lugar ao conceito de gênero que analisa as relações de desigualdades entre os sujeitos no âmbito do campo social, indagando sobre como as identidades dos sujeitos são estruturadas, vivenciadas e rearticuladas nas práticas culturais, e observando que as representações sobre mulheres e homens se dão de maneiras diferentes em sociedades e momentos históricos diferentes, mas também dentro de uma mesma sociedade quando consideramos os diversos grupos que constituem essa dada sociedade (grupos étnicos, de classe, raciais, religiosos, etc).

[47] SILVA, 2010, p. 120.
[48] Refere-se aos estudos desenvolvidos pelas mulheres do período conhecido como "segunda onda", que se iniciou no final da década de 1960.
[49] FURLANI, Jimena. *Educação Sexual na Sala de Aula:* relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 58-59.

1.1 Interfaces entre currículo, educação e formação do sujeito

A Educação é um espaço formativo que recebe distintos sujeitos que, por sua vez, trazem suas bagagens culturais e reflexões particulares com relação às dimensões de ser e estar no mundo. O teórico Stuart Hall[50] contribui para pensar a educação com interfaces com a cultura, cujos sentidos, produzidos nesse meio cultural, elucidam um espaço movido pelas relações de poder, sendo, portanto, um universo representado pela linguagem e suas representações sociais em que se instauram múltiplos significados. Nessa perspectiva, a instituição escolar se constitui como um espaço de embates, um lugar de confrontos onde os discursos de poder se efetivam. Acerca das representações das identidades sexuais e de gênero, a autora Jimena Furlani diz que a escola se apresenta com uma importância fundamental sobre essas representações:

> Primeiro, porque é no processo de escolarização que o conhecimento sobre as relações humanas de desigualdade em relação ao gênero, raça, etnia, orientação sexual se produzem e se reforçam; segundo, porque é na escola que, a partir desses conhecimentos, as diferentes identidades serão formadas e reforçadas nas crianças, nos jovens e nos adultos; terceiro, porque todos esses significados e as representações construídas na sociedade estão latentes nessa instituição que lida, ao mesmo tempo, com o espaço privado (doméstico) e o espaço público. Lida, portanto, com a dinâmica do micro e macropoder nas relações de gênero e nos seus significados[51].

A educação tem sido um mecanismo que reproduz violências, por isso é necessário ter um olhar crítico e problematizar as matrizes de opressão atreladas às categorias de gênero, raça e classe. O espaço escolar tem sido um local que tem corroborado para potencializar as desigualdades sociais e de gênero, sendo indispensável refletir sobre a educação.

O currículo tem sido muito discutido no campo teórico e, sobre ele, foram elaboradas três teorias: teoria tradicional; teoria crítica e teoria pós-crítica. A teoria pós-crítica tem uma visão crítica acerca do currículo e está mais focada na discussão de conceitos relacionados à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura, multiculturalismo, gênero, sexualidade, raça e etnia[52], ou seja, uma teoria que coloca o sujeito como protagonista.

---

[50] HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997.
[51] FURLANI, 2016, p. 119-120.
[52] Para maior aprofundamento sobre as Teorias do Currículo, consultar SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Para os autores Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, o currículo é "um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais[53]." O currículo é o protótipo que delimita o que será priorizado na prática da transmissão do saber. Esse documento é construído por meio de recorte, seleção, tendo em vista qual tipo de conhecimento deverá ser legitimado no processo de mediação do ensino. Para além disso, é necessário ter a sensibilidade de perceber que o mecanismo de escolha desse conhecimento é moldado pelo atravessamento de ideologias presentes nesse lugar de linguagem, por isso é de fundamental relevância redimensionar os olhares para uma perspectiva pós-crítica.

Na esteira desse pensamento, o currículo é um lugar que abarca os múltiplos sentidos e ideologias, os quais põem em xeque qualquer visão de neutralidade, já que as instâncias ideológicas estão perpassadas pela intencionalidade e objetivo de valorizar aquilo que é primordial. Nesse processo de seleção, outras formas de saber são excluídas ou eliminadas. Nesse sentido é preciso analisar o que está sendo excluído do currículo escolar. A escola precisa ser o lugar que dialogue com as diferenças, com a diversidade de sujeitos e culturas. Esse ambiente deve ser visto não apenas como local que recebe os alunos, mas sim, um espaço que acolhe, que compreende a complexidade dos atravessamentos das categorias de gênero, raça e classe, afinal essa tríade está presente nas relações sociais e demarca a constituição dos sujeitos na sociedade. Portanto, o saber precisa ser construído dentro da coletividade por meio de um viés crítico a fim de conscientizar as mentes.

Vários panoramas teóricos foram surgindo sobre currículo, visando dialogar com a prática social. Tadeu Tomaz da Silva ressalta que a teoria deve ser entendida para além de um simples campo teórico, ou seja, é um lugar de confronto, de luta, entrelaçado pela força dos encadeamentos linguísticos que têm a função de nomear, representar e transmitir sentidos atribuídos ao homem, como também os objetos que circundam o mundo. Para Silva, a ideia de teoria de currículo precisa ser problematizada, visto que esse campo de estudo está embasado em descrever, delimitar de forma similar as realidades. Isso é perigoso, na medida em que são realizadas afirmações, pois o universo da significação se fecha a uma dada explicação dentro do critério de definir como as coisas devem ser.

[53] MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007, p. 28.

É preciso tomar cuidado com as assertivas, pois as realidades se manifestam nas suas diversas construções discursivas, como também passam pelos processos de transformação de sentido de acordo com o tempo, espaço, lugar, de acordo com a intencionalidade de que representam o mundo real. Nesse sentido, Silva defende a teoria com interfaces de práticas discursivas, as quais mudam de sentido através dos deslocamentos e da necessidade de representação da realidade. Para ele o currículo intenciona, precisamente, modificar as pessoas que irão segui-lo na medida em que "as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal[54]".

Percebemos que o currículo é um espaço de relação de poder, tecido pela lógica de um modelo de ensino, o qual interfere diretamente no processo de constituição do sujeito e dos processos identitários. O currículo define e molda a subjetividade do ser na sociedade. O currículo vai muito além de um documento que transmite saber. É, portanto, um espaço que comporta qual identidade e subjetividade ensinar ou privilegiar, qual a ótica do pensamento que a escola adota e defende, isso diz muito sobre qual o protótipo de escola que está sendo escolhido, quais os tipos de sujeitos essa escola quer legitimar ou valorizar. Essa questão, dentro de uma vertente crítica, é mais necessária do que pensar na ideia de um currículo pautado apenas na disseminação do saber. Dessa forma,

> as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado[55].

Mediante a essa assertiva, todos os saberes estão envolvidos nas esferas de poder; não há uma área, um setor da vida humana que esteja fora dos espaços de poder. Toda escolha influencia e interfere no tipo de pessoa que somos ou que nos tornamos diante de cada decisão, seleção. A subjetividade e a identidade dos sujeitos são construídas em torno do contato com a sociedade, pelo atravessamento das inúmeras instâncias sociais. O currículo é,

[54] SILVA, 2010, p. 15.
[55] Ibid., p. 16.

portanto, um desses lugares sociais que representará, por meio da propagação do saber, qual o perfil de aluno a escola quer discutir, formar ou, ainda, desconstruir, quais identidades quer valorizar. É possível afirmar que o processo de constituição do currículo, identidade e subjetividade são construídos em torno das instâncias de poder circunscritas na linguagem, no discurso, nos documentos, os quais também são práticas discursivas; estão também nas leis, nos livros, na mídia, na literatura, entre outros espaços sociais.

Partindo do pressuposto de que existem distintas concepções sobre currículo, Tadeu Tomaz da Silva ajuda a pensar as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Esse estudo visa debruçar e alinhar as concepções de currículo por meio da vertente pós-crítica, tendo em vista a necessidade de não reproduzir um modelo hegemônico de pensamento, mas defender a transmissão do conhecimento plural, que dialogue com as diferenças, com a diversidade. Dessa forma, convém apresentar o que esse autor traz a respeito das teorias que tratam sobre currículo.

> As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas[56].

Silva apresenta uma forte crítica às teorias tradicionais, as quais reproduzem uma forma homogênea de pensamento, equivalendo a um tipo de conhecimento dominante que tenta enquadrar os sujeitos diante de um modelo específico e político. A ótica tradicional quer representar os sujeitos plurais de acordo com a visão universal, homogênea, permitindo que o ser humano se encaixe em categorias. Assim, outros sujeitos, existências e realidades são excluídas, visto que não são representadas e visibilizadas. A teoria tradicional não se preocupa com a diferença, ela quer dizer que a universalidade do ser e do saber está relacionada ao campo da neutralidade, sem motivação política ou ideológica. Portanto,

> As teorias tradicionais se preocupam com questão de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade

[56] SILVA, 2010, p. 16.

> ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder[57].

Um dos problemas das teorias tradicionais diz respeito à preocupação em organizar o que se pretende ensinar, os conteúdos que serão ministrados, reproduzir aquilo que está posto, ou aquilo que vem pronto. Fazendo uma analogia, o currículo passa a ser similar a um manual de instrução ou uma receita de bolo, dentro da perspectiva de seguir o passo-a-passo das ideias transmitidas nesses espaços de linguagem. Isso, de fato, é extremamente negativo, pois, de forma tendenciosa, o saber construído por meio da lógica tradicional não está preocupado em questionar, problematizar, confrontar as ideologias das instâncias de poder que promovem a desigualdade, a opressão, a negação de outras identidades e subjetividades.

A década de 60 foi um período de grandes transformações sociais e de surgimento de novas vertente acerca dos movimentos sociais e culturais, com isso novas abordagens questionavam o pensamento tradicional, o que de fato colaborou para práticas de rupturas das estruturas educacionais que se debruçavam pelo viés da tradicionalidade. Nesse ínterim, as teorias tradicionais se concentravam na elaboração e organização do currículo tendo como função apenas fazer os ajustes e adaptações das informações.

É nesse momento que a teoria crítica do currículo começa a surgir, compreendendo de forma crítica a educação. Ela contribui para a observação das discrepâncias sociais resultantes da lógica capitalista que, por sua vez, reforça a marginalização escolar e discriminação social quando privilegia o pensamento hegemônico. Essa concepção teórica analisa criticamente os mecanismos de opressão, com finalidade de não reproduzir essas violências na escola. A teoria crítica questiona a construção de um currículo voltado para quem está no poder, que faz com que outras culturas sejam negadas, excluídas e marginalizadas. Sobre a cultura dominante o autor Silva afirma que

> é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes; seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais simbólicas, ela se constitui como capital cultural. [...] é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada[58].

[57] SILVA, 2010, p. 16-17.
[58] Ibid., p. 34.

A cultura é, portanto, um lugar de embates, demarcado pelas distintas relações de poder instauradas nesse universo. O currículo é marcado pela manifestação cultural e, dessa forma, faz-se necessário trazer para o campo de debate a noção diversificada e dialógica das culturas, bem como visibilizar outros tipos de sujeitos. Para tanto, o currículo precisa ser emancipatório, como também ser transformador. Nessa empreitada, um currículo que privilegia uma cultura em detrimento de outras, com finalidade de se reafirmar a partir da subjugação do outro, enuncia o quanto o pensamento dominante proveniente do eurocentrismo está pautado na opressão e em inúmeras violências contra os corpos.

Grupos sociais subalternizados e tradicionalmente silenciados começam a reivindicar, a partir da década de 1960, seu lugar na cultura, historicamente reconhecida como homogênea e que usufrui de privilégios até os dias atuais. O movimento desses sujeitos ignorados – "grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia[59]" – desafia e contesta o estabelecimento do centro, "materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média[60]", que constitui os demais sujeitos não inscritos nesse local como diferentes, subordinados e de identidades "ex-cêntricas". Essa concepção da cultura do centro como única digna de valorização é responsável pela construção de um currículo que reitera e reafirma sua permanência e marginaliza as culturas que dela diferem como afirma Louro:

> Em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural. Todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório[61].

Desse modo, as minorias sexuais, o movimento feminista, o movimento negro e o movimento indígena vêm reivindicando que suas histórias sejam contadas e que suas especificidades sejam contempladas no currículo escolar. Essa também é uma crítica feita pela pesquisadora Luzia Batista dos Santos que, em sua dissertação de mestrado intitulada

[59] LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. 2018, p. 44.
[60] LOURO, 2018, p. 44.
[61] Ibid., p. 46.

Escrevivências no chão da escola: o papel da literatura negra feminina como práxis de resistência, abordou sobre a necessidade de se trabalhar em sala de aula com a Literatura Negra Feminina. De acordo com a autora, é urgente o trabalho de visibilização e potencialização da produção intelectual negra. Esse movimento no chão da escola fará com que a qualidade estético-cultural do Feminismo Negro contribua com a formação identitária dos sujeitos. A autora acrescenta que o trabalho com a Literatura em sala de aula ainda é pautado em obras de cânones literários que pouco representam as comunidades negras. Nas palavras da autora

> O resgate da história africana na educação brasileira é necessário para que se possa romper com as estruturas que deturpam e criam estereótipos da cultura afro-brasileira. Objetivando "reparar" essa situação histórica, foram desenvolvidas leis que salientam a importância de se estudar sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula, tendo em vista a superação de preconceitos e discriminações. Um dos caminhos possíveis para a realização deste intento, ao nosso ver, é o diálogo do aluno com a Literatura Negra, através de práticas de letramento literário consistentes[62].

Como podemos perceber no trecho supracitado, através da Literatura Negra é possível proporcionar aos alunos e alunas, em sala de aula, um espaço de compartilhamento de suas próprias experiências. O argumento defendido pela autora é o de que a literatura pode representar um instrumento de transformação dos sujeitos, na medida em que fortalece a cultura afro-brasileira e a identidade dos/as estudantes.

É importante ressaltar ainda que o reconhecimento, no currículo, das identidades marginalizadas não deve ser reduzido apenas a datas comemorativas, como se eventos específicos pudessem dar conta de contemplar as identidades desses sujeitos, como o "dia da mulher", a "semana da consciência negra", etc. Ao contrário, quando essas culturas são apresentadas isoladamente em contextos e datas específicas, isso contribui para que elas continuem sendo marcadas como diferentes e estranhas; e reforça a cultura do centro como universal e como referência no currículo.

Não obstante a isso, todas as efemérides são importantes para se pensar em reinvindicações nos campos da cidadania e dos direitos humanos, como pode ser constatado na tese de doutorado de Maria Aparecida de Oliveira Lopes, intitulado *História e memória do negro em São Paulo: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978)*, que analisa, nos

[62] SANTOS, Luzia Batista dos. *Escrevivências no chão da escola*: o papel da literatura negra feminina como práxis de resistência. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020, p. 16.

depoimentos de ativistas negros e em textos da imprensa, as efemérides e os símbolos da história do negro e discute as representações culturais e sociais expressas nas memórias da escravidão.

> Os grupos envolvidos nestas comemorações elaboraram propagandas, textos, discursos, imagens e símbolos da história do negro. Em alguns períodos, uma parte da coletividade negra comemorou as datas junto às classes dirigentes e buscou fazer das efemérides também uma vitrine para suas reivindicações. Isto ficará visível nos textos escritos pelos ativistas em sua imprensa negra, nas celebrações e aspirações para a vida do negro[63].

A partir da sinalização dessas reivindicações, outras datas são criadas pelas organizações e movimentos sociais negros no século XX para simbolizar outras lutas e memórias dos povos negros. Datas como o 13 de maio, que marca a abolição da escravatura, passou a ser o Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo no Brasil; o 21 de março, o Dia Internacional da Luta Contra o Racismo; 7 de julho é o Dia Nacional Contra o Racismo; e o 20 de novembro, a data do assassinato do líder quilombola Zumbi dos Palmares, passa a ser o Dia da Consciência Negra. Levar, para o contexto da sala de aula, o debate dessas reivindicações da construção da memória social sobre as efemérides é uma maneira de pensar o currículo de uma forma pós-crítica.

A Teoria Pós-crítica traz uma ressignificação da Teoria Crítica, questionando o que pode ser feito além da crítica, e revelando um currículo que busca a transformação e não a conservação, enfatizando a cultura, o gênero, a etnia, a diferença e a linguagem. A teoria pós-crítica não faz apenas uma crítica ao currículo, ela pretende um currículo como representação da cultura, um currículo que coloca o sujeito como protagonista, que não estabelece hierarquia entre os saberes, culturas e indivíduos. Mais do que a preocupação "d'o que" se ensina e "para quê" se ensina, estabelecidas pela teoria crítica, a teoria pós-crítica está preocupada com o "para quem" se ensina. Para ela, o multiculturalismo, a alteridade e a diversidade devem ser centrais no currículo como uma forma de transformação social.

O multiculturalismo, no que tange ao conceito de diferença, consiste em um processo da linguagem, sendo atravessado e constituído por meio dela. Logo, falar em diferença é considerar os campos simbólicos de representação e produção de sentidos produzidos por meio da condição da linguagem.

[63] LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. História e memória do negro em São Paulo: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978). 2007. 232 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007, p. 11.

> O processo de significação que produz a "diferença" se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente ao "não-diferente". Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o "não-diferente") e o outro, negativamente (o "diferente"), é porque há poder[64].

O diferente existe dentro da perspectiva linguística, pertencendo ao campo da significação, como também está imerso nas instâncias de poder presentes nos espaços de construção e desconstrução de realidades. A questão da diferença está atrelada à prática social, desse modo, é passível de mudança, transformação, nunca é uma relação estática ou absoluta. Nesse ínterim, a teoria pós-estruturada, tem recebido críticas pelo fato de se debruçar sobre os fatores da textualidade, partindo dos pressupostos da diferença, a qual é entendida a partir dos processos discursivos que produzem os sujeitos da diferença. Já a teoria crítica acredita que a perspectiva da diferença é produzida e reproduzida pelo atravessamento do poder, o qual está em todos os espaços sociais.

Ao falar sobre o currículo que considere as diferenças, faz-se necessário dialogar acerca da relação de gênero no espaço escolar. As teorias críticas foram questionadas porque deixaram de considerar que as produções e reproduções das desigualdades na sociedade também se davam em decorrência das diferenças de gênero e de raça. Com isso, o feminismo

> vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo[65].

Assim, a questão interseccional de gênero, raça e classe é primordial na construção do currículo, para discutir os processos constitutivos da identidade, para problematizar as práticas de inferiorização, de subordinação, de sexismo, racismo, entre outras. O currículo não pode se eximir dessas questões de múltiplas violências, desigualdades e opressão. A sociedade está organizada racialmente pelas relações de poder, como também pelo atravessamento do patriarcado que enuncia as distintas desigualdades de gênero. E o

[64] SILVA, 2010, p. 87.
[65] Ibid., p. 91-92.

currículo, nessa perspectiva, pode ainda colaborar na construção da masculinidade que invisibiliza e desvaloriza as feminilidades.

> [...] na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciências e a técnica, o individualismo e a competição[66].

É de fundamental importância um currículo construído dentro da perspectiva do feminismo, em contrapondo com as práticas pedagógicas tradicionais que expressam os valores masculinos do patriarcado. Este é responsável por subjugar os corpos femininos, ditando os espaços sociais e a condição de ser mulher no mundo. No mundo do trabalho, por exemplo, o sexismo impede o crescimento das mulheres na carreira quando, muita das vezes, mulheres que ocupam o mesmo cargo que homens, dentro de uma empresa, recebem um valor salarial menor, simplesmente, pelo fato de serem mulheres. Por esse e por diversos outros fatores, a educação precisa se atentar para a necessidade de efetivação da discussão de gênero. Por isso é importante falar sobre o feminismo, o qual é um movimento social amplo, plural, pautado no processo de luta por direitos em favor de todas, todes e todos, conforme afirma Tiburi:

> Todas porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. Todes porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero – e de sexualidade – e isso veio interferir no todo da vida. [...] podemos defini-lo [o feminismo] como o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado. Nesse processo de subjugação, incluímos todos os seres cujos corpos são medidos por seu valor de uso: corpos para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para a produção do prazer alheio, que também compõem a ampla esfera do trabalho na qual está em jogo o que se faz para o outro por necessidade de sobrevivência[67].

Dessa forma, o feminismo dentro da sua vertente plural, contribui para pensar os corpos por meio de um panorama emancipado que dialoga com outras realidades e relações de gênero. O currículo precisa ter uma pedagogia ancorada na perspectiva feminista, desconstruindo as desigualdades e as múltiplas violências. A autora Carla Akotirene, ajuda a

[66] SILVA, 2010, p. 94.
[67] TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum:* para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018, p. 11-12, grifo nosso.

pensar sobre essas múltiplas violências que uma mesma mulher pode sofrer a partir da noção de interseccionalidade. Segundo ela, esse termo visa "dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado[68]". Isso quer dizer que toda violência está, interseccionalmente, interligada à raça, à classe e ao gênero e nunca a um único fator isolado. A feminista bell Hooks denuncia essa sobreposição de violências que uma mulher negra e pobre sofre na sociedade e chama essas mulheres negras para, a partir de sua posição marginalizada na sociedade, continuarem a luta feminista no intuito de criar uma contra-hegemonia.

> Nós, mulheres negras sem qualquer 'outro' institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio [...]. É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia[69].

Assim, a experiência da mulher negra na sociedade nos espaços públicos e privados é uma questão social repleta de interseccionalidade que coopera para que a vida da mulher negra seja dolorosa. O sofrimento é vivenciado e, por conseguinte, molda a vida das mulheres negras, cuja posição imposta reflete a condição social de inferioridade e subalternidade, essas mulheres passam a ser vistas como "o outro", dominado/explorado, isso por meio de uma ótica colonialista que oprime e violenta os corpos, marginalizando-os. Assim, um currículo escolar que deixa de discutir as questões raciais, de gênero e de sexualidade está contribuindo para que as práticas racistas e as violências de gênero e de orientação sexual sejam naturalizadas e perpetuadas na história da sociedade.

1.2 Direitos Humanos e Legislação sobre Gênero e Sexualidade na Educação

Historicamente a educação se tornou um espaço normalizador e disciplinador que estabelece condutas heteronormativas como exclusivas e corretas, e despreza e exclui todos os sujeitos que diferem desse padrão, reduzindo-os ao lugar de estranho, inferior, doente, ao

[68] AKOTIRENE, 2019, p. 19.
[69] HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 208.

lugar do "outro". Dessa maneira, ao longo do tempo, a escola tem sido questionada, e seu papel transformador tem sido desmistificado. O que se tem percebido, atualmente, é que a escola "não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação[70]".

A permanente reprodução de padrões sociais que privilegia determinados tipos de sujeitos é histórica e sua manutenção não está restrita apenas à instituição escolar. Discussões acerca da exclusão social a grupos não hegemônicos passam a se intensificar a partir dos anos de 1970 no ocidente. Denúncias sobre desigualdades colocam em destaque a inexistência de direitos humanos universais e reclamam a necessidade de leis isonômicas que alcancem os grupos subordinados. Fundamentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)[71], os movimentos sociais passam, então, a mostrar que

> os mecanismos de desigualdades e injustiças articulavam-se relacionados a múltiplos marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração. De acordo com estes marcadores, os homens e as mulheres, pertencentes às identidades subordinadas, tinham, não apenas seu estado de "sujeito de direitos" violado, mas também eram "vítimas" de específicos modos de discriminação, preconceito e violência decorrentes de cada identidade cultural: às mulheres: o sexismo, o machismo e a misoginia; a gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros: a homofobia, a lesbofobia e a transfobia; aos negros e às negras: o racismo e o etnocentrismo; aos estrangeiros e aos migrantes: a xenofobia[72].

Ao denunciar os mecanismos de desigualdades e injustiças, os movimentos sociais estavam suscitando o debate do respeito aos direitos humanos, inscritos na composição do Artigo 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma que todo ser humano tem "capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição[73]". Os Direitos humanos são históricos e são direitos básicos de todos os seres humanos. Eles são produto da civilização humana e, por isso, são suscetíveis de constante transformação,

[70] JUNQUEIRA, 2009b, p. 14.
[71] Documento adotado pela Organização das Nações Unidas em 1948. Chamado, na época, de Declaração Universal dos Direitos do Homem.
[72] FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Diretos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009, p. 299.
[73] Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 2-3.

construção, reconstrução e alargamento. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada no intuito de atingir a todos os povos e de todas as nações, objetivando que todo indivíduo e cada órgão da sociedade pudesse promover o respeito a esses direitos e liberdades, através do ensino e da educação. A DUDH afirma que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade[74]".

O Brasil foi um dos primeiros países do mundo a atribuir aos direitos humanos o status de política pública governamental – segundo recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizado em Viena em 1993 – ao adotar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)[75] em 13 de maio de 1996. Em maio de 2002, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos II, incorporando questões que, até então, não haviam recebido a devida atenção, como a dos direitos dos homossexuais, a situação dos ciganos, a luta pela inclusão das pessoas portadoras de deficiência, dentre outras, e integrando importantes avanços nos campos do direito à educação, à saúde, a um meio ambiente saudável, ao trabalho, à moradia, à cultura e ao lazer. Com suas 518 propostas de ações governamentais, o Programa Nacional de Direitos Humanos II

> reconheceu a necessidade de "Proteção do Direito à Vida", deixou clara a necessidade de garantir a segurança das pessoas e a luta contra a impunidade. Mencionou a preocupação com a violência urbana e rural e reconheceu a necessidade de apoiar programas para prevenir a violência (de todos os tipos e níveis) contra "grupos em situação mais vulnerável". Num incontestável reconhecimento daqueles grupos que ocupam o âmbito da exclusão social em nosso país, o documento "mostrou a cara" dos excluídos ao falar explicitamente de crianças e adolescentes, idosos/as, mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros/as, refugiados/as e migrantes, ciganos/as, portadores/as de necessidades especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais[76].

O Brasil ainda criou o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos no ano de 2009. É válido mencionar que as propostas de ações governamentais assinaladas nos

[74] Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 2.
[75] "Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no País, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 13 e 14 de maio de 1999 na Câmara dos Deputados, em Brasília." (cf.: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html. Acessado em 15 de agosto de 2020).
[76] FURLANI, 2016, p. 24-25.

Programas Nacionais de Direitos Humanos não são constituídas como leis, a não ser que sejam discutidas e aprovadas no Congresso Nacional como tais.

A Anistia Internacional, fundada em 1961, em Londres, pelo advogado Peter Benenson, é um movimento global que se propõe a trabalhar em defesa dos direitos humanos e cumprimento das leis e normas internacionais voltadas a esses direitos. Com mais de sete milhões de membros pelo mundo, a Anistia Internacional lança relatórios anuais apresentando análises da situação dos direitos humanos no mundo, os avanços e as mobilizações por direitos, bem como as violações e retrocessos em direitos já conquistados[77]. Desde 1991, a Anistia Internacional considera a discriminação contra homossexuais, bissexuais e transgêneros e a repressão à prática homossexual como uma violação dos direitos humanos.

Nesse sentido, o entendimento dos direitos humanos é importante para pensar como a educação tem lidado com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. O trabalho desenvolvido pela escola tem estreita relação com os Direitos Humanos. Os professores e demais profissionais da educação contribuem para que os direitos humanos sejam conhecidos e efetivados e podem também contribuir para que sejam ampliados. Dessa forma, as discriminações de homofobia, de racismo e sexismo podem, a depender de como a escola pensa e trata essas questões, ser combatidas ou perpetuadas na sociedade. Uma educação de gênero e sexualidade que se preocupa em problematizar e desmontar as representações negativas, impostas socialmente a sujeitos cujas identidades são "excluídas", deve estar ancorada na abordagem dos direitos humanos. Assim, a educação se torna um processo educacional "assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos[78]".

Além dos registros mencionados anteriormente, a Constituição Federal de 1988 também é um documento importante que garante o direito à igualdade a todos os sujeitos, certificando que todos são iguais perante a lei. No inciso I do artigo 5º, a CF trata sobre a igualdade entre os sexos, afirmando, expressamente, que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações" e, no inciso VIII do artigo 4º, dispõe sobre igualdade racial. No artigo 3º, inciso IV, a Constituição Federal propõe o respeito à diversidade e a todas as identidades culturais quando constitui como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do

[77] Para maiores informações sobre a Anistia Internacional, bem como para acesso aos relatórios, ver: https://anistia.org.br.
[78] FURLANI, 2016, p. 24.

Brasil a promoção do "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação[79]".

No artigo 205, a Constituição afirma que a educação é um "direito de todos e dever do Estado e da família" e que sua promoção e incentivo visa ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O artigo 206, por sua vez, institui que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", de "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento" e com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas[80]"; ou seja, esses artigos atestam para que nenhuma pessoa seja tratada de forma desigual na instituição escolar e em seu currículo. Constituem-se, portanto, em preceitos básicos de uma educação democrática.

Para isso, é relevante entender que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reproduz o artigo 206 da Constituição Federal e amplia, em seu Art. 3°, os princípios que devem basear o ensino, como a "gestão democrática" e a "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais", apresentadas nos incisos VIII e XI respectivamente. O Artigo 32, inciso IV, ressalta, ainda, que o ensino fundamental tem, por objetivo, a formação básica do cidadão mediante "o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social[81]".

As pesquisadoras Claudia Vianna e Sandra Unbehaum sinalizam que, "certamente, a Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos[82]". Segundo as autoras, no campo da educação, a maior parte dos documentos que organizam a prática de políticas públicas caracterizam a perspectiva de gênero subsumida. Tal fato pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado entre 1995 e 1997, cujo objetivo era direcionar os currículos do ensino fundamental e médio e representaram um grande avanço ao incluir a perspectiva de gênero nas políticas educacionais.

A educação precisa discutir os Temas Transversais dos PCN, cujo tópico Orientação Sexual dá destaque ao debate de gênero com o objetivo de "combater relações autoritárias,

[79] BRASIL. Constituição Federal de 1988.
[80] Ibid.
[81] BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 009394). Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
[82] VIANA; UNBERHAUM. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006, p. 409.

questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação"; propõe, ainda, que os conteúdos trabalhados possam incentivar a "diversidade de comportamento de homens e mulheres", a "relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino", o "respeito pelo outro sexo" e "respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino[83]".

O trabalho da Orientação Sexual está ligado ao exercício da cidadania quando propõe o "desenvolvimento do respeito a si e ao outro" e quando colabora para "garantir direitos básicos a todos". Além disso, objetiva contribuir para que os estudantes possam "exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade". Assim, ao fim do ensino fundamental, esses estudantes serão capazes de:

> Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos[84].

Apesar de as questões de gênero estarem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebe-se que existe uma negligência estatal quanto à efetivação dessas políticas públicas. Segundo Viana e Unbehaum há uma ausência de acompanhamento do Estado sobre "a efetividade das proposições de gênero e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras(es)[85]." Ou seja, percebe-se que, no papel, as políticas públicas voltadas às questões de gênero existem, mas que não necessariamente têm sido efetivadas e não necessariamente essas discussões chegam ao ambiente escolar.

Os PCN constituíam-se em um recurso para auxiliar o trabalho docente, contribuindo para sua formação e atualização profissional e servindo de apoio "às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo", "à reflexão sobre a prática pedagógica" e ao planejamento das aulas, "à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos[86]". Apesar disso, os PCN não se caracterizavam como uma diretriz obrigatória; configuravam-se apenas como uma referência para a constituição dos currículos escolares.

---

[83] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997, p. 99-100.
[84] BRASIL, 1997, p. 311.
[85] VIANA; UNBERHAUM, 2006, p. 409.
[86] BRASIL, op. cit., p. 6.

Em agosto 1999, no 14º Congresso Mundial de Sexologia, vemos ser aprovada a Declaração dos Direitos Sexuais, constituída como direitos humanos fundamentais e universais. O texto da Declaração afirma que para que a sociedade e os seres humanos desenvolvam uma sexualidade saudável, é importante que a Declaração dos Direitos Sexuais seja conhecida, promovida, respeitada e defendida por "todas as sociedades de todas as maneiras[87]".

> Artigo 1°. O DIREITO À LIBERDADE SEXUAL – A liberdade sexual está relacionada à possibilidade de os indivíduos expressarem sua plenitude sexual. Contudo, isso exclui todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situações de vida.
> Artigo 2°. O DIREITO À AUTONOMIA SEXUAL, À INTEGRIDADE SEXUAL E À SEGURANÇA DO CORPO SEXUAL – Este direito envolve a capacidade de tomar decisões autônomas sobre a sua própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também, relaciona-se com o controle e o prazer de nossos próprios corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.
> Artigo 3°. O DIREITO À PRIVACIDADE SEXUAL – Este envolve o direito às decisões individuais e aos comportamentos ou às condutas em relação à intimidade, desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
> Artigo 4°. O DIREITO À JUSTIÇA (equidade) SEXUAL – Este se refere à libertação de todas as formas de discriminação relacionadas a sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião ou incapacidades físicas ou emocionais.
> Artigo 5°. O DIREITO AO PRAZER SEXUAL – prazer sexual, incluindo autoerotismo, é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
> Artigo 6°. O DIREITO À EXPRESSÃO SEXUAL EMOCIONAL – A expressão sexual é mais do que prazer erótico ou atos sexuais. Os indivíduos têm o direito a expressar a sexualidade através da comunicação, do toque, da expressão emocional e do amor.
> Artigo 7°. O DIREITO À LIVRE PARCERIA SEXUAL – Isto significa a possibilidade de casamento ou não, de divórcio e do estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
> Artigo 8°. O DIREITO A FAZER ESCOLHAS REPRODUTIVAS LIVRES E RESPONSÁVEIS – Isto diz respeito ao direito em decidir ter ou não filhos, o número e o intervalo de tempo entre cada um e o direito ao pleno acesso aos métodos de controle da fertilidade.
> Artigo 9°. O DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – Este direito implica que a informação sexual deve ser gerada por uma pesquisa científica ética e difundida por meios apropriados a todos os níveis sociais.
> Artigo 10°. O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais.

[87] FURLANI, 2016, p. 24.

> Artigo 11°. O DIREITO À ATENÇÃO À SAÚDE SEXUAL – A atenção com a saúde sexual deveria estar acessível para a prevenção e o tratamento de todas preocupações, os problemas e as doenças sexuais[88].

A Declaração mostra os direitos básicos que os sujeitos devem ter, no intuito de assegurar a liberdade de decidir sobre o seu próprio corpo e sobre as escolhas quanto à questão sexual. Todos os direitos assegurados pela Declaração dos Direitos Sexuais são, baseadas na abordagem dos direitos humanos, essenciais e revelam a preocupação das nações em combater as violências que decorrem da intolerância quanto à livre expressão sexual do outro. A autora Jimena Furlani diz que apesar de essa declaração "ter sido elaborada no sentido generalizado no que concerne às diversas identidades sexuais[89]", ela "pode ser vista como um documento político, de reivindicações e conquistas, de reconhecimento e respeito aos grupos e/ou sujeitos subordinados[90]".

Corroborando com o que a Declaração dos Direitos Sexuais propõe, o Brasil lança uma proposta de política educacional no intuito de realizar o enfrentamento da homofobia nas escolas. Trata-se do Programa Brasil sem Homofobia, do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, lançado em 2004 pelo governo federal, surgido a partir de pressões do movimento feminista e do segmento LGBT. Esse programa visava promover "valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual[91]". O programa Brasil sem Homofobia lançou o Projeto Escola sem Homofobia: um material didático sobre a temática, apelidado de kit anti-homofobia[92].

> O programa traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de eqüidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa seqüência [sic] de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as[93].

[88] FURLANI, 2016, p. 25.
[89] Ibid., p. 24.
[90] Ibid., p. 25.
[91] Programa de Combate à Violência e à Discriminação. *Caderno Escola sem Homofobia* / Brasil: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2011, p. 08.
[92] "O material ficou famoso ao ser chamado pelo então deputado federal Jair Bolsonaro como "*Kit Gay*" em meados de 2011. Em 2016, Bolsonaro publicou um vídeo falando sobre o material e, em 2018, voltou a alegar em debates e propagandas na *internet* que Fernando Haddad, seu adversário na eleição presidencial, teria incluído no programa o livro *Aparelho Sexual e Cia.*, o que gerou determinação, por parte do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), de retirada do ar de vídeos feitos por Bolsonaro com tais afirmações por estas serem falsas." (Informação retirada do site WIKPÉDIA).
[93] JUNQUEIRA, 2009b, p. 15-16.

Esse material era composto de um caderno com atividades para uso de professores(as), seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as). A distribuição do Kit também envolveria a capacitação de docentes e técnicos da educação, e de representantes de movimentos LGBTs de todo o país, no intuito de promover a utilização apropriada do material junto à comunidade escolar.

Com a supervisão do Ministério da Educação, esse Kit foi desenvolvido por importantes ONGs, como a Comunicação em Sexualidade (ECOS); Pathfinder do Brasil; Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); Global Alliance for LGBT Education (Gale); e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Porém, pronto para ser distribuído, em maio de 2011 – mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo –, o Escola sem Homofobia foi engavetado após pressão de setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional[94].

Bem antes de o programa Escola sem Homofobia ser vetado no Congresso, um grupo de especialistas de 25 países, em reunião na cidade de Yogyakarta, Indonésia, no ano de 2006, registraram os Princípios de Yogyakarta direcionados para a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos nas áreas de Orientação Sexual e Identidade de Gênero: "Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual e a identidade de gênero são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso[95]".

Além dos 29 princípios[96] propostos pelo documento, há também recomendações adicionais direcionadas para todos os membros da sociedade e da comunidade internacional

[94] AZEVEDO, Aline Pereira de.; PAIVA, Pedro Henrique Azevedo da Silva.; COSTA, Ana Maria Morais. *Gênero e sexualidade no P.N.E. (2014-2024)*: discursos e sujeitos no contexto mossoroense. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2015.
[95] Princípios de Yogyakarta (PDF). (em português). Consultado em 24 de setembro de 2020, p. 6.
[96] Princípios de Yogyakarta: 1. Direito ao Gozo Universal dos Direitos Humanos; 2. Direito à Igualdade e a Não-Discriminação; 3. Direito ao Reconhecimento Perante a Lei; 4. Direito à Vida; 5. Direito à Segurança Pessoal; 6. Direito à Privacidade; 7. Direito de Não Sofrer Privação Arbitrária da Liberdade; 8. Direito a um Julgamento Justo; 9. Direito a Tratamento Humano durante a Detenção; 10. Direito de Não Sofrer Tortura e Tratamento ou Castigo Cruel, Desumano e Degradante; 11. Direito à Proteção Contra todas as Formas de Exploração, Venda ou Tráfico de Seres Humanos; 12. Direito ao Trabalho; 13. Direito à Seguridade Social e outras Medidas de Proteção Social; 14. Direito a um Padrão de Vida Adequado; 15. Direito à Habitação Adequada; 16. Direito à Educação; 17. Direito ao Padrão mais Alto Alcançável de Saúde; 18. Proteção contra Abusos Médicos; 19. Direito à Liberdade de Opinião e Expressão; 20. Direito à Liberdade de Reunião e Associação Pacíficas; 21. Direito à Liberdade de Pensamento, Consciência e Religião; 22. Direito à Liberdade de Ir e Vir; 23. Direito de Buscar Asilo; 24. Direito de Constituir uma Família; 25. Direito de Participar da Vida Pública; 26. Direito de Participar da Vida Cultural; 27. Direito de Promover os Direitos Humanos; 28. Direito a Recursos Jurídicos e Medidas Corretivas Eficazes; 29. Responsabilização ("Accountability").

para efetivarem os Princípios de Yogyakarta em seus países. Os princípios e recomendações desse documento

> refletem a aplicação da legislação de direitos humanos internacionais à vida e à experiência das pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas e nenhum deles deve ser interpretado como restringindo, ou de qualquer forma limitando, os direitos e liberdades dessas pessoas, conforme reconhecidos em leis e padrões internacionais, regionais e nacionais[97].

Em 2012 vemos surgir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. As Diretrizes estabelecem-se como normas obrigatórias para a Educação Básica e são resultado de uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que pontuou como uma obrigação da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum[98]".

Cada etapa e modalidade da Educação Básica possui diretrizes curriculares próprias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018 para atender às mudanças proposta pela lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio. Observamos que as orientações para a inclusão de Orientação Sexual e Identidade de Gênero nos projetos político-pedagógicos das escolas propostos nas DCNs de 2012, permanecem nas Diretrizes para o Ensino Médio de 2018, podendo ser observadas, agora, no Artigo 27, que determina que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

> V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
> XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas[99].

[97] Princípios de Yogyakarta, 2020, p. 36.
[98] BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
[99] BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2018.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam também as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) que tem como finalidade a preservação da dignidade humana, contemplando as mudanças sociais, históricas e políticas:

> • Dignidade humana: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.
> • Igualdade de direitos: O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.
> • Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.
> • Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.
> • Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.
> • Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve

> estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.
> • Sustentabilidade socioambiental: A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações[100].

Essas Diretrizes mostram que a Educação em Direitos Humanos (EDH) busca a valorização dos direitos fundamentais aos diferentes tipos de sujeitos, garantindo-lhes a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a democracia na educação, a sustentabilidade socioambiental e a construção de valores éticos. Além disso, a EDH visa combater toda forma de preconceito e discriminação, amenizando as desigualdades sociais entre os diferentes sujeitos e, para que essa Educação de fato se efetive, é necessária a participação de uma grande variedade de sujeitos e instituições.

> Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática[101].

A contribuição desses direitos no campo escolar visa à transformação e promoção de qualidade de vida dos sujeitos, principalmente daqueles que são socialmente marginalizados no que diz respeito às questões econômica, política e social. Essa legislação parte de um pensamento construído por meio de processos histórico e social sempre em defesa da dignidade humana.

Com finalidade de trazer contribuições para o ensino e atender as necessidades da escola, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi construído no sentido de aprimorar os valores e princípios que devem fazer parte desse espaço. A Lei nº 13.005/2014 é um documento que orienta o planejamento do Estado, auxiliando no desencadeamento de

[100] PARECER CNE/CP nº: 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, p. 9.
[101] PARECER CNE/CP nº: 8/2012, 2012, p. 2.

políticas públicas. Esse instrumento colabora para definir objetivos e metas para os níveis de educação que vai desde o ensino infantil até o superior, com pretensão de execução durante os próximos 10 anos.

O PNE visa promover, por meio de diretrizes, metas e estratégias, a superação das desigualdades educacionais, bem como erradicar toda forma de discriminação e preconceito, contribuindo no processo de transmissão dos valores éticos e morais. Além disso, busca a valorização dos profissionais da educação e busca auxiliar na propagação dos princípios concernentes aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. No entanto, o PNE 2014-2024 é aprovado com uma alteração referente ao PNE de 2001. O texto que trata sobre a "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", foi substituído pela expressão "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação", como podemos constatar abaixo:

> 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[102].

Assim, os termos "gênero, igualdade racial e orientação sexual" não são contemplados no PNE (2014-2024), o que representa uma grande perda para a educação que se propõe atenta aos direitos humanos e que sinaliza a busca pela diminuição de discriminação, preconceito e violência nas escolas. Ao menos, apesar de suprimir a "igualdade racial" no corpo do texto, o PNE enfatiza a implementação de ações educacionais voltadas ao cumprimento das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008.

> Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil[103].

[102] BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p, 22.
[103] BRASIL, 2014, p, 65.

Assim como no PNE (2014-2024), a temática do gênero e da sexualidade enquanto elemento formativo também foi objeto de disputas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em dezembro de 2017, a BNCC é um documento de caráter "normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica[104]". Definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos projetados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC é um documento apresentado para nortear as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica e pauta-se em conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação, indicando aquilo que os alunos devem aprender ao longo da vida escolar.

Embora a BNCC exiba um "objeto de conhecimento" e uma "habilidade" que busca evidenciar as "múltiplas dimensões da sexualidade humana" (biológica, sociocultural, afetiva e ética), o debate sobre gênero é suprimido desse documento e a abordagem sobre a sexualidade é restringida apenas ao conteúdo de Ciências, especificamente para o 8º ano do Ensino Fundamental; e com uma perspectiva limitada a aspectos biológicos e médico-higienistas.

> (EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
> (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
> (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
> (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
> (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)[105].

Quando não se discute gênero na educação, os casos de violência de gênero potencializam-se na sociedade por meio de práticas de reprodução e naturalização do machismo, do estupro, da desigualdade salarial, bem como da violência às pessoas homoafetivas, como afirma Denise Carreira:

[104] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017, p. 7.
[105] BRASIL, 2017, p. 349.

> Discutir gênero é abordar um conjunto de problemas estruturais do país, como a violência contra a mulher, a cultura do estupro, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, os assassinatos de travestis e transgêneros (o Brasil é o país que mais mata essa população no mundo), o modelo predominante de estética que desqualifica, por exemplo, as mulheres negras[106].

Percebemos, a partir desse silenciamento em torno das questões de gênero e sexualidade, que a BNCC retrocede à educação tradicional e tecnicista, evidenciando uma concepção conservadora que reduz a discussão de gênero à perspectiva biologicista e médico-higienista e que limita a compreensão das questões voltadas à sexualidade e a igualdade racial, desprezando a importância da presença dessas temáticas nos currículos. Se a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988 garantem o direito à igualdade a todos os sujeitos e propõe o respeito à diversidade e a todas as identidades culturais, bem como a promoção do "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação[107]", por que, então, esse apagamento faz-se presente nos documentos educacionais recentes?

O que está sendo evidenciado nesse cenário é um retrocesso em todos os direitos garantidos à educação como percebemos nas leis mencionadas anteriormente. Trata-se de uma disputa de relações de poder onde o discurso hegemônico busca silenciar as vozes dos grupos historicamente subalternizados e apagar suas lutas. Esse silenciamento é realizado de forma intencional porque os grupos hegemônicos (sociais privilegiados) compreendem que a educação voltada para as questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais são uma ameaça aos padrões fundamentados no patriarcado, no machismo, no racismo e na violência de gênero.

> Estamos em meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e de gênero. Esta disputa é travada quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no que nos interessa em particular é travada na escola e no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos luta para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto têm a possibilidade de alterar a configuração da luta[108].

[106] CARREIRA, Denise. In: BASÍLIO, Ana Luiza. A sociedade perde ao não discutir gênero na escola. *Carta Capital***.** Publicado em: 13 abr. 2017, não paginado.
[107] BRASIL. Constituição Federal de 1988.
[108] LOURO, Guacira Louro. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Portugal: Porto Editora, 2001, p. 56.

Apesar de o PNE (2014-2024) e a BNCC representarem um retrocesso sobre as questões de gênero e sexualidade, podemos observar que toda a legislação apresentada nessa sessão reconhece e dá ênfase à necessidade de uma educação que dialogue com a diversidade e que contemple as múltiplas identidades de sujeitos no currículo. Qualquer ideia de que falar sobre gênero e sexualidade seja "coisa de moda" ou esteja relacionada a algum partido político específico deve ser descartada, pois, embora essas temáticas tenham ganhado maior visibilidade recentemente, as diversas leis e documentos aqui apresentados comprovam que, desde muito tempo, essas discussões são motivo de preocupação e são sinalizadas e determinadas para observância pela sociedade e pelas instituições de ensino. Portanto, a escola não pode se eximir de dar visibilidade aos temas de gênero e sexualidade em seu currículo, bem como os/as docentes não devem silenciar esses assuntos em seus componentes.

CAPÍTULO 2
A INVISIBILIDADE DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Estudantes de sexualidades dissidentes veem-se obrigados a viver, no espaço escolar, sob os moldes da hetero(normalidade) estabelecida por uma sociedade que despreza outras maneiras de ser e existir no mundo. A escola, como extensão da sociedade, objetiva disciplinar os corpos, através de múltiplos mecanismos, e marcar comportamentos como aceitáveis ou inaceitáveis, como normais ou anormais como aponta Rogério Diniz Junqueira:

> Dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada[109].

Agir de forma diferente dentro de um espaço que estabelece padrões normativos pode ser um grande desafio para estudantes lésbicas e bissexuais, pois elas vão de encontro a uma construção histórica enraizada no seio da instituição escolar que ainda reproduz currículos que não consideram a diversidade sexual, cuja normatização está pautada em modelos heterossexistas, e que exerce vigilância e controle sobre quaisquer formas de desvio das normas e condutas heterossexuais. Quando a escola não é um local da livre expressão das identidades, ela dá espaço, segundo Junqueira, ao exercício de uma cidadania mutilada, a qual impede as discentes (e até os e as docentes) de viverem o direito da liberdade de suas escolhas.

A autora Guacira Lopes Louro também corrobora com essa análise quando afirma que a escola quer colocar "cada um no seu lugar", distinguindo meninos de meninas, reforçando condutas heteronormativas. Para ela, a escola intenta um aprendizado de repetidas práticas que constituam identidades "escolarizadas":

> Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e in*corpo*rados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os

[109] JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, F. F. da.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011, p. 75.

> indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras[110].

Dessa forma, percebemos que a escola se apresenta como uma agência produtora e mantenedora da heterossexualidade na medida em que resiste às diferenças. Quando estudantes se assumem lésbicas ou bissexuais são, frequentemente, reconhecidas como desviantes do padrão heteronormativo, sofrendo, com isso, opressão por parte dos agentes da escola – professores, funcionários e demais estudantes –, uma vez que representam um rompimento com as normas socialmente estabelecidas.

A escola é, sem dúvida, um espaço de lutas e enfrentamentos relacionados à livre expressão de gênero. Muito embora tenha a função de agenciar a igualdade e promover o respeito às diversas escolhas religiosas, políticas, éticas, sexuais e culturais, muitas vezes, a escola cumpre um papel segregacionista, na medida em que impõe um tipo ideal dessas manifestações. Concordamos com Junqueira quando ressalta a necessidade de as escolas problematizarem a heteronormatividade.

> As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas[111].

As violências de gênero no contexto escolar só poderão ser extinguidas quando a heterossexualidade compulsória começar a ser (re)pensada como algo que atravessa e impede os direitos e as liberdades individuais, de homens e mulheres. Já presumimos que não é desconhecido da escola a existência de desigualdades e diferenças presentes em seu sistema.

Tendo dito isto, nos lançamos a analisar, de forma breve, como o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA)[112] e o Plano Municipal de Educação de Eunápolis (PME)[113] contemplam questões voltadas às diferenças, com olhar sobre o respeito e o debate sobre gênero e sexualidade. Tanto o Plano Estadual de Educação da Bahia, com vigência de 10 anos (2016-2026), quanto o Plano Municipal de Educação de Eunápolis, também com vigência de

[110] LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 65.
[111] JUNQUEIRA, 2011, p. 83.
[112] LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016.
[113] LEI Nº 986 de 11 de junho de 2015.

10 anos (2015-2025), foram elaborados com base no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE 2014-2024). Ambos os planos elaboraram planejamentos específicos, conforme a necessidade de alcance dos objetivos propostos, e apresentam as dez diretrizes, as vinte metas e suas estratégias específicas estabelecidas pelo PNE.

Com respeito ao Ensino Fundamental, na Meta 2 que trata sobre universalização do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos de idade, o Plano Municipal de Educação de Eunápolis apresenta 13 estratégias sem dar foco ao respeito à diversidade; Já o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA), na estratégia 2.16 busca:

> estimular que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento transversal pelos professores, bem como pelas Instituições de Ensino Superior nos currículos de graduação, respeitando os Direitos Humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro[114].

O PME e o PEE-BA, nas estratégias 2.3 e 2.17, respectivamente, visam o enfrentamento das diversas formas de discriminação, preconceito e violência, buscando sempre a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, e de maneira a possibilitar condições adequadas para o sucesso escolar dos/das estudantes.

> Estimular a criação de programas de formação de professores da Educação Básica, em todas as suas etapas, níveis e modalidades, que contribuam para uma cultura de respeito aos direitos humanos, visando ao enfrentamento do trabalho infantil, do racismo e de outras formas de discriminação, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro[115].

> Garantir e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude[116].

[114] Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, p. 12.
[115] Ibid., p. 12.
[116] Plano Municipal de Educação de Eunápolis (PME) LEI Nº 986 de 11 de junho de 2015, p. 89.

O combate às situações de discriminação, preconceito e violência é apresentados tanto pelo PME quanto PEE-BA em várias estratégias ao longo das metas apresentadas. Nota-se, no entanto, que o PEE-BA reconhece a necessidade de enfrentamento ao racismo, buscando estimular programas de formação docentes que possam contribuir para confrontar essa realidade. O PEE-BA dá ênfase a essas questões ao passo que replica a estratégia 2.17 na estratégia 3.23. O PME de Eunápolis, por sua vez, não faz nenhuma referência ao racismo ao longo de todo o texto. E ambos os planos não

Na Meta 3, sobre a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, o PME, em sua estratégia número 3.9 busca "Incentivar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão[117]". O PEE-BA busca o mesmo resultado na estratégia 3.14: "estruturar políticas de proteção ao estudante contra formas de exclusão, como medida de prevenção do abandono escolar, motivadas por preconceito ou quaisquer formas de discriminação[118]".

As desigualdades étnico-raciais são destacadas no PEE-BA em dois momentos diferentes: ao falar sobre a Meta 11 – da Educação Profissional; e ao falar sobre a Meta 14 – da Pós-Graduação. Sobre o aumento gradual do número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, o PEE-BA propõe "implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais[119]" e implementar ações para favorecer o acesso a programas de Mestrado e Doutorado pelas populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. Sobre a Educação Profissional, a estratégia 11.4 busca

> reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, com destaque para as peculiaridades do campo e da cidade, da cultura local e da identidade territorial, no acesso e permanência na Educação Profissional Técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Educação Básica[120].

O PEE-BA também destaca (na Meta 7, estratégia 7.13) aquilo que propõe a Lei nº 10.639/03, quando pretende garantir os conteúdos de história e das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos, acrescentando, ainda, a inclusão dos povos ciganos.

[117] Plano Municipal de Educação de Eunápolis (PME) LEI Nº 986 de 11 de junho de 2015, p. 91.
[118] Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, p. 14.
[119] Ibid., p. 34.
[120] Ibid., p. 28.

> [...] garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, incluindo a dos povos ciganos, assegurando-se o cumprimento das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação e grupos étnico-raciais, conselhos escolares, equipes pedagógicas e representantes da sociedade civil[121].

Enquanto o PEE-BA tem um olhar voltado para as questões de desigualdades étnico-raciais, bem como para a valorização das culturas afro-brasileira, indígena e cigana, o Plano Municipal só vai se referir à etnia e à raça dentro das "Modalidades e Desafios" da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto diz que, dentro das especificidades da EJA, é necessária

> a formação de uma equipe de apoio técnico-pedagógico, constituída por professores-coordenadores que atuaram em cada UE que atendem a demanda da EJA (professores, alunos, secretários e gestores), objetivando promover o fortalecimento da EJA, implantando e efetivando políticas de educação que respeitem e valorizem o meio ambiente, o contexto sociocultural, a diversidade cultural, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando a **igualdade de gênero,** raça e etnia, **orientação sexual** e geracional, através do Projeto Político Pedagógico de cada escola, Regimento Unificado, decretos, portarias, pareceres e resoluções do Conselho Municipal[122].

Tanto o PME, quanto o PEE-BA, apresentam dentro da Meta 7, uma estratégia (7.16 e 7.11, respectivamente) que visa combater a violência dentro da escola, capacitando, para isso, os profissionais da educação básica para que consigam detectar sinais das violências doméstica e sexual, de maneira a favorecer a adoção de providências adequadas. Esse é o único momento em que os planos falam sobre violência doméstica e sexual, a qual está estritamente ligada às questões de gênero. Sobre isso, observamos que apenas o Plano Municipal de Educação faz menção da palavra gênero, reconhecendo que essa questão perpassa pelas relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Na estratégia apresentada na citação anterior, o PME propõe que os currículos contemplem a igualdade de gênero e orientação sexual. Esse direcionamento sobre a igualdade de gênero e orientação sexual especificamente dentro da Educação de Jovens e Adultos é problematizado por nós como uma compreensão por parte do Plano Municipal de Educação de que essas questões não devem ser contempladas pelos currículos do Ensino Fundamental II, cujo público é mais novo que o público da EJA. É importante destacar aqui

[121] Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, p. 23.
[122] Plano Municipal de Educação de Eunápolis (PME) LEI Nº 986 de 11 de junho de 2015, p. 67-68, grifo nosso.

também que, segundo o excerto, essas questões devem ser priorizadas, dentre outros documentos, através do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Por sua vez, a ideia de "múltiplas identidades" não é abordada pelo Plano Municipal de Educação, mas está presente no PEE-BA, na Meta 9, quando fala da Alfabetização e do Analfabetismo Funcional de Jovens e Adultos. A estratégia 9.1 compreende a diversidade dos sujeitos da EJA e reconhece que esses sujeitos possuem múltiplas identidades.

> proceder ao levantamento de dados sobre a demanda por Educação de Jovens e Adultos - EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de uma política pública, que garanta o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos nesta modalidade, ampliando o acompanhamento de metas, a avaliação e a fiscalização dos recursos destinados para este fim e assegurando a oferta gratuita da educação para jovens, adultos e idosos que respeite a diversidade dos sujeitos e suas múltiplas identidades[123];

O conhecimento voltado às questões da diversidade cultural, étnica, religiosa e sexual é apresentado como essencial na formação docente. Essas questões que muitas vezes são desconsideradas pelos profissionais da educação, estão traçadas nas leis educacionais vigentes e precisam ser executadas. Sobre isso, o PEE-BA, na estratégia 15.15, propõe

> assegurar que as questões de diversidade cultural, étnica, religiosa e sexual sejam tratadas como temáticas nos currículos de formação inicial e continuada de professores, sob égide do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos emanadas pelo Conselho Nacional de Educação[124].

Essa rápida análise dos Planos Estadual de Educação da Bahia e Municipal de Eunápolis permite a construção de uma base para, a partir de agora, lançarmos um olhar sobre como os Projetos Político Pedagógicos das escolas analisadas nessa pesquisa estão desenvolvendo suas propostas pedagógicas. Passemos, então, a observar em quais momentos os Projetos Pedagógicos se aproximam e/ou se distanciam do que os Planos Estadual e Municipal propõe para o currículo.

[123] Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, p. 25.
[124] Ibid., p. 36.

2.1 Gênero e Sexualidade no Projeto Político Pedagógico

Exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que orienta o fazer pedagógico de uma unidade escolar, estabelecendo as metas e objetivos a serem alcançados pela escola no desenvolvimento do ano letivo, bem como os caminhos que serão trilhados para esse fim. Também conhecido como Projeto Pedagógico, deve apresentar o que será ensinado e qual metodologia será adotada.

> A construção do projeto político-pedagógico exige reflexão sobre as finalidades da escola, assim como explicitação de seu papel social, definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos no processo educativo. É, portanto, produto da reflexão sobre a realidade interna da instituição, referenciada a um contexto social mais amplo[125].

O PPP é um documento que mostra quais as características da escola, quais suas especificidades e culturas, e direciona as ações que as/os docentes desenvolverão nas aulas. Por isso, o PPP não deve ser um documento arquivado apenas para constar que existe na instituição de ensino, mas ao contrário, ele deve ser vivenciado por toda a escola, em todo o processo educativo.

Veiga diz que todo PPP é um projeto político porque está compromissado com os interesses da sociedade e com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade; e é um projeto pedagógico porque define as ações educativas que as escolas necessitam abarcar e, também, porque cumpre a intencionalidade da escola de formar cidadãos responsáveis, críticos, participativos e criativos.

Assim, o PPP deve ser considerado como "um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade[126]." Nesse sentido, o PPP é um processo participativo que, a partir da realidade de cada escola, estabelece objetivos e ações educativas a serem realizadas, por isso, é um plano da instituição que não pode ser tomado como definitivo, mas que deve ser reelaborado conforme a comunidade escolar perceba essa necessidade. Desse modo, o PPP é

[125] VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *Anais do I Seminário Nacional:* Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-2.
[126] VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p. 12.

> construído a partir da análise coletiva dos principais problemas da escola e se propõe a explicitar todas as ações que serão desenvolvidas a curto e longo prazo, e através dele que a escola saberá como conduzir com clareza suas metas e ações. Também permite que qualquer pessoa ao lê-lo possa entender a realidade da unidade escolar e onde esta pretende chegar[127].

A construção do Projeto Político Pedagógico deve ser realizada em conjunto com todos/as os/as docentes da instituição escolar, sendo essa uma das atribuições apresentadas pela LDB no Título IV, artigo 13, parágrafos I e II: "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino[128]." Além da participação dos docentes, a elaboração do PPP necessita ser construída coletivamente com a participação de funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis e comunidade, observando a história da escola, sua realidade atual e histórica e suas demandas. Segundo Veiga, o PPP,

> Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico[129].

Ressalta-se ainda, na construção do PPP, a necessidade de "conhecer a realidade do aluno e sua história de vida, além do contexto socioeconômico que envolve o ambiente escolar[130]." pois, somente dessa forma será possível "buscar alternativas que possam incluir todos os alunos da escola considerando que este instrumento (o PPP) vai orientar todas as ações em âmbito escolar[131]". Nessa perspectiva, é preciso pensar a elaboração do PPP a partir do multiculturalismo, compreendendo que existem vários sujeitos que precisam ser contemplados no currículo, resistindo à homogeneidade cultural e permitindo que, democraticamente, possam coexistir diferenças culturais no espaço escolar e que a diversidade seja reconhecida sem categorizações de inferioridade.

[127] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015, p. 5.
[128] BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 009394). Brasília, 1996. Disponível em: wwwt.senado.gov.br/legbras, p. 12.
[129] VEIGA, 2010, p. 1.
[130] IV Fórum das Licenciaturas/VI Encontro do PIBID/II Encontro PRODOCÊNCIA – Diálogos entre licenciaturas: demandas da contemporaneidade – UNICENTRO, 2015, p. 3.
[131] Ibid., p. 3.

A partir dessa asserção, pretendemos explorar os PPPs da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri e do Colégio Estadual Baden Powell, ambas as escolas situadas na cidade de Eunápolis. O município de Eunápolis está localizado na região extremo-sul da Bahia e conta com cerca de 114.396 mil habitantes (IBGE) e sua principal atividade econômica é o comércio. A cidade também é sede do Núcleo Territorial de Educação (NTE) que atende a oito municípios.

No que diz respeito à análise do PPP da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri[132], esta apresentou os seguintes pontos: Apresentação; Característica da Escola; Breve Histórico; Missão da Escola; Marco Referencial; Objetivos; Diagnóstico; Marco Operacional; Proposta Curricular; Princípios Norteadores Didáticos e Pedagógicos – Diretrizes Curriculares; Equipe Escolar; Metodologia; Ações a Desenvolver 2015 a 2018; Referências Bibliográficas.

O Colégio Estadual Baden Powell[133], por sua vez, contemplou os seguintes pontos no PPP conforme sumário: Identificação; Relação do corpo docente; Diagnóstico 2016; Introdução; Fundamentação Teórica; Missão; Perfil do corpo discente; Perfil do corpo docente; Metas; Princípios; Objetivo geral; Objetivos específicos; Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Adotada (gráfico); Avaliação do PPP; Referências; Anexos.

A Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, cujas modalidades de ensino são o Fundamental I e II, atendidas nos turnos matutino e vespertino, está situada no bairro Dinah Borges, um bairro de exponencial crescimento, que enfrenta problemas de infraestrutura, má iluminação, transporte urbano precário, falta de áreas de lazer e com alto índice de assaltos, "mas com poucos relatos de violência física[134]". A escola recebe alunos de diferentes escolas da cidade, bem como de municípios vizinhos o que faz com que a diversidade cultural seja uma característica presente nessa escola que tem alunos de "todas as classes sociais, credos, etnias e raças[135]" e cujos pais/responsáveis possuem as mais variadas ocupações como pedreiros, "comerciantes, comerciários, domésticas, vendedores, professores, entre outros, assim a renda familiar é bem variada e isso reflete em uma diferença sócio econômica, sócio cultural dentro e fora da instituição escolar[136]". Com isso, a escola afirma que essa

[132] O PPP analisado é do ano de 2015, com atualizações feitas apenas no perfil do corpo docente e discente. Segundo a diretora da instituição, a atualização do PPP da escola estava prevista para acontecer nesse ano, porém foi impossibilitada em função da pandemia.
[133] O PPP em questão é do ano de 2017. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, o PPP seria atualização esse ano ainda.
[134] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015, p. 12.
[135] Ibid., p. 12.
[136] Ibid., p. 12.

diversidade oportuniza uma gestão participativa e democrática e permite o exercício da cidadania.

Segundo o PPP, há uma relação de confiança entre a comunidade e a escola e elas "caminham juntas em prol do desenvolvimento no intuito de promover não só aos alunos como também à sociedade o exercício da cidadania pautada nos valores morais e sociais[137]". O texto ainda destaca que a proposta apresentada no PPP busca preparar o educando para os "desafios do mundo contemporâneo, desenvolver a consciência do seu papel como cidadão que deve participar da construção de um país mais justo, igualitário e enfrentar a vida adulta com mais segurança[138]".

A escola, ao apresentar os componentes curriculares no capítulo "Princípios Norteadores Didáticos e Pedagógicos", cita os Temas Transversais, propostos pelo PCN, na sessão 10.8, porém não tece qualquer discussão ou apresentação sobre eles. Acreditamos, no entanto, que a escola, ao registrar os Temas Transversais em seu PPP, está mostrando que reconhece a importância de trazer esses temas para a realidade do currículo escolar. Ainda nesse capítulo dos Princípios Norteadores Didáticos e Pedagógicos, a escola apresenta os componentes de História e Geografia juntos na sessão 10.6 com o intuito de buscar ações articuladas entre as duas matérias. Dentro da proposta dos componentes, o texto chama atenção para o respeito à pluralidade cultural, baseado nos princípios dos Direitos Humanos, onde diz que é importante a promoção do

> respeito à pluralidade cultural do nosso país, desta forma a nossa proposta também visa promover o desenvolvimento da consciência política e histórica baseada nos princípios de igualdade humana, incentivando os discentes à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história superando assim a indiferença, a injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem são comumente tratados e também orientá-los para o rompimento de imagens negativas, preconceitos forjados pelos meios de comunicação[139].

O texto reconhece a diversidade de grupos étnico-raciais no país com cultura e história próprias e que precisam ser valorizadas, respeitadas e contempladas na escola de maneira que isso promova a superação do preconceito e da discriminação com o diferente. Apesar de não

[137] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015, p. 12.
[138] Ibid., p. 4.
[139] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 25-26.

mencionar a Lei 10639/03, podemos observar, nesse trecho, que os componentes entendem que é de fundamental importância que temas que contemplem as culturas dos povos negros e indígena estejam presentes no currículo escolar. Ao mesmo tempo em que fazemos essa afirmação, não podemos precisar até que ponto as culturas negra e indígena tomam o debate em sala de aula e, tampouco, sob quais perspectivas, porém observamos que há, no planejamento intitulado "Ações a Desenvolver 2015 a 2018", a menção do projeto "Consciência Negra" a ser desenvolvido no mês de novembro com envolvimento da coordenação, professores de história, direção e demais professores como responsáveis pelo projeto.

Constatamos, no entanto, que o projeto não está anexado ao PPP e que não há nenhum projeto voltado à cultura indígena no planejamento das ações a serem desenvolvidas no período proposto. É, somente, no tópico intitulado "Ações Para Cumprir: 2015 a 2018" que uma das ações apresentadas objetiva desenvolver dois projetos "visando à conscientização dos educandos, no que se refere ao respeito pela diversidade étnica e cultural[140]". Porém o PPP não apresenta mais nenhuma informação a respeito, como período de realização, responsáveis e forma de desenvolvimento, tampouco apresenta um projeto em anexo. Mas apresenta algumas metas a serem cumpridas durante os quatro anos de vigência do PPP:

> Como nossa proposta pedagógica considera alguns valores imprescindíveis, como o direito à educação e à consciência de que todos os alunos são capazes de aprender, estabelecemos como metas a atingir nos próximos quatro anos:
> - A redução das taxas de evasão e repetência;
> - Implementar uma proposta curricular com novos recortes de abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área e as aprendizagens ligadas à leitura e à escrita, como compromisso de todos;
> - Ampliar espaços de discussão coletiva.
> - Minimizar o preconceito e trabalhar conceitos que valorize a diversidade[141].

Além de buscar a redução da evasão escolar e da taxa de repetência, como estabelecido pelo PNE e pelo PME, dentro das Metas propostas pela escola Arnaldo Moura Guerrieri, observamos que há uma preocupação da instituição com as atitudes de preconceito e desvalor sobre a diversidade. A escola pretende ampliar espaços de discussão coletiva e

[140] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 43.
[141] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015, p. 20.

trabalhar conceitos que valorizem a diversidade de forma a diminuir atitudes e ações preconceituosas.

O Colégio Estadual Baden Powell, cujas modalidades de ensino são o Fundamental II – 8º ano –, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos, atendidas nos turnos matutino e noturno, está localizado no bairro Moisés Reis, um "bairro periférico da cidade de Eunápolis e atende a uma clientela de baixa renda oriunda de bairros vizinhos e da zona rural[142]". Em outro momento, o PPP diz que os alunos pertencem a famílias de classe média. Muitos desses alunos trabalham para manter-se ou para ajudar no sustento da família e, apesar de frequentarem assiduamente a escola, muitos ainda não têm contato com as novas tecnologias para auxiliá-los nos estudos.

No capítulo "Perfil do Corpo Discente" também é possível conhecer um pouco mais a clientela do Colégio Baden, onde são apresentadas a faixa etária dos estudantes, a maioria étnica que compõe a escola, o nível de escolaridade dos pais/responsáveis e os objetivos dos estudantes com a educação.

> A maioria dos alunos que frequentam a nossa escola são afrodescendentes, na faixa dos 17 aos 20 anos, pertencentes às famílias da classe média. Em se tratando de nível de instrução dos pais observou-se que o nível de escolaridade é muito baixo, onde em alguns casos a mãe só estudou até o primário e o pai na maioria das vezes nem estudou ou apenas concluiu o 5° ano. Já os nossos jovens no que diz respeito às suas aspirações e projetos de vida, muitos querem terminar o ensino médio e entrar numa faculdade Pública, como forma de melhorar seu nível de instrução ou para avançar numa promoção profissional[143].

Diferentemente do PPP da escola Arnaldo Moura, o documento do Colégio Baden apresenta um diagnóstico do ano de 2016 com bastantes informações sobre o que foi desenvolvido. O texto relata vários projetos desenvolvidos durante o ano citando seus nomes, inclusive, bem como os/as docentes que os desenvolveram, e ressalta a dedicação e o empenho do corpo docente em geral nos projetos desenvolvidos.

> As práticas pedagógicas do corpo docente foram intensificadas a partir da metodologia de projetos, ajudou a melhorar a freqüência [sic] e o desempenho no ensino aprendizagem, baixando o índice de reprovação. Alunos e comunidade participam com dedicação dos projetos propostos[144].

[142] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 6.
[143] Ibid., p. 13.
[144] Ibid., p. 6.

O diagnóstico também informa que não foi possível colocar em prática todas as metas estabelecidas, mas que pretendiam coloca-las em prática no ano referido (2017). Além disso, relata algumas dificuldades encontradas pela escola como a precariedade da biblioteca e faz menção da falta de professores efetivos na instituição o que é considerado um problema pela escola devido à "transitividade do corpo docente, dando margem para a falta de ânimo dos educandos e como consequência um desempenho aquém das suas possibilidades em algumas disciplinas[145]".

Além do destaque que o Colégio Baden Powell dá à excessiva carga de trabalho de boa parte dos professores e algumas problemáticas decorridas dessa situação, ambos os PPPs reconhecem os resultados alcançados pelo quadro docente e atestam seu papel, na escola, como extremamente importante para o bom desempenho das práticas pedagógicas e obtenção de resultados positivos no processo educacional.

> São profissionais atuantes e compromissados no desempenho de seus afazeres além de demonstrarem imensa preocupação com o processo ensino-aprendizagem dos educandos que estão sob suas responsabilidades, pois têm como objetivo prepará-los para exercerem a cidadania[146].

> Os professores são orientados a ousarem na sua prática educativa dando ênfase à contextualização e a interdisciplinaridade e o respeito à individualidade, procurando atender as diversidades de forma a colaborar para que este sujeito se torne crítico e transformador da sociedade em que está inserido. Aqui se valoriza o trabalho do professor em sala de aula na perspectiva do desenvolvimento no aluno, de habilidades e competências necessárias para a aquisição de uma aprendizagem significativa e para a humanização dos indivíduos[147].

Assim como a escola Arnaldo Moura alcança os Parâmetros Curriculares Nacionais quando dispõe os Temas Transversais em seus Princípios Didáticos, o Colégio Baden Powell considera o manuseio dos PCN como de suma importância para embasar as práticas pedagógicas e possibilitar resultados positivos no trabalho desenvolvido pela escola.

Em todo o Planejamento Pedagógico do Colégio Baden notamos um silenciamento referente à abordagem da Lei nº 10639 de 2003 que estabeleceu a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio no Brasil, do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas. A ausência dessa discussão no PPP reflete a homogeneização cultural baseada no eurocentrismo e possibilita o aumento da evasão e da reprovação escolar, uma vez que os

[145] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 7.
[146] Ibid., p. 14.
[147] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015, p. 19.

estudantes dessa instituição, em sua maioria afrodescendentes, não se reconhecem no currículo da escola. Além desse silenciamento, as questões referentes à diversidade também se mostram apagadas no planejamento.

O único momento em que o PPP parece se atentar para a diversidade é quando alude à palavra diferença no último objetivo específico apresentado: "ampliar a visão de mundo sobre outras realidades culturais, respeitando-as em suas diferenças[148]". Concluímos – com essa tímida menção que existem "outras realidades culturais" e que merecem ser respeitadas – que o PPP do Baden não reconhece a multiplicidade de identidades que compõe o corpo discente e até docente da escola; que o silenciamento referente às questões da diversidade representa um apagamento sobre as sexualidades dissidentes, sobre as questões étnico-raciais e de gênero tão recorrentemente discutidas e reconhecidas pelos documentos oficiais da educação.

Notamos também que o PPP do Colégio Baden não fala em nenhum momento sobre preconceito, discriminação, intolerância e violência. Em todo o texto não encontramos qualquer uma dessas palavras, o que está em desarmonia com as propostas do PEE-BA que, como vimos na sessão anterior, fala sobre respeito e combate ao preconceito, à discriminação e à violência em vários pontos do Plano, como o exemplo da estratégia 3.22 para as metas do Ensino Médio:

> Assegurar, por meio de normativa do Conselho Estadual de Educação, que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento didático-pedagógico transversal no desenvolvimento dos currículos das escolas de Ensino Médio, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro[149].

A prática pedagógica e a aplicabilidade dos processos metodológicos do Colégio Estadual Baden Powell estão ancoradas na teoria "sócio histórica, por acreditar ser esta mais adequada para compreender a educação como prática social das experiências humanas historicamente acumuladas[150]". O texto do PPP ainda acrescenta:

> É bom enfatizar que metodologias favorecidas com essa teoria priorizam o desenvolvimento da autonomia do sujeito e faz com que este interaja em equipe e interfira na realidade para transformá-la. A participação construtiva do aluno será processual, mas implica uma estrutura cognitiva permeável aos

[148] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 17.
[149] Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, p. 15.
[150] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 9.

> estímulos culturais que torna cada indivíduo único, capaz de superar suas condições atuais[151].

O que podemos perceber, diante da leitura e análise dos dois PPPs aqui propostos, é que ambas as escolas adotam a Teoria Crítica para direcionar a construção de seu currículo, o que, no nosso entendimento, faz com que professores e professoras reconheçam a classe social como o principal aspecto constituidor dos sujeitos e que esta é tida como a questão determinante da existência desses sujeitos e responsável por sua exclusão, privação ou reconhecimento social, desconsiderando que, como afirma Furlani,

> Marcadores sociais distintos constituem os sujeitos da educação e podem ter como referência sua condição física, seu gênero, sua sexualidade, sua raça, sua etnia, sua origem social, sua religião, sua classe social, sua geração, seu estado civil, etc[152].

Isso nos revela que, numa mesma posição social, um sujeito pode experimentar identidades diferentes, em momentos diferentes, uma vez que "as identidades são, pois, pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós[153]". Ainda é possível considerar que os diversos marcadores sociais podem se cruzar interseccionalmente, o que permite que uma identidade vivencie diferentes experiências que podem ser, ora marginalizada, ora tida como central.

> Hoje, no momento histórico atual, sobretudo como resultado das reivindicações e das conquistas dos movimentos sociais do século XX (as Políticas de Identidade), outros sujeitos (além dos grupos populares) têm reivindicado direitos e merecem ser considerados na Educação, nos currículos escolares[154].

Uma concepção pós-crítica da educação nos leva a reconhecer que os sujeitos são interpelados por identidades culturais diversas e que não cabe mais seu apagamento nos currículos escolares. É necessário que as múltiplas identidades sejam consideradas no fazer pedagógico e que sua presença não seja reduzida apenas a debates, datas comemorativas e conteúdos pontuais. As várias identidades devem ser contempladas no currículo como reconhecimento de que os sujeitos dessas identidades estão presentes na escola em tempo integral. Só assim será possível uma educação que, de fato, respeita a diversidade, que

[151] Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017, p. 11.
[152] FURLANI, 2016, p. 50.
[153] HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 112.
[154] FURLANI, op. cit., p. 50.

possibilite a diminuição das desigualdades sociais e, sobretudo, que dê visibilidade à cultura e à história dos sujeitos historicamente subordinados, ressignificando de forma positiva suas identidades.

2.2 Gênero e Sexualidade na perspectiva docente

Após termos observado como as temáticas de gênero e sexualidade têm sido tratadas nos PPPs das escolas Arnaldo Moura Guerrieri e Colégio Baden Powell, passemos agora a lançar um olhar sobre a perspectiva docente em relação a esses temas. Pretendemos analisar como as professoras[155] dessas duas escolas de educação básica lidam com a discussão de gênero e sexualidade, o que entendem por gênero e sexualidade, se compreendem sua importância, se já estudaram ou participaram de algum curso sobre essa temática, se levam ou já levaram essa discussão para sala de aula e se a formação religiosa declarada por elas interfere em seu posicionamento.

Todas as entrevistas foram realizadas através do aplicativo do *WhatsApp* com oito perguntas estruturadas. As docentes entrevistadas ficaram à vontade para responder as perguntas por meio de áudios ou de forma escrita[156]. Foram entrevistadas três professoras da Escola Arnaldo Moura Guerrieri, sendo elas das matérias de Ciências, História e Português; e três docentes do Colégio Baden Powell, também das mesmas áreas.

Seus nomes verdadeiros não serão utilizados aqui nessa pesquisa; optamos por identifica-las a partir dos componentes que elas lecionam e acrescentando a sigla de suas respectivas escolas para direcionar nossa análise: "AMG" para fazer referência à escola Arnaldo Moura Guerrieri; e "BP" para fazer referência à escola Baden Powell. No quadro a seguir observamos algumas características dessas profissionais.

[155] Como a maioria das entrevistadas nessa pesquisa são mulheres, optamos por nos referenciar ao grupo no feminino, subvertendo a imposição gramatical de referência universal no masculino. Culturalmente as mulheres sempre se incluíram no masculino, porém, aqui, o homem que se incluirá no feminino. Pratiquemos a alteridade.
[156] Observamos, e o leitor/leitora, poderá observar também, que as respostas escritas ficaram bastante específicas e, por isso, não se revelam tanto como as respostas enviadas por áudio, em que as/os professoras se expressaram de maneira mais espontânea e comentaram com maiores detalhes como pensam as questões propostas nas perguntas.

Quadro 1 – Dados das docentes entrevistadas.

Pseudônimo	Formação	Tempo de Atuação na Educação	Tempo trabalha no Arnaldo / Baden	Religião
Ciências AMG	Licenciatura em Biologia	27 anos	15 anos	Católica
História AMG	Licenciada em História	32 anos	16 anos	Evangélica
Português AMG	Formada em Letras Espanhol/Português	7 ano	3 anos	Não tem nenhuma religião no momento, mas foi criada na igreja cristão até os 10 anos
Ciências BP	Licenciatura em Biologia	6 anos	4 anos	Frequenta a Católica e, atualmente, se identifica com a Evangélica
História BP	Licenciado em História, Graduado em Pedagogia, Especialista em Educação à Distância, Especialista em Estudos Transversais em Cultura e Técnico em Meio Ambiente	11 anos	7 anos	Não está vinculado a nenhuma religião no momento, mas já esteve muito tempo como Católico e, também, muito tempo como Protestante
Português BP	Letras com habilitação em Língua Portuguesa e com algumas especializações	13 anos	13 anos	Católica

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir das entrevistas realizadas.

Perguntamos a essas profissionais se elas já abordaram questões de gênero ou de sexualidade em alguma aula, ou se já prepararam uma aula específica para tratar desse(s) assunto(s)? A maioria das respostas foi positiva para essas perguntas. Apenas duas professoras disseram nunca ter abordado esses temas em sala de aula: as professoras de português. Português BP reconhece a necessidade dessa abordagem, porém nunca preparou nenhuma aula específica. Por sua resposta percebemos que ela está atenta às necessidades desse debate para contemplar seus alunos, porém ainda não o fez.

> A abordagem é recorrente e necessária, preciso estar mais próxima dos meus alunos, mas nunca preparei nada específico sobre o assunto. Busco manter-me inteirada para auxiliar ao meu aluno no que for preciso[157].

A resposta de Português AMG dá pistas de que houve casos de preconceito voltado à sexualidade em sua escola através do uso dos termos "já vi necessidade em alguns casos", "questão de bullying", "desabafam" e "a gente sempre fica sabendo, né, de algo, de alguma

[157] PORTUGUÊS BP. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 22 de outubro de 2020.

situação[158]". Concluímos que, se essa professora já percebeu a necessidade de se debater gênero e sexualidade por conta da ocorrência de alguns casos, significa dizer que toda a escola também tem, ou teve, conhecimento desses casos, mas preferiu omitir-se. A professora também demonstra um certo receio sobre o ato de levar esses temas para a sala ao dizer que não tomaria a iniciativa sozinha, mas se sentiria mais à vontade se fosse trabalhado através de um projeto. Sua fala revela uma compreensão de que trabalhar esses temas é uma questão polêmica, por isso um projeto lhe daria mais segurança, pois ela estaria respaldada por um direcionamento estabelecido pela escola, além de que, mais professores estariam envolvidos.

> Eu nunca abordei questões de gênero ou de sexualidade em nenhuma aula minha. É... acredito que tomar a iniciativa assim sozinha, eu não, eu não faria isso. Acredito que eu me sentiria mais à vontade se fosse um projeto da escola, então eu abordaria essas temáticas. [...] Na verdade eu já vi necessidade em alguns casos por essa questão de *bullying* também, por essa questão de curiosidade do aluno, alguns perguntam, desabafam. É... a gente sempre fica sabendo, né, de algo, de alguma situação relacionada a essa temática com os nossos alunos. Mas eu não me sinto à vontade pra abordar esse tema sozinha, até porque eu não compreendo totalmente os conceitos de gênero e de sexualidade[159].

As professoras Ciências AMG e História AMG disseram já ter tratado o tema da sexualidade em suas aulas, porém não foi de forma programada; as situações em sala de aula que se apresentaram como um momento que merecia essa abordagem. Ambas as professoras são da escola Arnaldo Moura Guerrieri e, suas respostas revelam-nos, corroborando com a fala de Português AMG – exposta no parágrafo anterior – e com a análise que fizemos do PPP na sessão 2.1, que nessa escola há a urgente necessidade de se abordar as temáticas de gênero e sexualidade. No nosso entendimento, a incorporação explícita desses temas no PPP da escola promoveria um maior aprofundamento sobre o tema por parte dos professores/as e, possibilitaria um avanço no fazer pedagógico e uma transformação na comunidade escolar, uma vez que, como assevera Louro, "as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente[160]".

[158] PORTUGUÊS AMG. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 20 de outubro de 2020.
[159] PORTUGUÊS AMG, 2020.
[160] FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 69.

> Já abordei, pela necessidade de orientação, devido às descobertas e curiosidades sobre a sexualidade na adolescência, mas não foi nada planejado[161].

> Sim, já abordei questões sobre sexualidade nas minhas aulas, né, eu sempre falo sobre esses assuntos. Agora, assim, eu não preparei uma aula, assim, específica pra falar sobre isso, eu falo mais, assim, sobre o meu conhecimento, sobre o que eu vejo, né? [...] Eu sempre abordo o assunto assim, que cada um escolhe o que a pessoa quer seguir, então esse daí é o que eu sempre converso com os meus alunos[162].

As professoras do Colégio Baden Powell, Ciências BP e História BP, indicam que a abordagem dos temas de gênero e sexualidade são recorrentes em suas aulas. Problematizamos, porém que, ao mesmo tempo em que História BP informa que há alguns projetos na escola que possibilitaram abordar esses temas mais de uma vez, o PPP do Baden não revela qualquer preocupação sobre a abordagem dessas temáticas quando sequer menciona a palavra "gênero" em sua redação. A hipótese que levantamos diante disso, é que a contemplação desses temas nos projetos e ações pedagógicas da escola são recentes e, por isso, ainda não aparecem no PPP que é do ano de 2017.

> Sim, foi uma abordagem na aula de biologia, mais precisamente, quando falamos das mudanças que ocorreram na fase de criança para adolescência. Quando o corpo muda as estruturas físicas e quando surgem o despertar do "amor", o primeiro amor, e ao mesmo tempo os conflitos de alguns em ainda não entender o gostar de outra pessoa do mesmo sexo[163].

> Já trabalhei sim, gênero e sexualidade, *pra* tratar desses temas sim, tanto na aula de história como na de sociologia e filosofia que eu já dei aula também. Trabalhei os gêneros [...], onde trabalhou conscientizando as pessoas a informação acerca da sexualidade, do gênero e, principalmente, o preconceito que ocorre sobre a questão do gênero né, feminino, e a questão, também, da sexualidade, né. E a questão de tratar o respeito, apresentando índices de violência, conscientizando da temática, do respeito, né, e buscando informações para trabalhar com os alunos. E alguns projetos também da própria escola, a gente já trabalhou nesse assunto muito mais uma vez[164].

Partimos agora, a observar como as professoras compreendem os conceitos de gênero e de sexualidade e se sabem sobre a que se refere cada um desses conceitos. Entendemos que esse debate é muito recente e, por isso, ainda não alcançou a todos/as os/as docentes e escolas

[161] CIÊNCIAS AMG. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 22 de outubro de 2020.
[162] HISTÓRIA AMG. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 23 de outubro de 2020.
[163] CIÊNCIAS BP. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 21 de outubro de 2020.
[164] HISTÓRIA BP. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 20 de outubro de 2020.

do município de Eunápolis, como podemos comprovar nas respostas das três professoras da escola Arnaldo Moura Guerrieri.

> Ainda me sinto confusa sobre os conceitos, as nomeclaturas[165].

> E sobre o gênero e a sexualidade eu, assim, eu não sei bem assim explicar né sobre esses assuntos né, porque na minha formação, como eu sou evangélica, então eu aprendi que o gênero é: homem é homem e mulher é mulher. Só que eu respeito, eu respeito a escolha da pessoa, eu não tenho nada contra a sexualidade das pessoas, né, o gênero das pessoas. É tanto que eu tenho colegas, amigos que têm essas escolhas, mas eu não tenho nada contra eles. *Pra* mim continua sendo meus amigos a mesma coisa, eu respeito porque, independente de tudo isso, eu acho assim, que a pessoa, ela tem que ser feliz independente da escolha de sua sexualidade, dos gêneros, né?! Se a pessoa é feliz, então a pessoa segue em frente e eu sempre abordo isso nas minhas aulas, eu falo com os meninos, eu falo com meus alunos sobre isso[166].

Enquanto Ciências AMG afirma que se confunde com os conceitos de gênero e sexualidade e encerra sua resposta por aí, a professora História AMG diz que não sabe explicar esses conceitos muito bem, mas, ao mencionar que na sua formação religiosa aprendeu que "o gênero é: homem é homem e mulher é mulher[167]", ela mostra que não compreende o conceito de gênero, pois sua fala reduz o gênero ao conceito de sexo, ou seja, a uma característica biológica. A compreensão do que é gênero e do que é sexualidade se confundem na fala de História AMG pela construção do trecho "eu não tenho nada contra a sexualidade das pessoas, né, o gênero das pessoas[168]", mas ela compreende que a orientação sexual tem a ver com algum desses dois conceitos.

Quando História AMG afirma ter respeito pela "escolha da pessoa" e emenda essa fala com a exemplificação "É tanto que eu tenho colegas, amigos que têm essas escolhas, mas eu não tenho nada contra eles[169]"; a professora coloca os sujeitos homoafetivos no lugar de desviantes de uma norma socialmente estabelecida. Ou seja, sua compreensão parte do ponto de vista de uma identidade heterossexual como referência, o que coloca aqueles que têm sexualidades diferentes da heterossexual num lugar marginal, um lugar "ex-cêntrico", inscrevendo-os como não normais. Além disso, é preciso observar também o tom pessoal que a professora dá às respostas sem atentar-se para o fato de que os documentos oficiais

[165] CIÊNCIAS AMG, 2020.
[166] HISTÓRIA AMG, 2020.
[167] Ibid.
[168] Ibid.
[169] Ibid.

sinalizam que essas temáticas devem ser trabalhadas por todos/todas os/as docentes, portanto, as respostas a essas questões deveriam ser apresentadas com argumentos mais profissionais.

Ao dizer "eu respeito a escolha da pessoa, eu não tenho nada contra[170]", essa caracterização do respeito, da tolerância sobre os diferentes, se apresenta como um artifício de manutenção da superioridade da uma cultura sobre as demais, estabelecendo o local da cultura central e da cultura periférica, como afirma Silva, "apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, p. ex., implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra "tolerância[171]".

Para comprovar esse "natural" estabelecimento de uma cultura central, basta pensarmos a colocação da professora numa perspectiva oposta: um sujeito homoafetivo olha um casal heterossexual na rua e diz "eu não me incomodo em ver casais heterossexuais, eu até tenho amigos que são heteros, eu não tenho nada contra eles". Certamente essa fala incomodaria muitas pessoas heterossexuais, porque a maioria delas tem a concepção de que sua cultura e formas de se relacionar afetivamente são centrais e todas as outras culturas e formas afetivas devem ser pensadas a partir de sua experiência e de sua realidade social. Nesse sentido, é necessário que os sujeitos pratiquem mais a alteridade.

Quando História AMG diz "Se a pessoa é feliz, então a pessoa segue em frente e eu sempre abordo isso nas minhas aulas[172]", mais uma vez ela busca embasar sua fala sobre o respeito às diferenças do "outro". A questão que salta nessa situação e que queremos problematizar é que, não se trata de abordar sobre "respeitar as diferenças", mas questionar como essas diferenças são produzidas na sociedade que insere alguns sujeitos em posições privilegias e, ao mesmo tempo, marginaliza outros. Nessa perspectiva, a educação e o fazer pedagógico devem insistir em uma "análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. [...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, deve ser colocada permanentemente em questão[173]".

> Bom eu, eu sei mais ou menos o que é, principalmente sobre sexualidade, que eu acredito que até é... e gerou polêmica, na verdade, esse tema, né, que é falar... é... ter aula sobre sexualidade não é falar de sexo e sim tudo que engloba esse tema, né? Por exemplo, informações sobre as DSTs, informações sobre gravidez, informações sobre métodos contraceptivos. Eu acredito que seja isso, eu posso *tá* enganada. Então isso aí eu saberia, se eu desse uma estudada, eu poderia explanar sobre o assunto, ainda que eu não

[170] HISTÓRIA AMG, 2020.
[171] SILVA, 2010, p. 88.
[172] HISTÓRIA AMG, op. cit.
[173] SILVA, op. cit., p. 89.

> compreenda muito bem. Mas sobre gênero, eu não me sinto capaz de falar hoje. Eu não, não saberia explanar[174].

Mais uma vez podemos observar o caráter de tema polêmico que Português AMG percebe sobre o debate de gênero e sexualidade quando fala que o tema (sexualidade) "gerou polêmica". Supomos que as "polêmicas" que envolvem o gênero e a sexualidade (queremos dizer, os discursos heteronormativos que atacam esses temas) foram responsáveis por promover temor e apreensão na professora Português AMG no que diz respeito à efetivação desses debates em sala de aula. Tanto é que, ela não consegue argumentar sobre o que é sexualidade, mas tenta justificar sua importância dizendo que "ter aula sobre sexualidade não é falar de sexo e sim tudo que engloba esse tema[175]", e tenta, com essa afirmação, diminuir o caráter de tema polêmico dado à sexualidade. No entanto, ao fazer essa justificativa, os exemplos utilizados pela professora reduzem o debate da sexualidade a assuntos voltados à perspectiva biológica da reprodução humana.

Não é possível assegurar a compreensão que Português AMG tem sobre o conceito de gênero e as "polêmicas" que envolvem essa temática, mas, a forma como ela estrutura sua resposta, inicialmente reduzindo a sexualidade a aspectos da reprodução humana e depois com a afirmação de que se estudasse esse tema, não teria problema de falar sobre ele – no trecho "isso aí eu saberia, se eu desse uma estudada, eu poderia explanar sobre o assunto[176]" – deixam pistas de que o debate sobre gênero é, considerado por ela, muito mais problemático do que a sexualidade, ao dizer de forma categórica e direta "sobre gênero, eu não me sinto capaz de falar hoje[177]".

Não obstante o gênero e a sexualidade fazerem parte de um debate que tem tomado maior visibilidade atualmente, conseguimos comprovar, no capítulo primeiro desse trabalho, que há uma plural recorrência de documentos legais voltados à educação que apresentam o gênero e a sexualidade como abordagens necessárias nas instituições de ensino. Assim, uma proposta de formação que aborde o conhecimento científico sobre gênero e sexualidade de forma mais palpável para os professores e professoras, seria um grande passo para a implementação desses temas na escola.

As três professoras do Colégio Baden Powell demonstram conhecer as diferenças entre os conceitos de gênero e sexualidade. As professoras Português BP e Ciências BP, que

[174] PORTUGUÊS AMG, 2020.
[175] Ibid.
[176] Ibid.
[177] Ibid.

disponibilizaram suas entrevistas por meio de texto escrito, não se aprofundaram na argumentação de suas respostas, como pode ser comprovado abaixo. Observamos que a professora Português BP não apresentou os conceitos de gênero e sexualidade, mas os conceitos de sexo e gênero e, vale comentar, que ela os compreende de maneira assertiva.

> Sexo é a denominação biológica do ser e gênero é como o ser se reconhece[178].

> Gênero/identidade de gênero diz respeito ao gênero com o qual uma pessoa se identifica. sexualidade diz respeito à orientação sexual de uma pessoa[179].

> Eu acredito que eu preciso ainda de mais cursos, porque cada vez mais tem outros conceitos, né, principalmente na área da sexualidade. O gênero é trabalhado já há mais tempo, né... eu vejo assim, pelo menos na realidade dos colegas também; do que sexualidade. Sexualidade existe outras condutas, opções e, principalmente, na perspectiva das construções sociais, né, a questão dos gêneros, dos papéis sociais... eu trabalho muito com a questão da conduta que a sociedade, muitas vezes, impõe de forma preconceituosa. [...] tem as especificidades que cada sexualidade, trans, né, entre outras. E você trabalha dentro da perspectiva social *pras* pessoas perceberem que são escolhas, que são individualidades e que também representa, sim, uma coletividade, e essa coletividade, cada vez mais, tem sua representatividade social e que tem avançado nas garantias de direitos, nas garantias de presença, né, dentro não só no campo social, mas no campo jurídico, né?[180].

Mais uma vez História BP traz para sua fala a participação de outros colegas de trabalho na promoção dos temas de gênero e sexualidade, e diz que o gênero é trabalhado há mais tempo na escola, porém a sexualidade precisa de mais atenção. Ele sinaliza a necessidade de uma formação continuada, uma vez que é preciso conhecer as especificidades dos sujeitos: "tem as especificidades que cada sexualidade, trans, né, entre outras[181]". História BP observa que a representatividade social, ou seja, os movimentos de determinados grupos que buscam o atendimento de suas agendas na sociedade, têm avançado nas garantias de direito, "dentro não só no campo social, mas no campo jurídico[182]".

História BP chama atenção, também, para a perspectiva da construção social dos papéis de gênero[183] que são responsáveis por desconsiderar as identidades de gênero e,

[178] PORTUGUÊS BP, 2020.
[179] CIÊNCIAS BP, 2020.
[180] HISTÓRIA BP, 2020.
[181] Ibid.
[182] Ibid.
[183] Abordaremos a construção social dos papéis de gênero com maior profundidade no capítulo 3.

consequentemente, gerar violência para aqueles que subvertem essa imposição: "a questão dos gêneros, dos papéis sociais... eu trabalho muito com a questão da conduta que a sociedade, muitas vezes, impõe de forma preconceituosa[184]". Problematizar essas imposições sociais é de extrema importância e, é somente através de uma educação sexual que se poderá desconstruir as desigualdades impostas aos gêneros a partir das representações dos papéis sociais, como afirma Furlani:

> Costuma-se dizer que a sociedade é machista, sexista, homofóbica e misógina. Esses tipos de preconceitos são construídos a partir de enunciados discursivos, que nos são ensinados ao longo de toda nossa vida. A escola assume papel importante nessa educação que, sabidamente, constitui as representações sociais acerca de homens e mulheres, de modo "desigual". Se um preconceito foi aprendido, é porque ele foi ensinado por alguém ou algo. A educação sexual pode apresentar um contraponto sobre essa educação desigual em gênero, para meninos e meninas – numa prática pedagógica que deve ser sempre desenvolvida a partir da coeducação[185].

Precisamos fazer um destaque, aqui, sobre a presença da religião na compreensão do gênero e da sexualidade. Podemos observar no Quadro 1 que, a única professora que é assumidamente professa de uma religião protestante (Ciências BP diz apenas que "se identifica com a Evangélica"), traz concepções religiosas para o campo da ciência. Não queremos aqui, menosprezar nenhuma crença, muito menos generalizando nossas afirmações, mas é possível perceber, no decorrer dessa pesquisa, que a religião aparece como elemento de resistência ao estabelecimento do debate de gênero e sexualidade na sociedade e no espaço escolar[186]. Retomemos a fala de História AMG e observemos um comentário de História BP também sobre a religião:

> "E sobre o gênero e a sexualidade eu, assim, eu não sei bem assim explicar né sobre esses assuntos né, porque na minha formação, como eu sou evangélica, então eu aprendi que o gênero é: homem é homem e mulher é mulher[187]".

> Às vezes a localidade que a religiosidade é muito presente, tudo, e você não pode se calar, mas também você precisa usar de estratégias *pra* informar, conscientizar sem *tá* causando determinados problemas no sentido de você até não conseguir dar aula, né. E isso é muito triste, né[188].

[184] HISTÓRIA BP, 2020.
[185] FURLANI, 2016, p. 120.
[186] Falaremos um pouco mais sobre Religiões no 3º capítulo.
[187] HISTÓRIA AMG, 2020.
[188] HISTÓRIA BP, 2020.

A fala de História AMG revela o quanto a religião toma partido dos assuntos relacionados à sexualidade na nossa sociedade, pois História AMG sentiu-se na obrigação de mencionar o ponto de vista embasado na sua crença, o que faz pensar que, provavelmente, História AMG não tenha se interessado em conhecer os conceitos de gênero e sexualidade e saber do que realmente esses conceitos tratam, uma vez que já tinha uma concepção formada a partir de sua religião. E História BP confirma as suposições que estamos fazendo, quando diz da necessidade de usar estratégias para trabalhar essas temáticas em localidades em que a religião é muito presente.

> A guinada conversadora intenta a perseguição e a denúncia da pluralização das sexualidades e das expressões de gênero como resultantes de uma degeneração social e política, apontando a necessidade de retomar os valores familiares e morais historicamente apregoados pelas religiões cristãos, (sic) sobretudo pelo catolicismo e por igrejas ditas evangélicas, que englobam diversas denominações[189].

A cruzada religiosa tem estabelecido embates no campo das leis e das políticas públicas – como observamos no capítulo 1, sobre o veto ao programa Escola sem Homofobia – buscando determinar suas concepções dentro dos currículos escolares no que tange aos estudos de gênero e sexualidade. Soma-se a isso os apagamentos para as temáticas das africanidades, que têm, como resultado a intolerância religiosa. Não obstante a essas constatações, podemos dizer que há uma vertente que vem brigando pelo direito à diversidade entre os evangélicos. Podemos citar como exemplo o pastor Henrique Vieira, cujo livro *O amor como revolução* traz reflexões importantíssimas para quebrar os preconceitos dos evangélicos com as pessoas LGBTs:

> LGBTs são pessoas de carne e osso: têm sangue, suor, memórias, sonhos. São feitos a imagem e semelhança de Deus e não incondicionalmente amados por Ele. Não é nosso papel definir quem são os "pecadores", certo? Os LGBTs também não estão de "sacanagem". Sua sexualidade faz parte de quem são de maneira real e íntegra. Sexualidade não é algo que se escolhe, não é uma camisa no armário ou um prato no restaurante[190].

Diante dessas reflexões que o pastor Henrique Vieira propõe, somos instigados a perguntar se as professoras, aqui entrevistadas, consideram importante trabalhar os temas de

[189] CASTRO, Roney Polato de. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola: problematizando relações. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, p. 2.
[190] VIEIRA, Henrique. *O amor como revolução*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019, p. 100.

gênero e sexualidade no componente em que lecionam. Como esperado, todas elas acreditam, em uníssono, que é importante e, algumas ainda destacam que deve-se trabalhar essas temáticas não só em seus componentes, mas em todos os outros componentes da escola.

> Acredito ser importante não só em meu componente curricular, como em qualquer outro[191].

> Sim, pois facilitaria a compreensão sobre esses temas por todos os alunos diminuindo as dúvidas e os julgamentos sem conhecimento prévio sobre o assunto[192].

> Sim, acho importante. Sem imposições, sempre como orientações e esclarecimentos, todos têm o direito de saber e conhecer sobre os assuntos abordados na atualidade, principalmente quando se refere à natureza humana, no Componente Curricular de Ciências[193].

> Eu acredito que seja importante, sim, trabalhar esses temas de gênero e sexualidade não só no meu componente, né, mas em todos os componentes, tanto *pros* professores quanto *pros* alunos. Seria um aprendizado pra nós! Vejo que muita gente tem um conceito, uma ideia errada sobre isso e ainda há muita polêmica, né, há muitas divergências sobre esse tema. Então, acredito que todo mundo ganharia, né, nós professores e os alunos, principalmente nessa fase, né, de descoberta, de curiosidade e muitos deles não têm essa abertura dentro de casa, né, com os pais e/ou responsáveis. Então eles veem na mídia, né, veem nas redes sociais, mas dentro da escola, onde seria um lugar ideal para eles terem uma informação mais, mais... posso dizer assim, mais responsável, né, eles não têm, né... não se fala sobre isso abertamente. Então seria interessante trabalhar esses temas sim[194].

Português AMG mais uma vez realça o tom polêmico que os temas gênero e sexualidade ocupam na sociedade. Ela dá destaque ao período da puberdade dos estudantes, a fase da descoberta da sexualidade, que traz muitas dúvidas para os alunos/alunas que, nesse sentido, precisariam debater, ter conhecimento sobre essas temáticas, porém, não encontram informação nem em casa e nem na escola. A fala de Português AMG assemelha-se à fala de Furlani ao atestar sobre a necessidade de a educação sexual ser uma constante nos currículos escolares.

> Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios

[191] PORTUGUÊS BP, 2020.
[192] CIÊNCIAS BP, 2020.
[193] CIÊNCIAS AMG, 2020.
[194] PORTUGUÊS AMG, 2020.

> claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes...[195].

História AMG, por sua vez, vai afirmar, com veemência, que não é só na escola que se deve estudar o gênero e a sexualidade, mas que os pais também devem estudar, "os pais também devem procurar saber sobre isso *pra* eles também direcionar os seus filhos[196]", para que assim, seus filhos não sejam vítimas de violência de gênero ou de sexualidade, tampouco agressores. História AMG também ressalta que é importante trabalhar gênero e sexualidade na escola porque o gênero e a sexualidade "é atualidade"; "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'[197]".

> Então eu acho assim, eu acho importante... E a escola sim é o lugar, é na escola que deve aprender isso mesmo! Deve aprender. Então eu acredito sim, que esse tema, ele é muito importante mesmo que ainda não *tá* ainda nos livros, né, mas é importante porque é atualidade, são coisas que são reais, não é coisa que é lenda; são coisas reais, são coisas verdadeiras. Então eu acredito sim que tem que ter sim esses temas na escola. É na escola que deve estudar. E nem só na escola, os pais também devem procurar saber sobre isso *pra* eles também direcionar os seus filhos para não ter esse maior problema de tanta coisa ruim que acontece no mundo, das pessoas, simplesmente por ignorância[198].

História BP apresenta uma discussão até então não pontuada em nenhuma fala das professoras: o caráter histórico das construções da desigualdade entre sujeitos de gênero e sexualidade dissidentes. E ainda corrobora com o mesmo pensamento da autora Jimena Furlani, que só a educação sexual, só uma educação que leve em conta os estudos de gênero e sexualidade, será capaz de derrubar concepções preconceituosas construídas ao longo da história e estabelecidas como verdades e normas.

> É importante, sim, trabalhar a questão do gênero, da sexualidade, porque, historicamente, o sujeito são construções sociais, né, falando da minha disciplina de história. Se somos construções sociais, é inerente a todas as pessoas a sexualidade, né. [...] Então, você tem um público extenso que precisa ter visibilidade, ao qual foi negado historicamente. Então trabalhar e reconhecer o que... essa luta, né, a luta de gênero e da sexualidade, ela, sem

[195] FURLANI, 2018, p. 69-70.
[196] HISTÓRIA AMG, 2020.
[197] LOURO, 2014, p. 85.
[198] HISTÓRIA AMG, op. cit.

> dúvida nenhuma, é extremamente importante *pra* perceber e conseguir descortinar tantos paradigmas que o tema apresenta[199].

Se a sexualidade é inerente a todas as pessoas, conforme afirma História BP, então é preciso dar visibilidade aos sujeitos que lutam para que suas vozes sejam ouvidas e que foram historicamente silenciados. De igual modo, Furlani também afirma que é no espaço escolar que as práticas de produção e reprodução de grupos excludentes se efetiva, mas é, também nesse espaço, que se poderá estabelecer um processo de problematização, de luta e resistência desses grupos subordinados.

> Porque, à medida que mulheres, negros, índias, travestis, gays, lésbicas, quilombolas, profissionais do sexo, cegos/as, cadeirantes, etc., se autorrepresentam e reivindicam seus direitos, estabelece-se um processo cultural de desconstrução dos conceitos negativos que marcavam aqueles sujeitos como inferiores, anormais e subordinados. Todos são sujeitos da História e merecedores de "contar" sua história[200].

O Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri reconhece o papel importante que o professor/professora tem na escola, por isso, a atualização dos/das docentes é essencial para assegurar um ensino de qualidade, para superar velhos hábitos e entrar em contato com as novas discussões científicas.

> O compromisso do professor é grande, podendo contribuir para que a escola seja um lugar de crescimento e humanização. Assim, é importante primar pela sua atualização constante, buscando referências e apoios didáticos que servirão de subsídios para inovar sua prática docente; trabalhar coletivamente, priorizar espaço onde possa vivenciar e fazer troca de experiências, revisando sempre sua formação[201].

Com isso, buscamos investigar se houve/tem havido oferta para capacitação profissional sobre as temáticas de gênero e sexualidade. E se há adesão a esses cursos e interesse dos docentes em se aprofundar na temática. Para chegar a essas respostas, perguntamos às professoras se elas já participaram de algum curso ou capacitação sobre a temática de gênero e sexualidade e por quê. Quatro professoras disseram não ter feito qualquer curso ou capacitação dentro dessa área pelo fato de nunca ter-lhes sido ofertado.

[199] HISTÓRIA BP, 2020.
[200] FURLANI, 2016, p. 62.
[201] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015, p. 6.

Apenas duas professoras afirmam ter participado de algum curso: História AMG diz ter participado recentemente e História BP diz ter procurado cursos por conta própria na internet.

> Não me foi ofertado curso sobre esta temática[202].

> Não. Nunca foi me ofertado um curso voltado a gênero e sexualidade. Creio que por ser um tema polêmico ainda não se discute muito nem oferece cursos a esse respeito, sempre ocupando com outras áreas. Só agora está começando a abordar mais sobre este tema[203].

> Não. Pois quando atuando não, na área não houve[204].

> Nunca participei de nenhum curso de capacitação sobre a temática de gênero e sexualidade porque eu nunca tive a oportunidade, eu nunca vi essa oferta e acredito que, por isso, eu não tenha participado. Eu não me lembro de ter visto nada sobre esses temas[205].

> Já participei sim de curso de capacitação de sexualidade né?! Por causa de um curso que fizemos do GEA [...]. Então teve algumas *participação* falando sobre o gênero e sobre a sexualidade. E na escola também já teve muitas participações de pessoas da saúde que também deu curso de... palestra sobre a sexualidade[206].

História AMG relata ter estudado as temáticas de gênero e sexualidade em um curso chamado GEA onde houve participações de pessoas falando sobre gênero e sexualidade – GEA eram os chamados Grupos de Estudo e Aprendizagem que se reuniam para a reelaboração do Referencial Curricular do Município de Eunápolis. A participação de pessoas da saúde a que História AMG se refere está dentro do PPP da escola Arnaldo Moura Guerrieri na descrição das Ações a Desenvolver e trata-se do Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007 pelo governo federal, cujo objetivo é contribuir para a formação integral dos estudantes "por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino[207]". Não é preciso muitos argumentos ou provas para contestar o fato de as "pessoas da saúde" terem trabalhado sobre sexualidade na escola, basta

[202] PORTUGUÊS BP, 2020.
[203] CIÊNCIAS AMG, 2020.
[204] CIÊNCIAS BP, 2020.
[205] PORTUGUÊS AMG, 2020.
[206] HISTÓRIA AMG, 2020.
[207] Programa Saúde nas Escolas. Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas. Acesso em: 05 nov. 2020.

pensar que, se as próprias professoras não têm abordado o tema da sexualidade – que está garantido nas leis educacionais – por receio, por considera-lo polêmico e por não se sentirem tão à vontade com o assunto, quem dirá os profissionais da saúde. É um tanto ingênuo supor que os profissionais de saúde irão abordar temas como sexualidade na escola em uma ou duas visitas pontuais. Ou, se de fato o fizerem, certamente será de uma forma bastante superficial.

> Alguns minicursos na internet já, mas já faz bastante tempo. Mas foi muito mais minha motivação de buscar mesmo, né, a temática sobre, né. E outra, também, são orientações da própria LDB e outras questões educacionais que apontam *pra* necessidade de trabalhar o tema em sala de aula[208].

História BP mostra-nos que teve que buscar, por conta própria, a realização de cursos voltados às temáticas de gênero e sexualidade para ter conhecimento sobre esses assuntos porque compreende que essa é uma exigência da própria LDB. Embora a legislação diga que o tema é importante e que deve ser trabalho na escola, não foi realizada, segundo o relato das professoras, nenhuma orientação ou capacitação sobre o assunto, à exceção de História AMG. Com isso, buscamos investigar junto ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 27 e junto à Secretaria Municipal de Educação se esses órgãos já promoveram algum curso ou capacitação sobre a temática de gênero e sexualidade, quando ocorreu, qual foi o tempo de duração e qual era o público alvo.

O Núcleo Territorial de Educação - NTE 27 informou ter realizado um curso em setembro de 2015 com duração de 8 horas e direcionado aos Técnicos do PAIP (Projeto de Avaliação e Intervenção Pedagógica); Diretores e Vice-diretores das escolas estaduais. Já se passaram cinco anos e, até hoje, esse curso não alcançou as professoras do Colégio Baden Powell aqui apresentadas. O NTE 27 ressaltou que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia estava programando uma capacitação sobre os temas de gênero e sexualidade para acontecer nesse ano de 2020, mas tiveram que cancelar devido à pandemia[209]. Não sabemos, porém para qual público seria ofertada essa capacitação.

A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, diz que o único momento em que trouxe a discussão acerca do gênero e da sexualidade foi este ano, através de dois encontros online, de duas horas de duração cada, e mais quatro horas para que os grupos do encontro realizassem uma produção escrita sobre o tema[210]. Tratava-se dos encontros de reelaboração

[208] HISTÓRIA BP, 2020.
[209] O documento encaminhado pelo NTE 27 encontra-se no Anexo A desse trabalho.
[210] O documento encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis encontra-se no Anexo B desse trabalho.

do Referencial Curricular do Município, cujo público-alvo era professores da rede municipal que se inscreveram voluntariamente para a reelaboração desse documento. Esses encontros foram mencionados por História AMG que diz ter sido contemplada pelos debates, porém, as professoras Ciências AMG e Português AMG que também são da rede municipal não relataram ter participado desses encontros.

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo Territorial de Educação - NTE 27, que são órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da educação e que devem integrar o ensino às políticas e planos educacionais com base na observância das leis, não têm atendido satisfatoriamente as escolas e os professores e professoras que atuam no município de Eunápolis com a formação continuada, e tampouco se aprofundado em questões tão necessárias como as de gênero e sexualidade.

No que se refere à formação continuada, todas as professoras relataram estar motivadas ou dispostas a prosseguir nos estudos e se aprofundarem para ampliar seus conhecimentos por compreenderem o quanto isso é importante para a carreira docente. A única exceção que observamos é da professora Ciências AMG que mostra estar decepcionada com a educação e, por isso, tem pensando em se aposentar da profissão.

> Sim, continuar significa que ainda não estou preparada para tudo e sempre será preciso agregar mais conhecimentos aos que já possuo. A formação continuada é necessária sempre, aprender é uma ação contínua[211].

> Sim, sim, com certeza continuo sim[212].

> Não sei se a palavra seja motivada... Acredito que, o que nos é ofertado para que possamos melhorar como educadores será sempre bem vindo, independente se o educador seja concursado, seja de Seletivo ou REDA[213].
> Sim, eu me sinto motivada a prosseguir na formação continuada. Acredito que a gente tem que sempre buscar melhorar. Nesse processo de ensino-aprendizagem todo mundo ganha. A gente não pode, a gente, na verdade, tem que sempre se atualizar, procurar aperfeiçoar, né, o nosso... essa questão mesmo, né, de processo de ensino-aprendizagem, tem que sempre se aperfeiçoar e buscar qualidade *pra* levar *pra* dentro da instituição[214].

> Eu nunca fico parado não, eu sempre *tô* fazendo algum curso, alguma coisa. Me sinto motivado sim... sempre com temas variados. E cursos, né, que é tão raro ter, mas quando tem eu não perco a oportunidade não[215].

[211] PORTUGUÊS BP, 2020.
[212] HISTÓRIA AMG, 2020.
[213] CIÊNCIAS BP, 2020.
[214] PORTUGUÊS AMG, 2020.
[215] HISTÓRIA BP, 2020.

> Para ser sincera não. No momento penso em aposentadoria, a educação está muito desgastante, fazendo-me perder o encanto. E Educação tem que existir encanto[216].

Quadro 2 – Resumo das respostas apresentadas pelas professoras.

Pseudônimo	Fez algum curso sobre gênero e sexualidade?	Trabalhou os temas gênero e sexualidade em alguma aula?	Compreende os conceitos de gênero e de sexualidade?	É importante trabalhar os temas de gênero e sexualidade no seu componente?	Se sente motivada a prosseguir na formação continuada?
Ciências AMG	Não	Sim	Não	Sim	Não
História AMG	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Português AMG	Não	Não	Não	Sim	Sim
Ciências BP	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
História BP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Português BP	Não	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir das entrevistas realizadas.

A partir do quadro de resumos exibido acima, observamos, de forma mais ampla, as respostas das professoras entrevistadas. Seus relatos revelam um tímido avanço das abordagens dos temas gênero e sexualidade nas escolas de Eunápolis quando levamos em consideração tantas leis que dão ênfase a esse debate. Notamos que, dentro da mesma escola – tanto Arnaldo Moura quando Baden Powell – duas professoras já desenvolveram o tema de gênero e sexualidade em suas aulas e apenas uma não o desenvolveu, o que nos revela que a maioria das professoras estão atentas a essa temática. As professoras que ainda não trabalharam as temáticas de gênero e sexualidade em suas aulas são, coincidentemente, as professoras de português (Português AMG e Português BP). Mencionamos, mais uma vez, que nenhuma das professoras da escola Arnaldo Moura Guerrieri compreendem os conceitos de gênero e sexualidade, ao passo que todas as professoras do Baden Powell entendem do que trata cada termo.

Mesmo não tendo realizado entrevista com as diretoras, coordenadoras e demais gestores das escolas pesquisadas, é possível considerar que esses/essas agentes também têm uma parcela de reponsabilidade sobre a omissão das abordagens de gênero e sexualidade no espaço escolar, uma vez que elas/eles são as/os responsáveis pela implementação das políticas nas escolas. Finalmente, concluímos que a atuação docente, aqui observada, a despeito do

[216] CIÊNCIAS AMG, 2020.

interesse e da disposição das professoras em desenvolver os temas em suas aulas, é o reflexo da falta de abordagem de gênero e de sexualidade no PPP das escolas, o que interfere diretamente nas práticas pedagógicas que, por sua vez, mostraram-se pautadas ora no silenciamento, ora na concepção equivocada, ora pontualmente abordada.

CAPÍTULO 3
TEM BI E SAPATÃO NA ESCOLA

A escola não é uma instituição simples, mas complexa. Nela se inserem sujeitos de diversos gêneros, cores e classes, além das múltiplas identidades que atravessam os indivíduos em seus diversos aspectos. É preciso, desse modo, pensar a escola como uma instituição de corte, no sentido de que ela separa, elimina e exclui os sujeitos que dela não fazem parte. Este é o seu primeiro aspecto restritivo. Muito embora se reconheça a multiplicidade de corpos que ocupam o espaço escolar, o currículo que rege a educação no país parte de um princípio homogeneizante e "utópico" de universalização de que "todos são iguais".

A máxima de que "todos são iguais" tem a sua raiz no movimento intelectual iluminista do século XVIII, culminando na Revolução Francesa no ano de 1789, no qual os revolucionários pretendiam pôr um fim nos privilégios do Primeiro e Segundo Estados, a saber, Clero e Nobreza[217]. A partir desse movimento revolucionário burguês, o lema da "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", passou a influenciar a organização social da França, bem como os países vizinhos na Europa e continentes como a América. Essa Revolução impôs o seu "caráter universal e permanente, que resultou diretamente na passagem de uma revolução política para uma revolução social[218]".

Diante da elaboração da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, durante o processo revolucionário francês, inaugurou-se no mundo ocidental uma ideia universalizante de homem a partir dos princípios de liberdade e igualdade. Apesar de sua contribuição positiva, é preciso pensar que a ideia universalizante do homem baseada no lema da igualdade, impôs, implicitamente, um modelo ideal de humanidade, corroborando com a construção de novos paradigmas de exclusão social. Dito de outra forma, por detrás de um discurso universalizante, as características que se impõem são as de "um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/política[219]".

Ainda que se reconheça que as lutas que os grupos revolucionários travaram naquele momento revelam a conjuntura de marginalização a que estavam submetidos, o novo modelo

[217] VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: UNESP, 2007.
[218] OLIVEIRA DA SILVA, R. Revolução, história e tempo. *Revista História*: Debates e Tendências, v. 15, n. 1, p. 252-268, 19 ago. 2015, p. 257.
[219] BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n 2, p. 549-559, maio-ago. 2011, p. 554.

de sociedade burguesa que se instaurou, a partir de então, consolidaria as bases culturais de uma sociedade que não estaria habilitada a lidar com as diferenças, especialmente quando elas não estão abarcadas no circuito do que se entende por igualdade e/ou quando se apresentam destoantes dos padrões de gênero, raça, classe e sexualidade hegemônicos.

Igualdade e diferença são termos que escondem em si mesmos desdobramentos de significados muito sutis. Parece contraditório indicarmos que a verdadeira democracia de uma sociedade será experimentada quando ela procurar identificar e respeitar os sujeitos que são marcados pelas diferenças e não apenas pela igualdade. É preciso perceber que o termo igualdade reivindica para si o apagamento das distinções sociais; é bem verdade que precisamos ser respeitados e conviver harmoniosamente bem em sociedade, exatamente, por sermos diferentes uns dos outros e não por sermos iguais.

O princípio da igualdade, sorrateiramente, aproxima as pessoas de comportamentos semelhantes e distancia as de condutas diferentes. Portanto, entendemos que é preciso superar o conceito universalizante de igualdade para que se possa dar um passo adiante no sentido de experimentar a vivência numa sociedade realmente democrática. De acordo com o sociólogo Richard Miskolci:

> [...] lidar com as diferenças impõe encarar as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, reconhecendo que a divergência é fundamental em um contexto democrático. Reconhecer diferenças é um primeiro passo para questionar desigualdades, o que pode criar conflito, mas também consenso na necessidade de mudar as relações de poder em benefício daqueles e daquelas que foram historicamente subalternizados[220].

A partir do trecho supracitado é possível refletir sobre a impossibilidade de estabelecermos igualdade em um mundo, essencialmente desigual. Muito embora o princípio da igualdade seja relevante do ponto de vista jurídico, o qual parte da concepção de que todos são iguais perante a lei e que, portanto, devem ser julgados de modo a não privilegiar uns em detrimento de outros diante de suas diferenças, sabemos que, na prática, esse fundamento é bastante frágil.

Comumente, quanto mais próximos das características e dos modelos aceitos socialmente estivermos, mais tenderemos a olhar as diferenças dos outros (e as nossas) com estranheza, pois o emblema da igualdade, desde cedo, foi enraizado em nós. Reconhecer as diferenças, por conseguinte, é um exercício muito mais democrático. Esse movimento é

[220] MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer*: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 54.

necessário para que se retirem os sujeitos que se julgam "diferentes" dos escombros da exclusão e marginalização a que a sociedade histórica e culturalmente os relegou.

Assim, será necessário que mulheres, efetivamente, gozem dos mesmos direitos que os homens, que os não héteros tenham o mesmo respeito que os héteros possuem e que negros tenham as mesmas oportunidades que brancos. Para isso, é preciso advogar cotidianamente a construção de uma sociedade mais justa; e o conceito de justiça implica identificar, compreender e respeitar os direitos de todos os indivíduos e grupos de diversas classes sociais com todas as suas subjetividades.

Considerando a necessidade desse esforço para que se possa alcançar uma sociedade mais justa, democrática e plural, compreendemos que a escola tem, nesse processo, um papel fundamental como agência que pode contribuir com a emancipação dos diversos sujeitos, rompendo com as forças e ameaças conservadoras que procuram paralisar o avanço da sociedade rumo a um mundo de mais liberdade e autonomia para todas e todos. Para isso, de acordo com o sociólogo Richard Miskolci[221], a escola precisa estabelecer um diálogo crítico e não assimilacionista, pois, segundo o autor:

> Historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal. O processo de educar e a expansão do sistema de ensino foram importantes pra criar as nações contemporâneas. Havia interesse do Estado em utilizar o aprendizado e a cultura para unificar politicamente as nações, criando um sentimento comum de pertença[222].

Ainda que a escola seja mais um "aparelho ideológico do Estado[223]", no qual se procura aplicar o seu controle e opressão, ela pode se colocar na contramão do esperado pelo Estado e as forças políticas deste país. Não se deve perder de vista que a escola é constituída por sujeitos plurais, carregados de subjetividades e particularidades. Portanto, as relações estabelecidas entre os indivíduos que ocupam o espaço escolar não são mecânicas, pois os sujeitos não são simples marionetes reproduzindo os interesses e opressões do Estado.

É reconhecível que as ações no cotidiano escolar podem ser ressignificadas, correspondendo inversamente ao projeto estatal de modelação social através da imposição e violência. Ao invés de um espaço de aprisionamento, acorrentamento e silenciamento de

[221] MISKOLCI, 2017.
[222] Ibid., p. 41.
[223] ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Martins Fontes, 1970.

corpos ávidos por vivenciarem a sua autonomia de maneira plena, as vivências no espaço escolar podem significar a mais inconteste emancipação dos indivíduos.

De maneira nenhuma queremos simplificar o papel da escola nesse complexo emaranhado de instituições que atuam diretamente sobre a vida dos sujeitos (Estado, família, igreja, etc.). Sabemos que a escola pode revelar-se como um instrumento capaz de mobilizar a sociedade rumo à transformação, mas não o único. Talvez seja exatamente pela força opressora de outras instituições, além da própria escola, que ainda não conseguimos atingir o nível de emancipação que desejamos.

> Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como "normal" e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação[224].

Nesse processo de reprodução de valores hegemônicos, percebemos que a escola tem um papel fundamental numa sociedade que coloca à margem as pessoas que decidem romper com o binarismo de gênero e o projeto uno de sexualidade. Ou seja, diante das instituições que buscam sancionar um modelo único de se viver o corpo e o sexo, a escola pode representar o local de distinção e de rompimento dessas violências quando decidir pôr em prática o projeto de educar pelas diferenças. Do contrário, "a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade[225]".

3.1 A escola e os arquétipos de reprodução das exclusões

A despeito de todo esforço realizado pelos agentes que atuam no espaço escolar, há uma série de elementos que influenciam e direcionam o comportamento dos estudantes no sentido da padronização que, implícita e explicitamente, dizem a cada um/a o que as instituições, respaldadas num acordo tácito, esperam que se reproduzam.

[224] BENTO, 2011, p. 555-556.
[225] Ibid., p. 555.

A própria organização do espaço escolar e sua dinâmica de funcionamento reproduzem as hierarquias, os valores e as exclusões perceptíveis cotidianamente no convívio social. Descrevemos a seguir um formato que direta e indiretamente sugerem aos estudantes o funcionamento e a rigidez do nosso sistema.

Ao adentrarmos o espaço escolar da escola pública, identificamos logo na entrada o servidor responsável pela vigilância da escola, geralmente homem negro, que tem a incumbência de recepcionar os alunos. Na cantina, identificam-se mulheres majoritariamente negras, de meia idade, que trazem no semblante a trajetória de uma vida de muita labuta, na qual foram privadas de grandes oportunidades.

O que dizer das zeladoras, responsáveis pela limpeza e higienização da escola? Suas trajetórias não destoam das de tantas outras mulheres que reproduzem externamente o labor, o cansaço e a fadiga que lhes impõe o serviço doméstico. Elas conhecem de perto o significado da palavra exploração e expropriação. Exploração por sentir na pele o peso de uma construção social que as aprisionam no serviço da casa sem um mínimo de reconhecimento e gratificação, e expropriação por saber, mais do que qualquer outro, o que é ter o seu tempo roubado, lhes dando poucas chances de viver a própria vida, pois, há sempre um "outro" para cuidar. Vale ressaltar que esse "outro", quase sempre são homens, tipificados geralmente na figura de um filho ou de um marido. Quase sempre homem porque, caso tenha uma filha, ensinará a ela desde cedo o papel que "terá" que desenvolver de mulher zelosa e cuidadora, tal como lhe foi ensinado, reproduzindo assim as normas que são impostas às mulheres. Sobre essa construção social dos papéis feminino e masculino a autora Marcia Tiburi afirma que:

> Desde que nasce, não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. Em muitos contextos, lugares, países e culturas, meninas e jovens, adultas e idosas trabalharão para seu pai, os irmãos, para o marido, para os filhos. Serão, apenas por serem mulheres, condenadas ao trabalho braçal dentro de casa, a serviço de outros que não podem ou não querem trabalhar como elas[226].

De acordo com a autora, a exploração do trabalho feminino, bastante característico dos espaços domésticos, se estende a todos os lugares em que há ocupação das mulheres. Isso significa que em outras esferas ainda prevalece a ideia (medíocre) de que há serviços que só as mulheres "sabem" fazer, pois nenhum outro faria tão bem quanto elas. Ou, outras tarefas

[226] TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum:* para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018, p. 14.

que, diante da construção da fragilidade feminina (mais um mecanismo de dominação dos homens) não seriam compatíveis a elas. Resumidamente, as mulheres trabalham muito mais do que os homens, pois mesmo exercendo uma função fora de casa, os serviços domésticos ainda continuam sendo suas responsabilidades. É assim que se reproduzem e se delineiam os papéis de gênero na sociedade, até que sujeitos, através de movimentos organizados, decidam romper com esse sistema.

No universo da sala de aula, geralmente, presencia-se professores e professoras que, na maioria das vezes, comungam dos mesmos valores e normatizações, apesar de cada um lecionar a sua matéria de maneira isolada, estabelecendo pouco diálogo entre si e entre os seus respectivos componentes. Pouquíssimos são os que questionam os modelos considerados fundamentais para a manutenção da "harmonia" e do "equilíbrio social". Para enfatizar, os modelos reproduzidos são sempre os mesmos, pois funcionam a partir dos mesmos referenciais: branco, heteronormativo e cristão.

O que dizer das datas "especiais" na escola? As ocasiões comemorativas também têm os seus significados simbólicos. Esses momentos, geralmente, são coroados com uma reza ou, no mínimo, com a oração do "Pai Nosso". Algumas vezes, músicas religiosas também podem ser entoadas no intuito de selar o momento de "comunhão" e satisfação. Pode até parecer que não, mas esses momentos sugerem a toda comunidade escolar quais são as bases, as referências, os modelos e os valores concebidos como "corretos", logo, os que devem ser seguidos.

Não é preciso se esforçar muito para perceber que, apesar do decreto de laicização do Estado, vigente desde 1889 com a Proclamação da República e concretizado com a promulgação da Primeira Constituição Republicana de 1891, os valores do Cristianismo continuaram se impondo cotidianamente na sociedade brasileira. Reivindicar a laicização do Estado é quase uma "utopia" numa sociedade que desde os primórdios da colonização, iniciada no século XVI, tem a sua história atravessada pelo fenômeno religioso e que, até os dias atuais, não perde a oportunidade de expressar a sua religiosidade, mesmo que seja dentro de uma instituição pública, como é o caso da escola.

O cenário da escola, especialmente a pública, não deve ser estranho ao leitor. A breve descrição de alguns detalhes, no espaço escolar, abordada anteriormente, serve para registrar que os elementos constitutivos da escola denunciam os arquétipos de uma sociedade que tem eleita uma cor, uma raça, uma classe, um gênero e uma sexualidade.

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos[227].

É preciso ressaltar que as práticas cotidianas agem no processo de fabricação dos sujeitos de maneira muito sutil. Chamamos atenção para o fato de que, ao propor o exercício da problematização do binarismo de gênero e sexualidade única no espaço escolar, reconhecemos a sua difícil tarefa, tendo em vista que os elementos culturais são afetados pelas convenções, e elas mesmas são, também, culturais. E, a esse "caldeirão" cultural, que influencia os sujeitos à reprodução das normas estabelecidas, os professores e professoras não estão imunes.

Sendo assim, antes de problematizar e questionar os comportamentos e práticas do(s) outro(s) é preciso, nós mesmos, indagarmos os nossos. Vale reforçar que a tentativa de procurar quebrar os paradigmas de gênero e sexualidade normativas, cristalizados na sociedade, não é impor um projeto de sociedade LGBTQI+ que "transforma" todas as pessoas em gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais e/ou militantes. É importante que se registre, com todas as letras, que não se trata de um projeto de alteração do gênero e do sexo das pessoas que se identificam como heterossexuais. Não há problema nenhum com isso. A heterossexualidade não é um problema em si, o problema está na heterossexualidade como uma norma.

O que se pretende indicar é que o masculino e o feminino, e os papéis que cada um desenvolve na sociedade, a partir do sexo biológico que possui (pênis/vagina), são frutos de uma construção social. Nas palavras da filósofa Simone de Beauvoir:

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino[228].

Através das palavras de Beauvoir, é possível perceber que a mulher e a sua feminilidade fazem parte da construção discursiva do homem: ser "único e universal" numa

[227] LOURO, 2014, p. 62.
[228] BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo.* Vol. II, 2ª edição. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

sociedade patriarcal. Ou seja, a mulher é o "outro" (o não homem), e a sua designação é uma construção inventiva do que esse homem projetou sobre a mulher, ou seja, "é uma marcação do patriarcado[229]". Questionar esses papéis é promover um constrangimento social que mobiliza os indivíduos a desnaturalizarem os sexos a partir do biológico, como se ele justificasse todas as opressões e desigualdades reproduzidas no universo.

Questionar essa ordem é promover a liberdade e a garantia de direitos às mulheres, sobretudo, o direito de existirem, e de todas as criaturas que da figura feminina se aproximam, pois, segundo a filósofa Marcia Tiburi, o grande problema da sociedade ancorada no patriarcado é com o feminino. Nas palavras da autora:

> O que chamamos de patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. [...] Ele tem uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de "verdade", que é, antes, produzida na forma de discursos, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres[230].

Dessa forma, entendemos que construir uma sociedade efetivamente democrática, por conseguinte, significa aprender a lidar com as diferenças, de modo a não oprimir e nem violentar os indivíduos de gênero e sexualidade dissidentes. Evidente que temos ciência de que se trata de um engajamento ético-político que induz o abandono de uma zona de conforto e das certezas individuais e coletivas que regem as relações sociais no mundo.

3.2 A escola como um ambiente de negação da lesbianidade e bissexualidade

Pensando que, historicamente, vivemos numa sociedade heteronormativa, podemos observar como esses valores estão imbricados nas nossas relações e a escola não é um lugar que foge dessas imposições, logo, isso significa que o professor, através do ofício da docência, detém o poder e, nessa relação de poder ele está exercendo a cosmovisão ou a ideia de comportamento sobre os alunos. Nessa perspectiva, a escola institui-se como uma extensão desse poder disciplinador e normatizador, apesar de, muitas vezes, os professores não se percebem como instrumentos de legitimação do poder do Estado quando utilizam do espaço da sala de aula e dos demais espaços da escola para reforçarem padrões heteronormativos.

[229] TIBURI, 2018, p. 42.
[230] Ibid., p. 26-27.

> O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. [...] Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual[231].

Para exemplificar, basta questionarmos: por que os alunos não podem beijar na escola? Por que não podem externar comportamentos de carinho no espaço escolar? Quando se trata de sexualidade, as escolas, ao invés de serem espaços de (re)conhecimento, acabam por representar espaços de silenciamentos. O poder disciplinar instaura uma vigilância sobre as sexualidades nas escolas por meio de múltiplas estratégias de disciplinamento, através das quais "aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política[232]". Quando se trata de relações e desejos homoafetivos, então, o espaço escolar se apresenta ainda mais repressor.

Com a compreensão de haver apenas uma forma de desejo sexual – o heterossexual –, a escola ignora, nega e desconhece a homossexualidade como uma relação afetiva possível e, dessa forma, reprime todos os comportamentos e manifestações que não estejam dentro da norma heterossexual. É claro que não se deve generalizar e dizer que não existam escolas que se colocam na contramão do discurso heteronormativo e que não tenham professores/as que discutam tais questões em sala de aula. Mas o que se percebe majoritariamente nas escolas é, ainda, uma grande resistência para abordar as questões voltadas à identidade de gênero e orientação sexual.

Não se diz nas escolas, por exemplo, que um garoto pode ou não usar saia, mas há, implicitamente, uma autorregulação, um acordo tácito, uma concordância social de que homem tem que usar calça e que usar saia é permitido apenas às mulheres. Essa é uma repressão inscrita historicamente na sociedade que estabelece normatizações de gênero. Normatizar, nesse sentido, significa criar modelos de masculino e feminino que marcam os corpos e, romper com isso, significa repelir os padrões de normatização social, historicamente construídos.

[231] LOURO, Guacira. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 9.
[232] LOURO, 2019, p. 18.

> Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade[233].

Nessa perspectiva, entendemos que os espaços escolares são (re)produtores dos discursos regulatórios sobre o corpo e a sexualidade. As escolas instauram saberes e produzem verdades sobre como e o que desejar, e sobre como se deve sentir prazer. Governar a sexualidade também é um modo de governar as populações, e a escola representa uma extensão desse poder controlador. As dinâmicas políticas do poder também normatizam um determinado tipo de sexualidade: a sexualidade heteronormativa.

Num profícuo estudo sobre a performatividade, a filósofa Judith Butler desenvolveu uma análise sobre os discursos e as interpelações ofensivas aos homossexuais e seus possíveis efeitos através da linguagem. A linguagem, segundo Butler, é fundamental para a constituição dos sujeitos, ou seja, ela produz aquilo que nomeia, ela não só descreve um corpo, mas faz o corpo, é a responsável, portanto, por produzir o sujeito. E toda essa produção, toda essa interpelação da linguagem é realizada no campo da heterossexualidade e sua constante e reiterada repetição é necessária para moldar comportamentos e fazer com que sujeitos de um sexo/gênero sintam desejo por sujeitos do sexo/gênero oposto.

A análise da linguagem nos espaços escolares, permite perceber o quanto ela pode ser violenta e opressora com estudantes que fogem dos padrões heteronormativos. Sobre os discursos e as interpelações ofensivas a homossexuais e seus possíveis efeitos, Judith Butler afirmou:

> Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser "neutro" em um "ele ou em uma "ela": nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma[234].

[233] LOURO, 2019, p. 6.
[234] BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 157.

Levando em consideração o potencial da linguagem no processo constitutivo da vida dos sujeitos, consideramos fundamental começar a problematização do uso da linguagem, pois ela não é um campo neutro, mas um instrumento que nomeia e que também cria "coisas". Ela classifica, rotula, distingue, institui e, com isso, provoca a existência. Mesmo quando algumas são constituídas de uma mesma composição, ela, a linguagem, tem o poder de distinguir, tornando-as antagônicas: macho, fêmea; quente, frio; noite, dia; claro, escuro. A linguagem cria símbolos. Ela mesma é um sistema de símbolos que caracteriza as coisas. Portanto, ela não espelha o real, mas procura organizá-lo.

Ora, é certo que a linguagem possui o recurso extraordinário de explicar fenômenos e coisas, mas, visto de outro ângulo, ela também cria o próprio fenômeno ou a própria coisa. Nas palavras de Rubem Alves,

> A linguagem é a memória coletiva da sociedade. É ela que provê as categorias fundamentais para que certo grupo social interprete o mundo, ou seja, para que ele diga como ele é. Mas exatamente por causa disto, por determinar a interpretação, a linguagem determinará também a maneira pela qual a referida comunidade irá organizar a sua ação[235].

A linguagem, quase sempre, é utilizada para fins ideológicos. Podemos perceber que, apesar de a linguagem ser uma ferramenta de corte, a que separa o eu do outro, ela também é utilizada para unir, agrupar, neutralizar, anular, invisibilizar. Tomemos como exemplo os pronomes que, desde a mais tenra idade, nos são ensinados a fim de diferenciar os sujeitos (eu, tu; ele, ela; nós, vós; eles, elas). Apesar dessa instrução de separação do particular e coletivo, dos gêneros feminino e masculino, foi ensinado às meninas que, em algumas situações o seu gênero não seria explicitado, mas, ao ouvirem a expressão "todos", por exemplo, elas deveriam se sentir contempladas, pois apesar de o substantivo ser notadamente masculino, abarcaria também o gênero feminino. Ou seja, expressões universalizantes são sempre masculinas.

> É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu, como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino)[236].

[235] ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1984, p. 15.
[236] LOURO, 2014, p. 70.

A partir do exemplo citado, percebe-se, nitidamente, que há uma hierarquização dos gêneros que, obviamente, favorecem um homem em detrimento da outra mulher. Neste caso, a linguagem atua de maneira à invisibilizar o sujeito feminino. Na tentativa de um movimento contrário, perceber-se-á que a mesma regra não se aplica ao uso do substantivo feminino para contemplar todas as pessoas.

Certamente, ao adentrar em algum espaço ocupado por homens e mulheres e a referência aos presentes for sempre com substantivos femininos, os homens se incomodarão, e mais do que isso, se ofenderão com a abordagem. Outro exemplo marcante é a palavra "homem" que tanto é utilizada para designar o sexo masculino como para caracterizar a espécie humana[237].

Em suma, a linguagem foi e continua sendo apropriada para o estabelecimento e manutenção dos tentáculos do patriarcado e do binarismo de gênero, objetivando a disparidade evidente entre o feminino e o masculino, este último compreendido como universal. Quando partimos para uma análise do uso da linguagem no espaço escolar, percebemos o quanto ela pode ser violenta com estudantes que fogem dos padrões heteronormativos.

Num sentido mais objetivo, a escola pode representar um local de preconceito, discriminação e, consequentemente, de violência e sofrimento para estudantes gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, tornando-se uma instituição falha do ponto de vista da democracia e pluralidade. E, aqui, salientamos que precisamos entender democracia para além de um conceito que define apenas a multiplicidade de ideias e opiniões. Democracia é, sobretudo, o respeito ao direito do outro/a de existir à sua maneira, de forma livre e autônoma.

Todos os sujeitos que desenvolvem comportamentos contrários ao padrão heteronormativo, são compreendidos como desviantes; logo, passam por um processo violento de apagamento e silenciamento da sua tendência natural, do seu comportamento e da sua maneira de existência. A partir desse julgamento, os corpos de muitos estudantes são relegados ao confinamento, expostos ao desprezo e vilipêndio, especialmente durante os momentos de intervalo e dos jogos escolares[238].

Desse modo, adolescentes e jovens gays, lésbicas e bissexuais passam a ter uma visão estereotipada, desenvolvendo um entendimento de anormalidade sobre si mesmos, como se fossem ridículos, defeituosos e indesejáveis. Foi o que aconteceu com a estudante Dandara,

[237] LOURO, 2014.
[238] Ibid.

apresentada por Ana Carolina Magalhães Fortes, no artigo *A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente*[239].

Dandara revela as lembranças das opressões que sofreu na escola antes de ela mesma se reconhecer como lésbica. Aos 11 anos, sem ter desenvolvido ainda interesse por qualquer pessoa do mesmo sexo, Dandara sofreu preconceito porque seu comportamento era concebido como desviante do tradicionalmente esperado de uma garota. Antes de refletir sobre sua orientação sexual, ela foi chamada, diversas vezes, pelos colegas e pelo professor de inglês de 'sapatão' em tom agressivo.

A discriminação sofrida por Dandara causou-lhe abalo na saúde física e mental. E somente com 18 anos, Dandara reconheceu sua lesbianidade e passou a ter uma vida social mais ativa. A experiência de Dandara denuncia a opressão e violência contra estudantes que se reconhecem como lésbicas e revela o quanto a escola legitima identidades e práticas sexuais heterossexistas, ao passo que marginaliza e reprime os que se distanciam desses modelos.

Inseridas num contexto de discriminação, violência e opressão, estudantes, lésbicas e bissexuais se veem diante de um grande desafio: como se reconhecer em algo que, desde muito cedo, se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como articular a (lesbo)(bi)sexualidade de maneira positiva em meio a tantos discursos normatizadores?

Como indicado anteriormente, a própria escola pode ser reprodutora e mantenedora das arbitrariedades entre os sujeitos ao propor em seus currículos, por exemplo, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos de avaliação que se constituem como demarcadores das diferenças de gênero, sexualidade, etnia[240]. Isso quer dizer que as estudantes lésbicas e bissexuais podem ser atravessadas interseccionalmente por diversas violências e canais de opressão e preconceito e por agentes distintos.

Soma-se a isso os valores religiosos judaico-cristãos imbricados na sociedade brasileira, que, muitas vezes, corroboram para a violação dos direitos de estudantes homoafetivos e para a conservação da heterossexualidade compulsória. No Brasil, a religião teve um papel preponderante desde os primórdios em que a igreja católica, através dos primeiros padres jesuítas, passou a controlar o corpo e as práticas sexuais dos indivíduos.

[239] FONTES, Ana Carolina Magalhães. A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente. In: VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – *ABEH* [recurso eletrônico] Rio Grande. p. 1339-1357. 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014. Fernando Seffner; Marcio Caetano (organizadores) – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.
[240] LOURO, 2014.

Vale lembrar que a relação dos nativos com o próprio corpo, por conta da ausência de pudor com a própria nudez, foi duramente reprimida e repudiada pela igreja.

Esse breve panorama é apenas uma tentativa de demonstrar que a sexualidade foi (e continua sendo) um dispositivo alvo de disputas sobre o seu controle, e todos os tabus construídos em seu entorno tem raízes mais profundas. Assim, a questão da sexualidade não é uma problemática de simples compreensão. Ao se pensar sobre a(s) sexualidade(s) como elemento integrante da cultura, deve-se levar em consideração duas grandes instituições que controlam a (re)produção dessas sexualidades: a escola e as instituições religiosas. Vale ressaltar que ao destacar essas instituições não estamos negando a existência de outros espaços constitutivos da sexualidade.

Instituições religiosas. Nos diversos espaços religiosos, nos quais se partilha o "sagrado", é recorrente o discurso sobre o domínio do corpo, o desejo e as pulsões sexuais[241]. Entre as instituições cristãs, as ordenanças que se impõem sobre os indivíduos são muito mais evidentes, pois a moral sexual é um dos preceitos de maior virtude para o grupo. Especialmente entre o Protestantismo, a sexualidade é utilizada como dispositivo de controle, destacando-se como o segmento religioso entre os mais repressores nas questões voltadas à sexualidade. A influência da religião sobre a sexualidade humana pode ser percebida no papel que ela cumpre como orientadora do gênero com o qual se deve relacionar, quando e como se deverá praticar o sexo. Ou seja, a religião se apresenta como a principal limitadora da liberdade sexual entre as pessoas numa sociedade.

Instituições de ensino. É comum nos espaços de educação formal especialmente na educação básica, a superficialidade no que diz respeito à educação sexual. Essa resistência, e até mesmo negação em colocar a sexualidade como "ponto de pauta" para o debate, aponta para a apropriação do sexo como perversão e que, portanto, deve ser distanciado dos espaços de formação. Por outro lado, apesar de ser recorrente a justificativa de que a sexualidade diz respeito ao privado e íntimo, percebe-se que essa é mais uma forma de "sair pela tangente" e uma maneira falaciosa de não encarar a discussão sobre o assunto. Sendo assim, mesmo quando a escola resiste em falar sobre a sexualidade, ela já está emitindo uma mensagem, seja na sua estrutura, nas normas e regras, seja na vigilância ou na repressão. Em outras palavras, negar-se a falar sobre a sexualidade não conduz a escola a um campo de neutralidade, mas ao de restrição e sufocamento das liberdades do aprendizado sobre as sexualidades.

[241] DUARTE, Alisson José Oliveira. Religião e comportamento sexual: concepções cristãs sobre sexualidade. *Relegens Thréskeia.* Paraná, v. 06, n. 01, p. 74-98, 2017.

Apesar de alguns avanços nas discussões sobre o tema, a sexualidade ainda é um debate caro à sociedade brasileira que, por sua formação cultural imergida na religiosidade cristã, se mantém resistente à aceitação e naturalização da homoafetividade.

3.3 Trajetórias Lésbicas e Bissexuais em Eunápolis: um olhar sobre o espaço escolar

É primordial destacar antes de qualquer coisa que, discutir qualquer assunto em sala de aula não irá, de forma propositiva, prejudicar a formação dos estudantes. Ao contrário, é necessário falar sobre temáticas de relevância social para que se possa desenvolver na sociedade comportamentos de aceitação, tolerância e respeito, pois esses conceitos são necessários na convivência coletiva. Abordagens como LGBTfobia, feminismo, machismo, gravidez na adolescência, assédio, entre outros, presentes em diversas leis, são temáticas de suma importância visto que impactam diariamente a vida social.

Discutir esses assuntos é necessário para que respeitemos a humanidade do outro como ele/ela é. Não podemos respeitar apenas as pessoas que combinam com nossa forma de pensar e agir. O respeito deve ser dado para todos, independentemente de suas posições, comportamentos ou escolhas; mesmo que elas sejam diferentes das nossas. Aliás, é exatamente quando as escolhas do "outro" são diferentes das nossas que o respeito deve prevalecer. Partindo desse entendimento, entrevistamos quatro estudantes a fim de perceber como se dão as vivências de estudantes lésbicas e bissexuais negras em duas escolas da cidade de Eunápolis: Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri e o Colégio Baden Powell. Elencamos, no quadro, a seguir alguns dados sobre elas.

Quadro 3 – Dados pessoais das estudantes entrevistadas.

Pseudônimo	Idade	Naturalidade	Escolaridade	Profissão	Religião
Marielle	22 anos	Jaguaquara/BA	E.M incompleto	Estudante	Sem religião
Cassandra	18 anos	Eunápolis/BA	E.M incompleto	Estudante	Sem religião
Daniela	17 anos	Eunápolis/BA	E.F II incompleto	Estudante	Protestante (AD*)
Marta	15 anos	Eunápolis/BA	E.F II completo	Estudante	Protestante (Adventista)

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir das entrevistas realizadas.

A estudante Marielle, primeira depoente elencada no quadro, foi a primeira estudante que entrevistamos. Mulher de 22 anos de idade, é natural da cidade de Jaguaquara/Bahia,

* Assembleia de Deus.

estudante da Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e exerce a profissão de cuidadora de idosos.

A vinda da depoente Marielle à cidade de Eunápolis se deu no ano de 2016, devido a um relacionamento homoafetivo surgido através de um grupo do *Whatsapp*. Por meio do depoimento da estudante podemos notar uma ressalva quanto à realidade de famílias que possuem membros homoafetivos. Segundo a estudante, a relação com sua família sempre foi tranquila, "apesar" de sua "opção sexual". O termo "apesar" sugere que a estudante reconhece que nem sempre as famílias têm uma boa relação com membros cuja orientação sexual diverge da heteronormativa, pois comumente o que se percebe é uma relação de tensão entre as pessoas em lidar com a homoafetividade.

> A convivência com a minha família é boa, apesar da minha opção sexual e tal. Eu me assumi aos 13 anos *pro* meu pai. Ele aceitou numa boa, *tipo*, respeitou. Aceitar é um pouco difícil, *né*?! Mas respeita. Nunca me discriminalizou pela minha opção sexual e tal, ele só me perguntou ser era isso mesmo, se eu tinha certeza do que eu *tava* dizendo, o que eu *tava* sentindo e tal. Falei que sim. Pra minha mãe eu não me assumi de cara porque eu tive uma certa insegurança por ela não aceitar, ter um certo preconceito. Até entendi o lado dela porque não é fácil pra uma mãe saber que tem um filho gay ou uma filha lésbica [...]. Até que um dia ela chegou pra mim e falou que preferia eu morta do que me ver com uma outra mulher. Isso doeu pra caramba[242].

Algumas questões da fala da estudante Marielle nos chama a atenção. A primeira é o fato de ela ter confidenciado sua sexualidade ao pai aos treze anos de idade e omitido de sua mãe. Isso aconteceu devido a sua relação ser mais próxima com o pai diante da separação do casal quando ela tinha apenas quatro anos, situação que culminou com a disputa judicial por sua guarda. A segunda questão diz respeito à afirmação da depoente quanto à aceitação da sua sexualidade pelo pai. Inicialmente ela usa o termo "aceitar" e em seguida faz uma correção para a palavra "respeitar", dizendo que a atitude de aceitar é um tanto difícil. Uma análise dos termos, a partir da perspectiva da depoente, pressupõe que a aceitação implica em enxergar a lesbianidade com naturalidade, mas "respeitar" não significa, necessariamente, concordar com sua orientação sexual, mas trazer à luz outros atributos, ou seja, não descredenciá-la apenas por uma característica, no caso, a sexualidade.

Algo que também merece ser destacado é a forma como Marielle hesitou em contar para a mãe sobre sua sexualidade, pois temia um comportamento hostil. Em sua fala é

[242] MARIELLE. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 16 de outubro de 2019.

possível perceber uma tentativa de minimizar a atitude preconceituosa da mãe, quando afirma que compreende a condição de sofrimento materno em face da afirmação de sua sexualidade. Precisamos problematizar o porquê de o sofrimento ser atribuído à mãe, em demasia, e não ao pai. Levantamos como hipótese central a construção cultural do papel materno quanto à maior responsabilidade sobre os filhos, pois seria esta a responsável por carregar uma criança por nove meses em seu ventre e todo o seu período de amamentação, bem como seu processo de criação. Podemos perceber que a definição dos papéis sociais está tão enraizada no imaginário social que é possível notar através da fala da depoente – mesmo de maneira inconsciente – como a mulher mãe é a figura sensível, portanto a que mais sofre. Mesmo tendo sido criada pelo pai e ter desenvolvido com ele mais afinidade, Marielle, ainda assim, teve uma preocupação muito maior com a mãe.

O que podemos notar é que a preocupação de Marielle, na época, não foi sem fundamento, pois a partir de seu depoimento, percebemos que, ao revelar a sua sexualidade para o pai, aos treze anos, a recepção foi muito mais "tranquila" do que para sua mãe. A mãe de Marielle só tomou ciência de sua orientação sexual quando esta estava com dezoito anos. Mesmo sendo uma mulher jovem e independente, sua mãe a tratou com bastante agressividade, dizendo que preferia vê-la morta do que com uma outra mulher. O comportamento da mãe de Marielle pode ser relativizado quanto ao fato de a mãe não ter acompanhado sua criação, ou seja, não ter desenvolvido tanto vínculo com a filha. No decorrer da entrevista realizada com Marielle, ela afirma que, depois de um tempo, sua mãe passou a respeitá-la, desenvolvendo uma relação mais próxima com ela e também com a sua namorada na época. Porém, deixa explícito que ainda é uma situação desconfortável, motivo pelo qual Marielle evitou falar sobre a sua sexualidade com a mãe.

A segunda depoente explicitada no quadro é a estudante Cassandra. Natural da cidade de Eunápolis/BA, tem 18 anos e é estudante do primeiro ano do Ensino Médio. Nas horas livres trabalha como cuidadora de brinquedos e ajuda a família na venda de algodão doce e pipoca. A estudante Cassandra é filha única e foi criada com os pais. Até a data da entrevista realizada ainda morava com eles.

Segundo Cassandra, a convivência com a sua família não é de muita proximidade, pois é um relacionamento um tanto frio. "A gente não conversa muito. Só quando eu era pequena que a gente era mais próximo, mas hoje em dia a gente não tem muito papo[243]", afirmou

[243] CASSANDRA. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 19 de outubro de 2019.

Cassandra, indicando com a afirmação que a relação com os pais acontece, de certo modo, apenas por dividirem o mesmo espaço geográfico.

Através da afirmação da depoente, e levando em consideração a sua trajetória marcada pela identidade lésbica, tudo leva a crer, que a superficialidade no relacionamento com seus familiares esteja atrelada a sua orientação sexual. Apesar de a depoente não afirmar os reais motivos do distanciamento com os pais, mesmo convivendo juntos, em vários momentos da entrevista realizada ela considerou que a sua sexualidade, por muitas vezes, foi motivo de brigas familiares, chegando, inclusive, ao ponto de ter a sua liberdade cerceada com a proibição de sair de casa. Segundo Cassandra, os seus pais não se preocupam muito, mas "quando se importam é demais[244]". A depoente sugere que a participação dos seus pais na sua vida é mínima, e quando ocorre algum envolvimento mais direto sobre algum aspecto, é de forma desagradável e, até mesmo, autoritário.

Cassandra cresceu em um ambiente religioso protestante. Frequentou desde cedo a Primeira Igreja Batista de Eunápolis, denominação a qual participou até a idade de quinze anos, quando decidiu afastar-se da instituição religiosa. Sobre o seu afastamento da Igreja Evangélica a depoente afirmou:

> Quando eu comecei a ver que eu gostava de outras pessoas do mesmo sexo que o meu, eu meio que dei um afastamento porque o povo da igreja já sabia aí ficava olhando muito pra mim. Eu não gostava dos olhares, aí eu parei de ir pra Igreja. [...] recente eu fui de vez em quando. De vez em quando, às vezes, quando a minha mãe chama, pede pra eu ir com ela eu vou[245].

Segundo as palavras de Cassandra, foi aos quinze anos que descobriu a sua lesbianidade. Período em que ainda frequentava a igreja evangélica. Segundo a estudante, a forte atração que sentia por uma amiga desde o período da infância foi a razão para entender-se enquanto lésbica. Apesar de pensar por muitas vezes que se tratava apenas de um sentimento de amizade forte, com o tempo percebeu que o sentimento que sentia era muito maior. Segundo a estudante Cassandra, os seus pais não aprovavam, de forma alguma, o vínculo que Cassandra mantinha com essa amiga. Apesar disso, sempre se viam às escondidas até que um dia, em visita à casa de Cassandra, rolou o primeiro beijo, desde então Cassandra certificou-se de sua identidade sexual e com a sua amiga de infância desenvolveu um relacionamento de dois anos.

[244] CASSANDRA, 2019.
[245] Ibid.

Durante a entrevista fizemos a seguinte pergunta à Cassandra: como foi esse processo de assimilação de aceitação... saber que você gostava de garotas? A essa pergunta, a estudante respondeu:

> Foi um pouco confuso por conta que minha mãe sempre me criou com base de igreja, né? Ela sempre botou uma coisa na minha cabeça e eu só pensava naquilo. Mas depois que eu vi que eu realmente gostava dela eu parei de pensar mais nas coisas e fui à frente, não me prendi. Só que era um pouco difícil eu contar para os meus pais. Eles souberam pela boca dos outros. Tipo, eles me perguntava e eu negava, sempre. Foi aí que eles começaram a me dar punição, a me prender muito dentro de casa; *me* tirava o celular, o computador, e meu pai começou a me agredir, a me bater. Aí depois de um tempo isso parou[246].

É possível apreender, através das palavras da depoente, que o fato de ter sido criada na igreja com toda a moralidade e valores cristãos dificultou ainda mais o seu processo de aceitação. Na verdade, a "confusão" vivenciada por Cassandra com relação à identificação com a sua "real" sexualidade, é bastante comum entre as adolescentes quando chegam à fase da puberdade, na qual a mudança corporal começa a se evidenciar e junto a ela, o afloramento dos desejos sexuais. O enfrentamento da lesbianidade e/ou bissexualidade torna-se ainda mais difícil quando as adolescentes estão inseridas no espaço religioso, especialmente o cristão.

Apesar da depoente não detalhar muito sobre as violências simbólicas que sofreu em relação à sua mãe, quando a estudante afirma que "ela sempre botou uma coisa na minha cabeça", é possível compreender que, a sua mãe, ao perceber sobre a filha um certo "desvio de comportamento", passou a inculcar sobre Cassandra a forma "correta" a que deveria enquadrar-se. Segundo a afirmação, pode se constatar que, para a estudante, a repressão que sofreu com as cobranças e exigências de sua mãe lhe foram bastante dolorosas e martirizantes, ao ponto de Cassandra afirmar que "só pensava naquilo", ou seja, a atração, o desejo sobre uma outra mulher passou a ser angustiante para ela.

É, definitivamente, como estar numa encruzilhada no sentido de ter que escolher um sentido, e essa escolha perpassa sobre a decisão de encarar o que realmente é, e o que as pessoas (família, sociedade) impõem que ela seja. Apesar de toda a pressão que sofreu, a estudante Cassandra decidiu assumir a sua lesbianidade encarando todos os obstáculos que surgiram no caminho, inclusive as agressões físicas do seu pai que chegou ao ponto de expulsá-la de casa. Ao sair do convívio da sua família Cassandra passou quinze dias na casa de sua Namorada na cidade de Porto Seguro, Bahia.

[246] CASSANDRA, 2019.

A depoente Daniela, terceira entrevistada mencionada de acordo com o quadro, possui 17 anos de idade e é natural da cidade de Eunápolis/BA. É estudante do Ensino Fundamental II e não exerce nenhuma profissão além de estudante. Foi criada apenas pela sua mãe, mas, há seis anos, mora com a sua avó paterna e o marido da avó.

Segundo o relato da estudante Daniela, a convivência com a sua família foi bem difícil. Primeiro porque não teve vivência com o seu pai e quase não recebia suas visitas deixando implícito, através do tom da sua voz, um certo desalento com relação ao desamparo de seu pai. Apesar disso, a convivência com os seus irmãos sempre foi tranquila.

Perguntamos a Daniela sobre o seu contexto familiar, se teve contato com algum ensinamento religioso. Sobre essa questão a estudante afirmou que não; que na sua família a questão religiosa é bastante diversificada, ou seja, existem praticantes de vários segmentos religiosos. Apesar de a depoente fazer essa afirmação, percebemos no decorrer da entrevista que essa diversidade se restringe ao Protestantismo. O que a estudante quis afirmar é que a sua família não frequenta uma única denominação, ou seja, cada um/a frequente uma instituição religiosa específica, mas todas elas protestantes; como é que o caso da sua avó que frequenta a Igreja Evangélica Assembleia de Deus, o seu pai que participa da Igreja Mundial do Poder de Deus e a sua mãe que frequenta a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD).

Diante da variedade de denominações protestantes a estudante Daniele afirmou ser cristã, participante da denominação Assembleia de Deus por causa da sua avó que é membra dessa instituição religiosa. Segundo a própria depoente ela passou a frequentar a igreja não por vontade própria, mas por imposição da sua avó, embora, às vezes, participe por livre e espontânea vontade.

Daniela se identifica como bissexual, pois desde os quatorze anos percebeu que sentia atração, também, por garotas, passando a partir dos quinze anos a se envolver com outras mulheres e, somente aos dezessete anos assumiu a sua bissexualidade. Diante desse relato, perguntamos a estudante Daniela como que foi o processo de assimilação e aceitação da bissexualidade, e sobre essa questão a estudante afirmou: “pra mim foi fácil. Foi fácil! Bem natural assim... ninguém me forçou a nada. Fui falando para as pessoas que eu confio. É... minha mãe também aceitou de boa, aí aceitei de boa[247]”.

Por fim, elencamos a depoente Marta, de 15 anos de idade. Estudante do primeiro ano do Ensino Médio, é natural da cidade de Eunápolis/BA. Marta não exerce nenhuma atividade, além dos estudos. Mora com a mãe e o padrasto, por quem fora criada desde os dois anos.

[247] DANIELA. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 17 de dezembro de 2019.

Durante a entrevista, pedimos que a estudante Marta relatasse um pouco sobre a convivência familiar. A depoente comentou que a convivência com a família é tranquila, apesar de o seu padrasto ser alcoólatra, fato que por muitas vezes tensionou a relação familiar, especialmente entre o seu padrasto e a mãe de Marta. Essa situação desestabilizava toda a família, pois, diante das brigas, Marta sempre se posicionava em defesa de sua mãe.

Com relação ao contexto religioso, a estudante Marta afirmou que tem envolvimento com o Protestantismo, mas que não foi de berço. A sua conversão e participação na Igreja Adventista do Sétimo dia aconteceu no ano de 2015, influenciada pela sua mãe e por sua família que, segundo a depoente, quase toda é participante da denominação Adventista. Até o momento da entrevista realizada com a estudante, ela disse ainda ser frequentadora da referida instituição religiosa e que gosta bastante de participar.

Marta declarou, durante a entrevista, que se identifica como bissexual e que "se descobriu" no ano de 2016 quando se apaixonou por sua melhor amiga de escola. Sobre esse fato a depoente afirmou: "eu falei pra ela que eu sentia algo; tipo, como se fosse uma paixão, só que não era normal, sabe? É sério. Qualquer coisa era ela, eu queria estar junto com ela; qualquer coisa[248]".

Quando a estudante Marta afirma "não era normal" ela se reporta à "incapacidade" de administrar o que estava sentindo e não ao julgamento de que aquele sentimento ser algo ruim. Pelo que foi demonstrado pela estudante Marta durante a entrevista, a bissexualidade em nenhum momento representou um entrave para ela. Reconheceu-se e aceitou-se com naturalidade. A essa questão a depoente ressaltou: "eu sou muito...tipo, eu não ligo para as coisas, sabe? Aí eu falei: olha, que massa e tal, sabe? É uma coisa legal. Muita gente passa por dificuldade para se aceitar a si mesmo, mas pra mim foi tranquilo[249]".

Podemos notar, especialmente entre as estudantes mais jovens que entrevistamos que, encarar a bissexualidade não foi um problema em si mesmo. Daniela afirmou ter sido fácil e Marta afirmou que foi tranquilo. O que apreendemos das posturas dessas estudantes mais jovens é que elas fazem parte de uma nova geração que é mais informada e que possui referências e representatividade que as gerações anteriores não tiveram. Podemos indicar como exemplo diversos grupos em redes sociais que mobilizam e fortalecem politicamente essas mulheres; filmes, novelas e séries, como *Deixe a Neve Cair*, *Malhação – Viva a Diferença*, *The L Word* e *Pretty Little Liars*, são produzidos trazendo a pauta da lesbianidade e bissexualidade para o centro das discussões. Mesmo com (re)produção estereotipada, muitas

[248] MARTA. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 09 de janeiro de 2020.
[249] MARTA, 2020.

vezes, abordar essas questões já contribui para lançar sobre a sociedade o debate em torno das sexualidades dissidentes.

Como pudemos notar, as duas últimas estudantes, de acordo com o quadro apresentado, são menores de idade e, para elas, solicitamos autorização prévia dos pais, documentada e assinada através de uma declaração de ciência sobre a entrevista que pretendíamos realizar. A partir da aprovação de seus tutores, agendamos com as estudantes a entrevista para fins de análise de suas respectivas experiências.

Uma questão que consideramos fundamental para a compreensão das experiências das estudantes entrevistadas é o fator religioso, bastante presente na vida familiar de cada depoente. Das quatro estudantes pesquisadas, verificamos que há uma predominância do Protestantismo entre as famílias, elemento que influenciou diretamente a concepção e visão de mundo das estudantes que, mesmo decidindo afastar-se desse circuito religioso, ainda mantêm em alguns de seus discursos os valores religiosos que assimilaram durante a sua trajetória no Protestantismo, como é o caso da estudante Cassandra que, influenciada pelos pais, frequentou a Primeira Igreja Batista de Eunápolis (PIB/Eunápolis), afastando-se aos doze anos de idade.

Entre as depoentes, a estudante Marielle foi a exceção. Ela cresceu num contexto religioso do Candomblé, que era frequentado assiduamente por sua mãe, durante a infância de Marielle, e esporadicamente pelo pai. Todavia, apesar de Marielle ter se desvinculado do Candomblé e não se inserir em nenhum outro seguimento religioso, os seus pais converteram-se[250] ao Protestantismo[251], evidenciando, mais uma vez, entre as famílias das estudantes, a predominância do Protestantismo.

A partir de um contexto familiar ausente de diálogo entre os familiares, Marielle encontra, na escola um lugar de maior liberdade e autonomia. Ao ser questionada sobre a representação da escola em sua vida, a depoente afirmou:

> Tudo, cara! É minha vida. É lá onde eu me sinto em casa, eu me sinto feliz. É como eu falo pra minhas amigas: cara, eu poderia, se eu tivesse opção de morar na escola, eu moraria na escola, dentro dos livros, eu gosto muito, cara, escola é minha vida! Eu me sinto livre, eu me sinto em casa… é como se a escola fosse… cara, é inexplicável falar isso, velho… mas… é um lugar onde eu me sinto total à vontade. Me sinto… se eu tiver triste eu vou pra

[250] Sobre o conceito de conversão ver: ALVES, 2005, p. 68; RIVERA, 2001, p. 231.
[251] Segundo o depoimento da estudante Marielle, o seu pai frequenta a Igreja Evangélica Assembleia de Deus (IEAD). A Denominação religiosa da mãe de Marielle não foi informada, pois a estudante não se lembrava.

> escola, falo: nossa! Chego lá, eu interajo com os professores, os assuntos; então, isso me deixa bastante à vontade[252].

Observamos que algo fica bastante evidente na afirmação de Marielle: a escola como um lugar familiar. Essa transferência é feita a partir do entendimento de que, comumente, o lar é concebido como a maior representação de conforto, consolo e alívio. Dito de outra forma, deveria ser o melhor lugar para uma mulher lésbica estar, uma vez que a sociedade se mostra, na maioria das vezes, hostil para com as pessoas de sexualidades dissidentes. Através da fala da depoente é possível perceber que apesar de todos os problemas inerentes a uma instituição pública de ensino, a relação da escola com a estudante tem sido de acolhimento.

Corroborando com a mesma perspectiva de Marielle com relação ao Colégio Baden Powell, instituição onde as duas entrevistadas estudam, a depoente Cassandra relata

> Ah sim, minha escola sempre me apoiou muito. Nunca sofri nada na escola e nem vi ninguém sofrendo… por nada. O Baden é maravilhoso. Então a escola é maravilhosa, eu nunca, não tenho nada a dizer[253].

A estudante Cassandra também se refere à escola como um bom lugar para se estar e, mais do que isso, um espaço ausente de violência. Apesar da referida instituição de ensino ser representada de forma positiva na visão das estudantes, a escola apresenta algumas dificuldades que, mesmo de forma implícita, refletem na vida dessas estudantes, tais como o despreparo de alguns profissionais da educação com relação à temática LGBT, como pode ser identificado na resposta da estudante Marielle quando interrogada se ela considera que os professores e professoras de sua escola estão aptos a abordarem sobre sexualidades dissidentes.

> Eu acho que alguns sim, outros não. Alguns sabem lidar com a diferença de alguma forma, outros *tenta* lidar, entendeu? Mas, eu acho que por questão mais de sociedade, não de aceitar, entendeu?! Às vezes eu acho que pelo respeito né, os que... pelo cargo que eles estão alí dentro, por estarem passando educação, conhecimento. Mas acho que nem todos os que estão alí dentro aceita ou respeita a sua opção sexual; saber lidar com aquilo alí, entendeu?! Muitos acham até que "ah, isso é safadeza". Já cheguei a ouvir isso de outras pessoas, por que não deles?[254].

[252] MARIELLE, 2019.
[253] CASSANDRA, 2019.
[254] MARIELLE, op. cit.

A partir dos apontamentos da depoente Marielle podemos perceber que há, no espaço escolar, profissionais preparados para trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade, o que indica que as posturas discriminatórias no contexto escolar não se sustentam a partir da justificativa de desconhecimento, como se não houvesse profissionais "habilitados" para trabalhar com a temática das diferenças. A fala da estudante permite concluir que há profissionais que compreendem esse debate e estão aptos a trabalhar esses temas, enquanto outros não estão preparados e não querem se aprofundar na temática devido a uma compreensão pessoal baseada no preconceito sobre a orientação sexual dissidente. Podemos identificar também que quando a depoente afirma que alguns professores "tentam" lidar com esses assuntos, deixa entrever que eles até têm uma boa intenção, mas não possuem a instrumentalização necessária para administrar temáticas que ainda geram polêmicas devido à heterossexualidade compulsória predominante.

Sobre a heterossexualidade compulsória, é preciso fazer algumas diferenciações entre esse conceito e o da heteronormatividade. A heterossexualidade compulsória é a reprodução impositiva de relações sexuais entre pessoas de sexos opostos. Esse conceito se tornou popular através da autora Adrienne Rich[255], que apresentou o termo como uma instituição política que intenciona inibir ou retirar o poder das mulheres.

A ideia transmitida por esse conceito é a de que todas as pessoas são obrigadas a serem heterossexuais. Essa é a hipótese mais evidente no cotidiano, podendo ser percebido em músicas, literatura, filmes, desenhos, materiais didáticos entre outros, ao apresentar somente um homem e uma mulher como formato de casal possível. Nitidamente, essa concepção exclui todas as demais formas de relacionamentos. Na concepção desse termo, a heterossexualidade é tida como aquilo que é normale, portanto, tudo o que se desvia dela é patológico e inaceitável.

A heterossexualidade é forçada para ambos os sexos, porém, as mulheres lésbicas são as que mais sofrem com ela. Primeiro por serem mulheres numa sociedade machista e segundo por serem mulheres e lésbicas numa sociedade machista e lesbofóbica. Para Rich a heterossexualidade compulsória alimenta a discriminação, perseguição e violência contra as lésbicas e apaga sua existência nas relações de gênero da sociedade. Soma-se a isso, também, o fato de que a sexualidade lesbiana é colocada abaixo da homossexualidade masculina.

A heteronormatividade, por sua vez, tem como base o modelo reprodutivo de um padrão heterossexual, violentando de maneira simbólica e, também, física, todas as pessoas

[255] RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. *Revista Bagoas*, Natal, n. 5, p. 17-44, 2010.

que procuram romper com as normas instituídas de gênero. Esse modelo de heteronormatividade é um dos pilares responsáveis pelas violências que alguns indivíduos dispõem sobre aqueles que destoam dos padrões binários de homem e mulher. Isso pode ser verificado entre os homens que apresentam uma certa feminilidade e entre as mulheres que têm comportamentos considerados masculinos.

Em sociedades em que o "ser" homem e/ou mulher é concebido como uma norma, os sujeitos que desenvolvem um comportamento que foge à regra socialmente construída, geralmente sofrem vários tipos de violência (verbal, física, simbólica) em diversos ambientes. Ou seja, são convenções tacitamente estabelecidas na sociedade que propõem/impõem um tipo de comportamento "X" a quem possuir uma vagina (feminino) e um tipo de comportamento "Y" a outros por terem um pênis (masculino). Como a escola é um espaço formativo, de construção do conhecimento, de formação da cidadania, espera-se que os profissionais da educação tenham domínio pedagógico para lidar com as diferenças e não legalizem o dualismo de gênero (homem/mulher), rejeitando outras possibilidades de sujeitos que existem e que precisam gozar dos seus direitos.

Uma outra questão que merece atenção na afirmação da estudante Marielle é a possibilidade de os professores não trabalharem sobre as temáticas LGBTs em sala de aula por conta da "sociedade". Essa declaração dá a entender que há profissionais que preferem manter os valores heterossexistas no espaço escolar, e é preciso ressaltar que essa é uma prática que se dá a partir de uma escolha ético-política, bem como por valores morais. Além disso, a depoente menciona que os professores, muitas vezes, não tocam nas questões LGBTs por "respeito" ou pelo "cargo".

Entendemos que a estudante está chamando atenção para a posição do profissional da educação, destacando a influência que possui, pois, como ela mesma expõe, os professores são responsáveis pela educação e formação do conhecimento, portanto, discutir temáticas LGBTs, considerando a posição que ocupam, poderia relegá-los ao papel de "doutrinadores" ou indutores às sexualidades dissidentes. Mas, algo precisa ser considerado: o fato de os professores não abordarem essas questões na sala de aula – por serem ainda consideradas "tabus" na sociedade – pode estar relacionado ao medo de represália, de serem rechaçados dentro e fora da comunidade escolar.

Comungando da mesma perspectiva que a estudante Marielle, a depoente Cassandra, relatando sobre sua experiência escolar no que tange à abordagem dos professores, em sala de aula, quanto às questões LGBTs, expôs:

> Não são todos os professores que comentam, né?! Assim, desde o meu Ensino Fundamental até o Ensino Médio agora, a única que comentou foi essa [professora] de Sociologia que eu vi comentando sobre os preconceitos do dia-a-dia [em relação às questões LGBTs]. Só ela! Eu até falei com ela: gostei muito que você comentou sobre o assunto porque o assunto não é muito comentado. Mas, assim, não são todos os professores que comentam, que fazem projetos, que procuram, assim, saber mais, aprofundar nos ensinamentos deles[256].

De acordo com a afirmação da depoente Cassandra, ressaltamos que, diante de uma esmagadora maioria que invisibiliza as experiências LGBTs na sala de aula, existe uma minoria que se posiciona eticamente cumprindo o papel docente de maneira efetiva e comprometida, como foi o caso da professora de Sociologia citada. Percebemos que a ação da professora foi tão significativa que a estudante se sentiu contemplada ao ponto de verbalizar o seu contentamento à professora por ter discutido o tema em sala de aula. Apesar disso, a estudante deixa implícita sua insatisfação em relação a não abordagem de temas que contemplem sua especificidade de mulher lésbica num país lesbofóbico quando demarca que "só ela", a professora de Sociologia, trabalhou o assunto até o momento em que a entrevistamos. Uma outra questão bastante curiosa, na fala da depoente, é o fato de apenas uma professora, até aquele momento, ter ousado trabalhar sobre as questões LGBTs.

Isso nos leva ao entendimento de que professores/as, gestores/as e agentes públicos ligados à educação, muitas vezes, negam que os espaços escolares são também espaços em que existem pessoas não heterossexuais e que merecem atenção. É o que mostra Rogério Diniz Junqueira, a partir da análise de alguns fragmentos discursivos de servidores públicos diante da proposta de promoção de reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. O autor identifica e problematiza os argumentos adotados em conformidade com a heteronormatividade e tece várias indagações diante dos enunciados analisados.

> Não lhes falamos de lésbicas e gays "porque na nossa escola gays e lésbicas não existem" ou será que gays e lésbicas "não existem" (são invisíveis) justamente porque não nos parece conveniente criar condições para falar deles(as)? Mesmo em caso de uma improvável inexistência de lésbicas e gays na escola, uma educação voltada para a promoção da cidadania não exigiria a elaboração de currículos mais abrangentes e o ensino de valores e práticas sociais acolhedoras de alteridades não notadas?[257]

[256] CASSANDRA, 2019, grifo nosso.
[257] JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas* - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 3, n. 04, p. 171-189, 2009a, p. 177.

Os discursos analisados no estudo de Junqueira, não só alimentam a heteronormatividade, como também negam a existência da diversidade sexual e do sofrimento advindos da homofobia e do heterossexismo. Essa negação, segundo o autor, trás consequências para todos. A homofobia na escola "deseduca e afeta a formação de todas as pessoas. O prejuízo é geral, embora alguns sejam chamados a pagar uma conta bem mais alta[258]".

Corroborando com o estudo apresentado por Diniz Junqueira, a estudante Marta também vai afirmar que não tem presenciado a abordagem de professores quanto às questões de algumas minorias políticas.

> Não da parte LGBT, não dessa parte. Agora da parte do racismo, alí dos negros, o bullying. Eu acho que a maioria é só isso também. Você não vê ninguém **falando**, não tem. É mais fácil você ver a pessoa falando pra você se aceitar, de aceitar o seu corpo, de aceitar do jeito que você é. Mas até hoje eu nunca vi ninguém falando sobre isso, sobre lésbica[259].

Ainda sobre a inexistência da discussão relacionada às questões de gênero e sexualidade em sala de aula, investigamos a realidade da depoente Marta, estudante da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri. Durante a entrevista, Marta relatou que há discussões relacionadas ao racismo, ao *bullying* e a outros assuntos, porém a temática LGBT não é contemplada. Ao destacar essas temáticas, algumas questões merecem ser colocadas em relevo, por exemplo, a resistência dos profissionais da educação em trabalhar sobre as questões LGBTs e a forma como o debate sobre as minorias é discutido.

Quando colocadas no centro da discussão em sala de aula, muitas vezes, essas minorias são apresentadas como o "outro", o diferente, o estranho, ou seja, essas abordagens contribuem ainda mais para reforçar as diferenças subalternizando esses grupos frente a uma sociedade heteronormativa. Por exemplo, deve-se ter cuidado com a forma com que a LGBTfobia é trabalhada no espaço escolar, pois a depender de como essas questões são colocadas para os estudantes, a violência à população LGBT pode ser vista apenas como um dado a mais, fato que leva à banalização da dor desses sujeitos e não como uma vida que deve importar para a sociedade. A partir da violência à população LGBT, é preciso questionar se, de fato, essas vidas importam.

Com relação aos cuidados sobre os grupos historicamente subalternizados, a autora Guacira Louro chama a atenção:

[258] JUNQUEIRA, 2009a, p. 186.
[259] MARTA, 2020, grifo nosso.

> É preciso avançar, desse modo, de uma perspectiva de "contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças" para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a "identificação" das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças[260].

Ao abordar sobre as questões LGBTs em sala de aula é preciso estar atento que não se trata apenas de trazer essas temáticas para o centro dos debates, é preciso problematizar a concepção de pessoas que enxergam os LGBTs como exóticos ou destoantes da normalidade, ou seja, o grande problema em enfatizar as "diferenças" é particularizar ou individualizar as subjetividades, desconsiderando o contexto de opressão de maneira ampla, como bem afirma Carla Akotirene "[...] a interseccionalidade não está interessada nas diferenças identitárias, mas nas desigualdades impostas pela matriz de opressão[261]".

Quando nos propomos a trazer para o centro da discussão as questões LGBTs pensamos, justamente, no tensionamento com as estruturas sociais para uma mudança de uma cultura social marcada pela LGBTfobia. Em outras palavras, precisamos pensar sobre os padrões que marcaram e ainda marcam o mundo ocidental. Se partirmos do pressuposto de que esses padrões foram culturalmente construídos, através da dinamicidade da cultura forjada pelos homens, esses padrões culturais também podem (e merecem) ser alterados. Se os homens são capazes de criar cultura, também são capazes de modificá-la. Ou seja, essa cultura racista, sexista, misógina e LGBTfóbica também pode ser desconstruída. Nas palavras de Chimamanda Adichie: "[...] A cultura funciona, afinal de contas, para preservar e dar continuidade a um povo. [...] A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura[262]".

> Sim, com certeza. Eu acho que a escola é o espaço que deveria discutir mais sobre esses assuntos. E hoje não é tão discutido. Hoje é comentado! Antes nem era comentado, hoje é mais comentado. Eu acho que a escola deveria aprofundar mais, né, nessa questão de sexualidade, de preconceito, de tudo; mas principalmente nesse termo de sexualidade. Hoje eu acho que a escola deveria ir mais fundo[263].

[260] LOURO, 2018, p. 48.
[261] AKOTIRENE, 2019, p. 50.
[262] ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 48-49.
[263] MARIELLE, 2019.

A escrita de um texto acadêmico pode ser vista como uma tentativa de orientação dos pesquisadores em implantar essas temáticas no contexto escolar por um projeto pessoal, mas através da fala da depoente, podemos perceber que a própria estudante indica a importância de discutir as questões de sexualidade em sala de aula, ou seja, é uma estudante preta, lésbica, que cursa Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, que está apontando a necessidade de se trabalhar essas questões. Isso deixa bastante evidente o interesse dos próprios em discutir sexualidade, no seu sentido amplo, e não apenas sexualidades dissidentes, mas de sexualidades de modo plural, apresentando aos alunos uma realidade que está presente no seu cotidiano e não como algo distante, especialmente os alunos do período noturno que, pela idade que possuem, já podem ter passado por alguma experiência sexual. Por isso, chamamos atenção para o fato de que não basta que esses assuntos sejam apresentados em sala de aula.

É importante destacar que os próprios termos utilizados pelas estudantes nos trechos citados anteriormente indicam que, quando os assuntos sobre sexualidade são levados para a sala de aula, são somente "comentados" e "falados", termos que pressupõem uma abordagem simplória e superficial que os diferem do ato de "discutir", que aponta profundidade na abordagem do assunto, como comentado pela depoente Marielle no último excerto.

Sobre as possíveis agressões vivenciadas no espaço escolar decorrentes de sua cor e sexualidade, a depoente Daniela responde:

> Não, não! Eu já ouvi muita piada sobre a cor, minha cor. Mas nunca assim... eu nunca digeri isso, deixei pra mim. Sempre joguei fora mensagens negativas. E sobre a bissexualidade, eu acho até de boa, ninguém me julgou essas coisas, nenhum preconceito, nada. Esse ano, na minha sala, aconteceu muito isso [Racismo], não só comigo, mas com outras pessoas que têm a mesma cor. Muita piada [...] eu não digeri isso não, mas outras pessoas, já vi que sim, aí eu até falei com os responsáveis da escola. [...] A mulher [orientadora pedagógica], ela ajudou muito nisso, ela conversou com a sala e chamou os responsáveis que tava fazendo piada, aí resolveu, até que eles pararam. É... três pessoas[264].

Através das palavras de Daniela, é possível constatar as práticas de racismo que a estudante sofreu através de piadas, mas a sua atitude, inicialmente, não foi de contestação: ela administrou consigo mesma as situações vivenciadas. Diante disso, percebemos a crueldade do racismo que, muitas vezes, deixa as pessoas imobilizadas ao ponto de não conseguirem reagir às agressões sofridas, como se a prática do racismo fosse culpa da vítima e não do

[264] DANIELA, 2019, grifo nosso.

agressor. No caso relatado, as práticas de racismo, vivenciadas pela depoente Daniela e seus colegas, foram tão frequentes que a própria estudante chegou a procurar a direção para resolver a situação.

Com relação à sexualidade da depoente Daniela, esta relata que nunca sofreu preconceito por ser bissexual. Ao usar a expressão "eu acho até de boa" concluímos que há uma surpresa da própria depoente quanto a nunca ter sido questionada sobre sua bissexualidade. A partir dessa expressão questionamos se a inexistência de agressão à estudante Daniela poderia estar relacionada ao fato de a sua bissexualidade significar uma relação que ainda contempla a heterossexualidade, pois transitaria, nos seus relacionamentos, com mulheres e, também, com homens, o que a tornaria, numa visão estereotipada, "menos homossexual". Comumente, as pessoas bissexuais são vistas como indivíduos "desconstruídos" que transitam entre os sexos, portanto, mesmo tendo relação com pessoas do mesmo sexo, não negam o sexo biológico, masculino/feminino, no qual se espera uma relação com o sexo oposto.

Seguindo a mesma experiência de não violência no espaço escolar, a estudante Marielle, negra e lésbica, também diz não ter sido vítima de racismo e lesbofobia, como pode conferido em suas palavras:

> Eu nunca fui vítima de racismo não, até hoje, eu nunca... Não, não, nunca passei por isso. Até hoje não. [...] **Porque no colégio que eu estudava tinha mais negro que branco, então não tinha nem como**. Por ser lésbica, na escola, não. Porque, tipo assim, no colégio eu nunca me posicionei como lésbica, eu sempre ficava na minha, entendeu?! Se me perguntar minha opção sexual, eu falo, tranquilo. Eu não fico me expondo, eu não gosto de me expor, mas eu falo minha opção sexual, tranquilamente, sem medo, abertamente[265].

No relato supracitado, destacamos o fato de a estudante Marielle justificar que o racismo nunca lhe aconteceu devido à maioria dos alunos do colégio em que estudava ser negra. Acreditamos numa certa "ingenuidade" da depoente em usar esse dado como argumento para justificar a ausência de racismo, como se o fato de um grupo, por ser majoritariamente negro, estar isento de reproduzir práticas racistas. Isso pode ser pensado como característica do racismo estrutural, logo, os próprios negros não estão imunes à reprodução do racismo. Por outro lado, faz sentido pensar que ao estudar em uma escola majoritariamente negra a estudante se sentia mais irmanada com os negros.

[265] MARIELLE, 2019, grifo nosso.

De acordo com o autor Silvio Almeida[266], o racismo excede a ação individual. O racismo é materializado pelas instituições que representam a estrutura social na qual tem o racismo como um dos fundamentos legitimadores de sua organização. Nas palavras do autor:

> Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como "normais" em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escola em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas[267].

Com base na exposição do autor, é possível considerar que a desmontagem das estruturas racistas da sociedade só será possível quando, de fato, se procurar desenvolver práticas antirracistas individuais, coletivas e institucionais. Não basta promover algumas poucas pessoas nos diversos espaços de poder sem ações efetivas para o combate do racismo estruturado na sociedade. Representatividade, apesar de sua importância, não será capaz de desarticular a engrenagem de reprodução do racismo. Sobre a igualdade do ponto de vista racial, o jurista Silvio Almeida considerou que:

> É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem:
> a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com público externo – por exemplo, da publicidade;
> b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
> c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
> d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero[268].

Retomando o trecho anterior da depoente Marielle sobre violência de gênero e sexualidade no espaço escolar, a estudante afirmou nunca ter sofrido agressão por sua orientação sexual. Porém, ao fazer essa declaração, fica implícito que nunca sofreu violência por não ter se posicionado publicamente como lésbica. A escolha da estudante foi sempre de

[266] ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
[267] ALMEIDA, 2019, p. 48.
[268] Ibid., p. 48-49.

não expor sua sexualidade. A questão que nos perguntamos a partir de sua afirmativa é: por que Marielle não se posicionou como lésbica? Acreditamos que o principal motivo que levou a estudante a não se posicionar como lésbica no espaço escolar está relacionado ao medo de retaliações pelo fato de sua orientação sexual ainda ser concebida na sociedade como desviante dos padrões sexuais impostos culturalmente. Em outras palavras, a atitude da estudante Marielle em não se expor, é uma estratégia defensiva, tendo em vista de que está inserida em uma sociedade violenta para com a população LGBT.

Indagada sobre possíveis violências vivenciadas no espaço escolar, a estudante Cassandra, também relatou:

> Ah sim, minha escola sempre me apoiou muito. Nunca sofri nada na escola e nem vi ninguém sofrendo… por nada. O Baden é maravilhoso. O diretor já conversou comigo. Assim que eu entrei, ele sabia, que minha mãe contou pra ele e ele foi super cauteloso, falou comigo que aqui não rolava, que ele não aceita que aconteça essas coisas e tal [preconceito e discriminação]. Então a escola é maravilhosa, eu nunca... não tenho nada a dizer[269].

No trecho acima é possível perceber que, diferente da depoente Marielle, que nunca sofreu lesbofobia no espaço escolar pelo fato de nunca ter assumido publicamente sua orientação sexual, a estudante Cassandra nunca foi vítima de violência no espaço escolar mesmo com "toda a escola" tendo ciência de sexualidade. Ao contrário, sempre obteve apoio da instituição. Vale reforçar que, antes do seu ingresso no colégio Baden Powell, sua família já havia acionado a direção sobre a situação de Cassandra. Diante disso, é importante questionar quais as motivações que levaram a mãe de Cassandra a informar sobre a sua sexualidade na escola. Estaria a mãe da estudante preocupada com a proteção de sua filha ou intencionada em manter sobre ela uma vigilância através da direção da escola?

Um ponto bastante interessante a ser destacado no relato de Cassandra foi a forma como o diretor se posicionou com relação ao que lhe foi avisado. Chamou-nos atenção a atitude de cautela e a segurança transmitida à estudante ao dizer que, "naquele espaço", discriminação e violência, decorrentes da orientação sexual dos estudantes, não seriam permitidos. Sobre possíveis agressões sofridas, a depoente Marta afirmou que nunca foi vítima de preconceito com relação à sua cor e à sua sexualidade.

Diante de todos os relatos das estudantes apresentados, mais uma vez, fica perceptível como a sexualidade foi e continua sendo o dispositivo de controle, alvo das instituições de poder, que se apresentam como repressoras sobre as questões voltadas à bissexualidade e à

[269] CASSANDRA, 2019, grifo nosso.

lesbianidade. Os objetivos de acesso universal ao conhecimento e o pleno desenvolvimento da cidadania, propostos pela instituição escolar, podem ser bem diferentes para os indivíduos que se identificam com a lesbianidade ou a bissexualidade: ao desviarem-se dos "padrões", a heterossexualidade acaba por significar uma violenta opressão para essas estudantes.

Através da perspectiva foucaultiana é possível perceber como a escola se constitui como um ambiente notável de domesticação dos indivíduos. Ela produz a docilidade dos corpos que "precisam" atender aos interesses de uma sociedade capitalista que necessita de sujeitos submissos, e a dominação sobre os sexos é um dos mecanismos dos quais se utiliza. Os modelos de disciplinarização das instituições surgem a partir das prisões. Se observarmos a constituição das escolas e como elas operam na vida dos indivíduos, identificaremos semelhanças com as casas de detenções.

No espaço da sala de aula, enfileirada de maneira militarizada, as carteiras são posicionadas de frente para o/a professor/a, direcionando o foco para o/a educador/a, sugerindo que alunos e alunas, nesse local, reconheçam, em seu ofício, a prática de um sujeito que detém o poder. Na escola, é delimitado o horário de entrada e horário de saída e, durante esse tempo, os/as alunos/as não podem, por livre e espontânea vontade, se ausentar desse espaço. Há, também, um controle sobre a possibilidade ou não dos estudantes se retirarem da sala de aula para beber água ou utilizar os banheiros. Todas essas situações significam imposição e disciplinarização dos corpos e das mentes. Portanto a escola é, também, uma instituição responsável pela construção e manutenção de valores e normas sociais.

Os espaços formais de educação, em sua acepção moderna, foram pensados e construídos para romperem com o mundo leigo. Em outras palavras, a escola significou o espaço de construção dos saberes em toda a sua amplitude, diferenciando quem é de quem não é, quem pode de quem não pode, quem está habilitado a fazer, de quem não está habilitado a fazer. Na sociedade do letramento, os espaços de produção do conhecimento, como a escola e a universidade, estiveram, durante muito tempo, limitados às classes dominantes, tornando as elites deste país os detentores do controle e poder, pois detinham o saber.

De acordo com o autor Michel Foucault, a disciplina atua, portanto, no processo de "fabricação" de sujeitos, monitorando e regulando o seu comportamento. No âmbito escolar, a disciplinarização torna-se mais notável quando a escola cria, reproduz e fortalece um determinado padrão de conduta social. Desse modo, a escola representa uma extensão das convenções sociais e, ao invés de significar um espaço de rompimento com esses limites, ela

acaba por cristalizar toda a normatização que a sociedade elitista impôs e ainda insiste e manter.

Nessa perspectiva, a escola se constitui, portanto, como um espaço de lutas e enfrentamentos relacionados às liberdades sexuais. Apesar de sua função de agenciar a igualdade e promover o respeito às diversas posições religiosas, culturais, políticas, étnicas e sexuais, muitas vezes, a escola segrega determinados sujeitos e determinados grupos tidos como desviantes dos padrões heteronormativos. Compreendemos que as violências relacionadas à sexualidade dos indivíduos no contexto escolar só poderão se extinguir quando a heterossexualidade começar a ser (re)pensada como algo que atravessa e impede os direitos de sujeitos que se identificam com a sexualidade fora do ideal heteronormativo.

É necessário perceber que a organização e funcionamento das escolas estão imbricados de uma norma social pautada num padrão heteronormativo que segrega e discrimina comportamentos e desvios. Por isso, salientamos a necessidade de as escolas problematizarem a heteronormatividade, discutindo suas práticas e atitudes, prestando assim, um relevante serviço à sociedade, desconstruindo as polarizações sexuais.

O papel da escola, portanto, enquanto instituição responsável por promover o acesso e respeito a todas as pessoas, é de agregar e fazer com que todos os sujeitos que dela dependem, em qualquer faixa etária, em qualquer ciclo, se sintam identificados nesse espaço. Afinal, o ambiente escolar pressupõe o local da diversidade e, logo, deve reconhecer e respeitar as diversas identidades, incluindo-se as identidades homoafetivas.

Diante da pertinência e necessidade de se falar sobre a LGBTfobia e outras questões voltadas a orientação sexual e identidade de gênero, ressaltamos que discutir esses assuntos não é induzir e nem doutrinar os estudantes. O objetivo é provocar mudanças e transformações na sociedade, e para isso, é necessário que a escola haja como uma agência transformadora nesse processo. É preciso que os seus agentes, especialmente professores e professoras, ousem trabalhar com as temáticas do respeito, da diversidade e da(s) diferença(s) em sala de aula, pois, se não agirem dessa forma, estarão corroborando com a violência, subalternização e marginalização de sujeitos de gênero e sexualidade dissidentes.

É preciso ter em mente que não basta criar leis de criminalização das práticas LGBTfóbicas. Apesar da sua importância, é necessário criar mecanismos que atuem de modo efetivo nos comportamentos e nas mentalidades preconceituosas e discriminatórias de cada sujeito. E para isso, o instrumento de intervenção mais eficaz chama-se educação. É preciso mexer na formação dos indivíduos desde a base. É urgente trabalhar a raiz do problema e não

apenas a sua superfície. Portanto, é necessário estar preparado para mover as estruturas sociais ancoradas no machismo e na cultura assentada no patriarcado.

As conclusões apresentadas no presente trabalho estão respaldadas em uma realidade bem específica, como as trajetórias das estudantes que entrevistamos, os documentos institucionais que acessamos e as práticas pedagógicas que analisamos. O tema, certamente necessita(rá) de outras pesquisas com outros questionamentos, hipóteses e conceitos que trarão novas conclusões sobre a interface de temas tão ricos como educação, gênero e sexualidade.

FONTES

Digitais

COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL. *Diversidade sexual e cidadania LGBT*. São Paulo: SJDC/SP, 2014. Disponível em: http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/lgbt/cartilha_diversidade.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2020.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *População LGBT morta no Brasil*. 2018: Bahia, 2018. Disponível em: https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2020.

Documentos Legais

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2018.

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 009394). Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

PARECER CNE/CP nº: 8/2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*.

Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016.

Plano Municipal de Educação de Eunápolis (PME) LEI Nº 986 de 11 de junho de 2015.

Princípios de Yogyakarta (PDF). (em português). Consultado em 24 de setembro de 2020.

Programa de Combate à Violência e à Discriminação. *Caderno Escola sem Homofobia* / Brasil: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2011.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arnaldo Moura Guerrieri, 2015.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Baden Powell, 2017.

Fontes Orais

CASSANDRA. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 19 de outubro de 2019.

CIÊNCIAS AMG. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 22 de outubro de 2020.

CIÊNCIAS BP. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 21 de outubro de 2020.

DANIELA. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 17 de dezembro de 2019.

HISTÓRIA AMG. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 23 de outubro de 2020.

HISTÓRIA BP. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 20 de outubro de 2020.

MARIELLE. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 16 de outubro de 2019.

MARTA. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 09 de janeiro de 2020.

PORTUGUÊS AMG. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 20 de outubro de 2020.

PORTUGUÊS BP. Entrevista concedida a Marília De Angeli. Eunápolis, 22 de outubro de 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Rubem. *Protestantismo e Repressão*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1984.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Martins Fontes, 1970.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo.* Vol. II, 2ª edição. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

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

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. *Educação Sexual na Sala de Aula*: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais*: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Portugal: Porto Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer*: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RIVERA, Paulo Barrera. *Tradição, transmissão e emoção religiosa.* Sociologia do Protestantismo na América Latina. São Paulo: Oho d'Água, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum:* para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANA, Claudia. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual*: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIEIRA, Henrique. *O amor como revolução*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: UNESP, 2007.

Dissertação/Tese

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. *História e memória do negro em São Paulo*: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978). 2007. 232 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007.

SANTOS, Luzia Batista dos. *Escrevivências no Chão da Escola*: o papel da literatura negra feminina como práxis de resistência. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020.

Artigos

AZEVEDO, Aline Pereira de.; PAIVA, Pedro Henrique Azevedo da Silva.; COSTA, Ana Maria Morais. *Gênero e sexualidade no P.N.E. (2014-2024)*: discursos e sujeitos no contexto mossoroense. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2015.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudo Feministas,* Florianópolis, v. 19, n 2, p. 549-559, maio-ago. 2011.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARREIRA, Denise. In: BASÍLIO, Ana Luiza. A sociedade perde ao não discutir gênero na escola. *Carta Capital***.** Publicado em: 13 abr. 2017.

CASTRO, Roney Polato de. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola: problematizando relações. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 1, 2002.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: Do Poder Disciplinar ao Biopoder. *Scientia*. v. 2, n. 3, p. 01-217, nov. 2013/jun. 2014.

DUARTE, Alisson José Oliveira. Religião e comportamento sexual: concepções cristãs sobre sexualidade. *Relegens Thréskeia.* Paraná, v. 06, n. 01, p. 74-98. 2017.

FONTES, Ana Carolina Magalhães. A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente. In: VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – *ABEH* [recurso eletrônico] Rio Grande. p. 1339-1357. 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014. Fernando Seffner; Marcio Caetano (organizadores) – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Diretos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. p. 15-46, jul/dez. 1997.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16. Brasília, p. 193-210, janeiro-abril. 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas* - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 3, n. 04, p. 171-189. 2009a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, F. F. da.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia na escola: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009b.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB*. (Palestra) Rio de Janeiro, RJ. 05 de novembro de 2003.

OLIVEIRA DA SILVA, R. Revolução, história e tempo. *Revista História*: Debates e Tendências, v. 15, n. 1, p. 252-268, ago. 2015.

OLIVEIRA, Marcos de Jesus. O crime de ódio contra LGBTs no Brasil: algumas hipóteses interpretativas. *Bagoas* - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 10, n. 14, p. 41-62, 3 mar. 2017.

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felippe; DIAS, Maria Clara Marques. Lesbocídio: o estudo dos crimes de ódio contra lésbicas no Brasil. *Periódicus*, Salvador, n. 10, v. 1, p. 40-50, nov. 2018, -abr. 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. *Revista Bagoas*, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44. 2010.

SILVA, Ariana Mara. Lésbicas negras, identidades interseccionais. *Periódicus*. Salvador, n. 7, v. 1, p. 117-133, maio-out. 2017.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO* – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIANA; UNBERHAUM. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

ANEXO A – Resposta do Núcleo Territorial de Educação – NTE 27

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO
NTE 27 - EUNÁPOLIS

Ofício nº 181/2020 Eunápolis, 20 de novembro de 2020.

Do: Diretor do Núcleo Territorial de Educação - NTE 27 Eunápolis-BA
André Luiz Ribeiro dos Santos
Para: Marília de Angeli

Prezada Senhora,

Encaminhamos abaixo as respostas da solicitação feita a este órgão:
1 – A Secretaria Estadual de Educação da Bahia / NTE 27 já promoveu algum curso ou capacitação sobre a temática de gênero e sexualidade? Se sim, quando ocorreu (mês/ano)?
Sim, setembro de 2015.

2 – Qual foi a duração do curso ou capacitação?
Duração: 08 horas (01 dia).

3 – Qual era o público alvo?
Técnicos do PAIP (Projeto de Avaliação e Intervenção Pedagógica);
Diretores e vice-diretores das escolas estaduais.

Ressaltamos que no início do ano de 2020 a SEC/BA estava programando uma capacitação sobre o referido tema, mas devido à pandemia a mesma foi suspensa.

Atenciosamente,

André Luiz Ribeiro dos Santos
Diretor Territorial de Educação
NTE 27 - Eunápolis - BA

André Luiz R. dos Santos
Aut. nº 27.0023/19
Diretor Regional
NTE 27

Rua Paulino Mendes Lima, 674 - Centro –Eunápolis / BA - Cep.: 45.820-040
Fone: 73 3281-5263/5206 - CNPJ 13937065/0001-00 – Email: nte27@educacao.ba.gov.br

ANEXO B – Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis

SECRETARIA MUNCIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE EUNÁPOLIS

Eu, Avilmara da Hora Brito Rodrigues,Diretora da divisão de ensino de SMECE,venho em resposta às questões encaminhadas informar-lhe que:

1- O único momento em que esta secretaria trouxe a discussão acerca dotema gênero e sexualidade, foi agora neste momento de reelaboração do Referencial Curricular do Município nos meses de outubro e novembro do presente ano.
2- Dois encontros de duas horas de duração online, via zoom, e mais quatro horas para a produção dos grupos à cerca do tema.
3- O Públuco alvo foram os professores de todas as etapas e modalidades da rede, que se inscreveram voluntariamente para a reelaboração do Referencial Curricular.

Eunápolis, 19 de novembro de 2020

Avilmara da Hora Brito Rodrigues

Avilmara da Hora Brito Rodrigues
Diretora da Divisão de Ensino da SMECE

Digitalizado com CamScanner