



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH
MESTRADO EM HISTÓRIA

LILIANN ROSE PEREIRA DE FREITAS

SILÊNCIOS ENSURDECEDORES: gênero e diversidade sexual nas escolas
da rede estadual do ensino médio de Campina Grande - PB

CAMPINA GRANDE - 2022

SILÊNCIOS ENSURDECEDORES: gênero e diversidade sexual nas escolas
da rede estadual do ensino médio de Campina Grande - PB

LILIANN ROSE PEREIRA DE FREITAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Campina Grande – PB, como requisito para obtenção do título de Mestra em História.

Linha de pesquisa: Cultura, Poder e Identidades
Orientadora: Prof^a. Dra. Rosilene Dias Montenegro
Coorientador: Prof. Dr. Fábio Ronaldo da Silva

CAMPINA GRANDE – PB

2022

F866s Freitas, Liliann Rose Pereira de.
Silêncios ensurdecedores : gênero e diversidade sexual nas escolas da Rede Estadual do Ensino Médio em Campina Grande - PB / Liliann Rose Pereira de Freitas. - Campina Grande, 2023.
207 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação: Profª. Dra. Rosilene Dias Montenegro, Prof. Dr. Fábio Ronaldo da Silva."
Referências.

1. Estudos de Gênero. 2. Diversidade Sexual. 3. Educadores. 4. Experiência. I. Montenegro, Rosilene Dias. II. Silva, Fábio Ronaldo da. III. Título.

CDU 305(043)

LILIANN ROSE PEREIRA DE FREITAS

SILÊNCIOS ENSURDECEDORES: gênero e diversidade sexual nas escolas
da rede estadual do ensino médio de Campina Grande – PB

Aprovada em 21 de dezembro de 2022

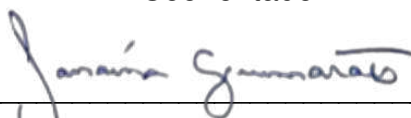
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra ROSILENE DIAS MONTENEGRO
Universidade Federal de Campina Grande – PPGH/UFCG
Orientadora



Prof. Dr. FÁBIO RONALDO DA SILVA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Coorientador



Prof^a. Dra. JANAÍNA GUIMARÃES DA FONSECA SILVA
Universidade de Pernambuco - UPE
Examinadora externa



Prof. Dr. AZEMAR DOS SANTOS SOARES JÚNIOR
Universidade Federal de Campina Grande – PPGH/UFCG
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN
Examinador interno

Prof^a. Dra. ANA MARIA VEIGA
Universidade Federal de Campina Grande – UFPB
Suplente externa

Prof^a. Dra. JOEDNA REIS DE MENESES
Universidade Federal de Campina Grande – PPGH/UFCG
Universidade Estadual da Paraíba- UEPB
Suplente interna



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Às 14:30h (quatorze e trinta horas) do dia 21 (vinte e um) de dezembro de 2022 (dois mil e vinte e dois), através de sala de videoconferência do Mestrado da Universidade Federal de Campina Grande, a Comissão Examinadora da Dissertação para obtenção do grau de Mestre apresentada pelo(a) aluno(a) **Liliann Rose Pereira de Freitas**, intitulada: “Silêncios Ensurdecedores: Gênero e diversidade sexual nas escolas da rede estadual do ensino médio em Campina Grande- PB, em ato público, após arguição feita de acordo com o Regimento do referido Curso, decidiu conceder ao mesmo o conceito “ **APROVADA** ”, em resultado à atribuição dos conceitos dos professores doutores: Rosilene Dias Montenegro - Orientador(a), Fábio Ronaldo da Silva - Coorientador(a), Azemar dos Santos Soares Júnior - Examinador(a) Interno(a) e Janaína Guimarães da Fonseca Silva - Examinador(a) Externo(a). Assina também a presente Ata o Secretário do PPGH Yaggo Fernando Xavier de Aquino e o Coordenador do PPGH José Otávio Aguiar, para os devidos efeitos legais.

Parecer: A Comissão Examinadora avaliou que a aluna Liliann Rose Pereira de Freitas atendeu com louvor todos os requisitos à obtenção da APROVAÇÃO da dissertação de mestrado. Avaliou também que a dissertação “Silêncios Ensurdecedores: Gênero e diversidade sexual nas escolas da rede estadual do ensino médio em Campina Grande- PB constitui uma contribuição pela relevância do tema e pela qualidade acadêmica INDICANDO-A À PUBLICAÇÃO pela Editora da Universidade Federal de Campina Grande (EDUFCG), bem como SEU ENVIO A CONCURSOS NACIONAIS de melhores dissertações de mestrado.

Lista de Presença

Orientador(a)	Rosilene Dias Montenegro	
Coorientador(a)	Fábio Ronaldo da Silva	
Examinador Interno	Azemar dos Santos Soares Júnior	
Examinadora Externa	Janaína Guimarães da Fonseca Silva	
Secretário	Yaggo Fernando Xavier de Aquino	
Coordenador	José Otávio Aguiar	

Campina Grande-PB, 21 de dezembro de 2022.

DEDICATÓRIA

À minha avó, dona Gentila (Dodó),
cuja alma nasceu professora.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Rosilene Montenegro, que acreditou em meu potencial como pesquisadora e me oportunizou experiências e conexões importantes com os estudos de gênero. Obrigada pela oportunidade, pelo reconhecimento e pelo convívio em diferentes espaços e saberes responsáveis pela construção desta pesquisa e de mim mesma.

Ao meu coorientador, professor Fábio Ronaldo. É difícil colocar em palavras tanto afeto e apoio de quem nunca soltou minha mão. Obrigada por me ajudar nessa travessia. Suas provocações em cada encontro, seu olhar atento a minha escrita, seu afeto em acolher minhas limitações, nossas conversas sobre a vida e a importância desse tema estão presentes em cada linha deste trabalho. Seu empenho e generosidade me cativam e me inspiram para novas jornadas.

À professora Janaína Fonseca, que aceitou participar da banca de defesa e contribuiu com a leitura e as orientações importantes para este trabalho.

Ao professor Azemar dos Santos Jr., que, tão gentilmente, me mostrou uma nova forma de enxergar meu objeto de estudo, sinalizando rotas e desvios necessários às minhas análises.

À professora Joedna Reis e ao professor Iranilson Buriti: ela, por me mostrar que a teoria também é um espaço de cura; e ele, por me fazer entender que, na escrita, deixamos nossas marcas, nos inscrevemos também. Essa é uma forma de estar presente na ausência e, por isso mesmo, uma forma de resistência.

Aos amigos Luís Gervásio, Letícia e Ramon. Ao longo dessa travessia, tivemos trocas inestimáveis, risos incontidos, aflições mútuas e vibrações positivas que reverberaram em cada avanço. Obrigada pela forma carinhosa com que me receberam e como tudo isso se transformou em amizade.

A Gilberta e Gisele, que embarcaram comigo quando tudo era apenas uma ideia. As contribuições, as partilhas, os avanços, as reescritas necessárias lá atrás se condensaram neste resultado. Vocês são uma parte muito importante desse processo. Minha gratidão por todo o tempo que estiveram comigo.

Às colegas Cristiane, Roberta, Marisbel e Liliana, minhas “professoras superpoderosas”, que, assim como eu, vivem o chão de escola. Elas são e fazem a diferença dentro e fora do espaço escolar.

À minha mãe, à Lucila, Raphael e Rivaldo, irmã e irmãos, que me incentivaram quando nem mesmo eu acreditava ser tudo o que eles diziam que eu era.

As minha filhas, Clara e Lívia, razão pela qual vivo, luto e me transformo a cada dia. Minhas pequenas revoluções são feitas a partir e por meio delas.

A Gilbergues, um amor-encontro, em quem encontrei todo o acolhimento quando nem mesmo eu sabia se seria capaz de embarcar nessa jornada. Na escrita deste trabalho, encontrei sua voz, sua escuta, sua presença e seu incondicional amor.

Aos(às) gestores(as) das escolas que participaram deste estudo e que, tão gentilmente, não só viabilizaram os caminhos para a pesquisa como também entenderam seu significado e relevância no cotidiano escolar.

Por fim, aos(às) professores(as) colaboradores que deram voz a esta pesquisa, profissionais que ensurdecaram o espaço escolar por meio de suas práticas, discursos e, sobretudo, de seus posicionamentos. Gratidão!

“Vivendo na infância sem ter a noção de um lar, encontrei refúgio na ‘teorização’, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência ‘vívida’ de pensamento crítico, de reflexão e de análise se tornou um lugar onde se trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (HOOKS, 2017, p. 85).”

RESUMO

Questões de gênero e de diversidade sexual têm sido tratadas, no espaço escolar, como temas geradores de tensões e silenciamentos. Considerando que a diversidade, como tema e em todas as suas dimensões, precisa ser inserida nas ações educativas do espaço escolar, deve-se perguntar como ela ocorre quando as abordagens evidenciam questões de gênero. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi de compreender como o gênero e a diversidade sexual são evidenciados no cotidiano escolar de professores(as) de escolas da rede estadual de Campina Grande (PB). Para isso, centramo-nos na urgência de questionar como as políticas educacionais, quando direcionadas às questões de gênero e diversidade sexual, influenciam diretamente a prática docente, como amolados dispositivos legais norteando as ações das escolas e dos(as) professores(as). Alinhado ao tema, essas questões foram analisadas sob a perspectiva teórica de Butler (2003; 2022) e Foucault (1988; 1999; 2004; 2007). Quando voltada para a realidade educacional brasileira, aportamos nossas análises em Louro (2001a; 2002b; 2001c), Junqueira (2009), Miskolci e Campana (2017). Além de contribuições da literatura consagrada ao tema e da legislação brasileira para a Educação, neste estudo, foram utilizadas fontes primárias, por meio de entrevistas obtidas com professoras e professores da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande (MEIHY; HOLANDA, 2015), (LARROSA, 2022). Feitas as análises das fontes primárias e orais, referenciadas pelas reflexões teóricas adotadas, concluiu-se que as questões de gênero e de diversidade sexual são evidenciadas nas escolas, mas e de forma isolada. Esse isolamento se deve, em muitas circunstâncias, à falta de entendimento do tema, de cursos de formação continuada e de políticas educacionais que reconheçam a diversidade como força motriz de uma realidade que é plural.

Palavras-chave: Estudos de gênero. Diversidade sexual. Experiência. Educadores.

ABSTRACT

Gender and sexual diversity issues have been treated in the school space as generative themes of tensions and silencing. Considering diversity as a theme in all your dimensions it needs to be inserted in all of the education actions on the school space it must be asked how it happens and when the approaches put in evidence the gender issues. In that Regard, this reserch has as a objective understand how gender and sexual diversity are put in evidence in the daily school life of teachers from the state schools of Campina Grande (PB). Lined up with the those issues were analyzed under the perspective of Butler (2003; 2022), Foucault (1988; 1999; 2004; 2007). When turned to brazilian education reality we direct our analyses to Louro (2001a; 2021b; 2001c) Junqueira (2009) Miskolci and Campana (2017). In addition to contributions from the consolidated literature and the brazilian legislation for education this research made use as primary sources through interviews obtained with teachers from the public education in Campina Grande (MEIHY; HOLANDA, 2015), (LARROSA, 2022). After analyzing the primary and oral sources referecend by the theoretical reflections used it is concluded that gender and sexual diversity issues are highlighted in schools but still are isolated cases. This isolation is often due to lack of understanding on the subject lack of continuing education courses and education polices who recognize diversity as the main force of a plural reality.

Key words: Gender studies. Sexual diversity. Experience. Educatores.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Outdoor exposto pela VINACC147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos sobre gênero e diversidade sexual.....	30
Quadro 2: Sujeitos entrevistados(a) na pesquisa	35
Quadro 3: Perfil descritivo das escolas públicas estaduais de Campina Grande (PB) vinculadas à pesquisa.....	122
Quadro 4: Quadro descritivo dos(as) colaboradores(as) associados aos nomes das personagens.....	122

LISTA DE SIGLAS

- ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
- AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- ANTRA - Articulação Nacional de Transgêneros
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular da Educação
- BSH - Programa Brasil sem Homofobia
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- GDE - Programa Gênero e Diversidade na Escola
- GLTB - Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais
- GT - Grupo de Trabalho
- HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, Agênero, Pan, Não binárias e mais
- LGBTfóbicas - Intolerância à população LGBTQIAP+
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MESP - Movimento Escola Sem Partido
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEE-CE - Plano Estadual de Educação - Ceará
- PEE-PB - Plano Estadual de Educação - Paraíba

PEE-MS - Estadual de Educação- Mato Grosso do Sul

PL - Partido Liberal

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

PSD - Partido Social Democrático

PT - Partido dos Trabalhadores

PLS - Projeto de Lei - Senado

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPA - Plano Plurianual

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJPB - Tribunal de Justiça da Paraíba

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Aproximações com o tema	17
Caminhos que aportam esse destino e por onde eles se (re)desenham	23
1 SEÇÃO I: ATRAVESSANDO DISTÂNCIAS: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	40
1.1 Gênero: entre dobras e desdobramentos	40
1.2 Caminhos, curvas e desvios: os estudos de gênero no Brasil	53
1.3 O gênero e suas assimetrias: o desembarque na educação básica.....	61
2 SEÇÃO II: NOVOS CENÁRIOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	76
2.1 O reconhecer das vozes: gênero e diversidade sexual como política pública....	76
2.2 Tentativas de silenciamentos: Plano Nacional de Educação (2001-2024) as políticas antigênero.....	89
2.3 Vozes dissonantes: gênero e diversidade sexual nos Planos Estaduais de Educação (2015- 2025).....	106
3 SEÇÃO III: ENTRE LUTAS E SILENCIAMENTOS: AINDA PODEMOS FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?	120
3.1 O silêncio e os ruídos que nos formam: entendimentos e vivências sobre gênero	129
3.2 Quebrando o silêncio: quem fala e como se fala de gênero e diversidade sexual na escola?	148
3.3 O silêncio e a fala de quem sofre e de quem escuta.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	199

APÊNDICE- Parecer do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Aproximações com o tema

Por que ainda devemos falar sobre gênero? Em que sentido esse termo ou tema tem suas implicações na sala de aula?

Ao comentar, certa vez, na sala dos professores da escola onde leciono, sobre uma aula relacionada ao tema, uma colega me perguntou: “Ainda se fala disso na escola?”. Da forma como foi feita, a pergunta denotou o ranço de quem se sentia aliviada por supor não mais ter que tratar de questões relacionadas ao termo. O “disso” dizia mais sobre a pergunta do que propriamente a sentença. Rapidamente, retruquei com outra pergunta: “E por que não falar?”.

Com mais um impulso reflexivo, tentando aprofundar o diálogo, retomei a inquietação da professora, e isso me remeteu a outro questionamento: “Então, silenciaremos sobre o tema?”. Embora intentasse aprofundar a discussão entre nós, o silêncio se tornou ensurdecedor naquela sala, inversamente ao que eu mesma intuía, e me sufocou, transformando-se em ruído. O hiato que se formou naquele instante tornou nossos silêncios ameaçadores e, ao mesmo tempo, cúmplices, pois havia uma relação entre quem insiste com a fala e quem se recusa a falar.

Assim, valho-me das reflexões de Eni Orlandi sobre o silêncio, pois “[...] não é a ausência de sons ou de palavras, não é o vazio, ou o sem sentido, ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa” (ORLANDI, 2007, p. 68). Nunca pressupus, como profissional da educação, que um tema de tal relevância pudesse sucumbir ao tempo, nem que causasse tanto estranhamento, até por entender que se trata de questões que gritam, que nos chamam a atenção o tempo todo, fora e dentro de sala de aula.

São questões que se entrelaçam a outras, pois tão importante quanto abordar temas e assuntos relativos a gênero é articulá-los com outros marcadores sociais. Significa dizer que o cotidiano escolar é atravessado por discursos racistas, misóginos e LGBTfóbicos. Além disso, quando se fala de um sujeito político, ele é, por excelência, branco, heterossexual e se encontra enraizado em nossas relações sociais e políticas e nos espaços públicos e privados.

Ainda que a desinformação tenha, de modo contínuo, pautado discursos sobre o tema e promovido intolerância e preconceito, o gênero tem um caráter transversal que perpassa todas as disciplinas escolares. Por isso mesmo, eu assentia que havia consenso acerca da emergência de trabalhá-lo no cotidiano escolar, seja na linguagem empregada nas aulas e nos canais de diálogo (dentro e fora de sala de aula), seja em iniciativas exitosas de diferentes práticas educativas que pudessem ser compartilhadas. Mas, afinal, o que mudou? Será que o tema rareou ou se perdeu no caminho? Ou será que segui com ele, sozinha, a ponto de não mais enxergar o que estava nas margens?

Tenho que precisar esse importante caminho, porquanto “nunca ficamos de fora de nossos escritos” (FERREIRA; SILVEIRA, 2013, p. 252). Considero que saber onde nascem os rios é tão ou mais relevante do que o lugar onde eles desembocam, porque é em suas nascentes que as memórias do vivido se entrecruzam com as pontes que devem ser sedimentadas com o presente.

Essa nascente se originou, ainda, em minha graduação, mais precisamente, no final dela. Aliás, costumo dizer que meu interesse por gênero nasceu de fora para dentro da Academia, em discussões acaloradas nos bancos do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, onde ficávamos nos intervalos entre uma aula e outra. É que pairava sobre nós uma discussão que nos inquietava e que, em geral, era sobre o que poderia ou não ser História naquele momento. De certa forma, nosso debate colidia com a “virada” epistemológica que acompanhávamos na historiografia, pois “o debate modernidade x pós-modernidade parecia mesmo atingir em cheio o campo da História” (PESAVENTO, 2005, p. 37). A pulverização de velhos temas e o conseqüente surgimento de outros, além do uso de diferentes fontes historiográficas, possibilitou-me alargar a análise do processo de investigação, com novas concepções entrando em cena na Academia. De fato, considerávamos que o “olhar de Clio mudou e voltou-se para outras questões e problemas, para outros campos e temas” (PESAVENTO, 2005, p. 15).

Percebia que as concepções marxistas estavam sendo postas à margem, enquanto outras eram perfiladas. Víamos a emergência dos estudos foucaultianos potencializando novas análises, como uma lâmina que cortava e, às vezes, dilacerava discursos encrustados em antigas concepções. Confesso que esse processo de desconstrução nos foi doloroso, pois não era fácil (para

alunos(as) e professores(as)) terem que se desvencilhar de “verdades” enraizadas, e admitir, simpatizar ou assumir novas perspectivas epistemológicas significava adentrar o fluido campo da “nova História”¹.

Inquietudes nos fazem perceber mais e melhor a realidade. Assim, as significativas mudanças em curso na História traziam grandes contribuições, mesmo que gerassem resistências. Muitos dos meus colegas e professores(as) diziam, em alto e bom som, que não era papel do(a) historiador(a) tratar de determinados temas que deveriam ser alvo de investigação apenas de áreas como Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras. O ano de 2000 marcou meu último período no Curso de História da UEPB. Entre enfrentamentos, resistências e aceitações, as significativas transformações no campo historiográfico nos possibilitaram dar um passo à frente para escolher os objetos de estudo e a forma de tratar as fontes. Fundamentalmente, tratava-se de encontrar novos porquês sobre o que pesquisar, investigar, ouvir, recontar, analisar e traduzir.

Como consequência desse processo, leituras relacionadas, principalmente, a gênero me foram bastante caras. Como categoria de análise, contribuiu para dar relevância aos meus “porquês” acadêmicos e pessoais, pois passei a entender que o “historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala e o lugar institucional onde o saber histórico se produz” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 61). A nascente do meu interesse em tratar do feminismo foi (re)desenhando o rio por onde hoje navego.

Fui, então, desenvolvendo meus estudos sobre feminismo com um misto de encantamento e desafio. Inicialmente, minhas leituras eram tímidas. Depois, fui me aprofundando teoricamente com as descobertas que fazia em conversas com colegas e as indicações de professoras e professores. Comecei a compreender os princípios norteadores do movimento feminista, suas líderes e suas teorias e como se deu essa trajetória, passado, pelo menos, um século de lutas pelos direitos das mulheres.

¹ A terceira geração dos Annales, a chamada Nouvelle Histoire, representada por Jacques Le Goff, possibilitou uma mudança de perspectiva teórico-metodológica significativa no campo investigativo da História, deslocando suas inquietações e problematizações para o âmbito da cultura, da política, de nova história política e econômica, assim como uma história regional e local. Essa abertura ampliou as dimensões sobre objetos e fontes históricas, principalmente no que tange à interpretação dos documentos históricos, trazendo para o cerne das reflexões historiográficas um diálogo interdisciplinar, principalmente no campo da Antropologia.

O mergulho nos escritos sobre gênero me mostrou o caminho da investigação e fez emergirem importantes problematizações para meu campo de estudo, pois, “diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar nos encoraja a certa audácia a pensar sobre o presente em que vivemos” (FISCHER, 2005, p. 122). No caminho dos rios, a margem é o lugar onde a água se encontra com a terra, seguindo seu curso e encontrando seus afluentes que alimentam o rio principal. Meu afluente mais saliente foram as experiências dos anos posteriores na educação básica.

Como professora efetiva do município de Pocinhos-PB e da rede pública do estado da Paraíba, fui acumulando discussões, incursões e discursos que me fizeram chegar à confluência desse rio, que é o ponto de junção entre dois fluxos d'água para formar um novo rio. Nesses lugares, por onde passam nossas práticas cotidianas, somos modificados e nos transformamos, e nossas marcas nos seguem. “Ao narrar nossa história, mudamos a cada nova narrativa, porque ao repetir, já não somos mais os mesmos” (FERREIRA; SILVEIRA, 2013, p. 252). É, sem dúvida, um movimento de extrema introspecção, de um dizer do que já foi dito, contado e que agora adquire um novo sentido.

Esse encontro com a terra sedimenta-se na percepção de que, gradativamente, as discussões sobre gênero vêm se escasseando na educação básica, não só como tema transversal, mas também, sobretudo, na formação de professores(as). Inegavelmente, as provocações contidas na proposta sobre novos olhares historiográficos nos trouxeram valiosas contribuições, mas seus desdobramentos sociais e políticos sobre a educação brasileira demonstram bem o distanciamento que hoje existe entre gênero e diversidade sexual no cotidiano escolar e como isso se inscreve na formação docente.

O espaço escolar é o cenário onde as relações se imbricam, posto que são polissêmicas e conflitantes, mesmo que existam resistências nem sempre democráticas e igualitárias. Faço parte desse cotidiano escolar e observo como ele se opera a partir de projetos universalizantes, seja na imposição de padrões corporais, seja na aplicação de normas comportamentais.

Assim, foi nessa arena de relações conflitantes que a materialidade desta pesquisa se estabeleceu, devido à importância de investigar como as normas hierárquicas da sexualidade se mascaram em consequência da articulação dos

dispositivos de controle que visam alinhar as políticas públicas educacionais, inferindo diretamente sobre o que se deve ou não ensinar. Para isso, conta com o silenciamento de muitos(as) dos sujeitos(as) na escola.

Devemos pensar sobre as possibilidades e as interfaces em que o silêncio se estabelece, porque muito mais do que uma atitude física de quem não fala, ele produz sentido. É quando se discorre sobre isso que ações, espaços e cenários precisam ser enxergados de forma crítica, já que nele(s) se produz e reproduz o que falar ou quem pode falar ou calar, entre o ser silenciado e o silenciar dos(as) sujeitos(as). Sem pretender findar a discussão sobre os sentidos do silêncio, é preciso compreender o que torna esse silenciar cômodo para uns e ensurdecedor para outros. De fato, significa interrogá-lo e posicioná-lo sobre os lugares e as histórias em que ele é produzido e seu universo linguístico, pois a fala tem sua função social, mas os silêncios provocados em relação a ela podem encobrir ou romper com os silenciadores ou com os silenciados.

Nesse sentido, a escola é o espaço que melhor pode expressar essa zona proximal entre quem precisa ser ou é silenciado e quem silencia. Esse movimento, muitas vezes, é atravessado por imposições sociais e políticas de quem deve falar, silenciar ou ser silenciado. A escola é, também, um espaço estratégico do que\quem ganha visibilidade ou do que\quem pode ser invisibilizado, especialmente no que se diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual, como linguagem e implicações do termo ou formas discursivas. Por isso mesmo, é no tempo presente que o caminho de investigação é traçado, pois “a história do tempo presente tem de lidar com testemunhas vivas, presentes no momento do desenrolar dos fatos, que podem vigiar ou contestar o pesquisador” (FERREIRA; AMADO, 2000, p. 23).

Corroborando a concepção de que o “historiador está submetido ao tempo em que se vive” (LE GOFF, 1990, p. 13), lembro que não importa somente o contexto em que os(as) atores/atrizes sociais estão inseridos(as), mas também a maneira como experienciam o próprio tempo. É que não são só as dimensões sobre o vivido que constituem esse processo investigativo, mas também, especificamente, o cotidiano escolar. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, o recorte temporal compreendeu os anos de 2011 a 2020, por considerar a necessidade de tratar de mudanças ocorridas no período,

principalmente no tocante às discussões e às divergências ocorridas para a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que definiu as diretrizes para a educação brasileira no Governo da Presidente Dilma Rousseff (2011–2016). Interessa, também, a repercussão dessas discussões na produção e na aprovação dos planos estaduais de educação.

Convém, ainda, atentar para as variáveis fulcrais desse período. Foram as lutas e as resistências, movidas por vários setores da sociedade, que antecederam a aprovação do plano e suas repercussões nos estados e nos municípios e os mecanismos de controle e de vigilância sobre a escola, que foram apresentados em forma de projetos de lei na Câmara Federal, com o intuito de cercear, ainda mais, as abordagens sobre gênero.

E, não menos importante, destacamos, nesse recorte temporal, a sucessão presidencial de 2018, com a eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL) que, sob um viés ultraconservador de sua gestão, trouxe tensionamentos nas esferas política e social do país, sobretudo no campo educacional², com as inúmeras tentativas de cercear os(as) professores(as) em todo o país.

A propósito das inquietações apresentadas e ciente da apreensão que vem pairando sobre as escolas nos últimos anos, principalmente sobre professores(as) da área de Ciências Humanas, no tocante a gênero e diversidade sexual, é que podemos compreender a relevância de se pesquisar sobre esse contexto. Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi de compreender como o gênero e a diversidade sexual são evidenciados no cotidiano escolar de professores(as) de escolas públicas da rede estadual de Campina Grande (PB). Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir sobre o percurso teórico dos estudos de gênero, diversidade e sexualidade, desde as primeiras produções acadêmicas até o desembarque desses temas na educação básica;

² Desde 2018, após a eleição de Bolsonaro, decisões tomadas por Câmaras Municipais de cidades como Campina Grande (PB), São Paulo (SP), Tatuí (SP), Londrina (PR), Crato (CE), Jacobina (BA) e Barueri (SP) e pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas se contrapõem às definições da LDB ou as rejeitam, pois retiram e, em alguns casos, proíbem as discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito da educação pública. Conhecidos popularmente como “Lei da Mordaza”, a constitucionalidade da aprovação desses projetos de lei, em âmbito municipal, vem sendo questionada na medida em que contradiz o ordenamento jurídico do país.

- Problematizar, a partir do cenário político e social dos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014\2015-2016), os processos de tensionamento e disputas nas deliberações e nas metas das políticas educacionais sobre gênero e diversidade sexual;
- Analisar como os dispositivos da biopolítica, lançados no Plano Nacional de Educação, repercutiram na produção e na aprovação do plano estadual de educação da Paraíba, no que tange a gênero e diversidade sexual;
- Entender a perspectiva dos(as) professores(as) sobre gênero e diversidade sexual e como lidam com esse assunto no espaço escolar.

Esse estudo se relaciona com a Linha de Pesquisa Cultura, Poder e Identidades, do Programa de Pós-graduação em História, uma vez que gênero e diversidade sexual são construções que permeiam as relações sociais. Ele visa contribuir academicamente, mas quer trazer possibilidades de se alargarem as discussões em um processo contínuo entre a universidade e a sociedade, neste caso específico, com o ambiente escolar. Do ponto de vista social, é necessário dizer o que parece já encerrado, enxergar o que parece já impossibilitado, discutir sobre o que parece silenciado e, não menos importante, é fundamental se aproximar do que parece apagado.

Ao se encontrar com o oceano, o rio finda sua trajetória, seu percurso. Mas, ele deixa de ser rio ou apenas se alarga? Seriam novos começos? Aonde tudo isso me levará? Que caminhos novos estão por vir?

Caminhos que aportam esse destino e por onde eles se (re)desenham

Os caminhos avançam, e novas perspectivas conceituais possibilitam compreendermos bem mais o objeto, seus atores sociais e os contextos em que estão inseridos. São possibilidades plurais que definem direcionamentos e ordenações e tecem discussões, além de romper com os olhares já existentes e construir e reconstruir outros. Essas implicações nos levam a definir ou redefinir nossas escolhas. Contudo, consideramos que elas não se pautam em verdades tangíveis ou respostas prontas, mas levam a outras perguntas.

Logo, fazer escolhas teóricas em uma pesquisa significa definir que trajetórias seguir. Mas, o ato de escolher sugere questões, nem sempre fáceis de dirimir, que dizem respeito à forma como os percursos da pesquisa vão se sedimentando. É importante ressaltar que, no processo de escrita, também nos inscrevemos, arriscamo-nos a nos juntar com os(as) autores(as) e imergimos em nosso objeto de estudo, porque “é nessa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar que nos assumimos como pesquisadores(as)” (FISCHER, 2005, p. 122). Nesse sentido, proponho-me a um tipo de escrita que possa ser lida por outros(as), dentro e fora da Academia, pois “são decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir tantos leitores quanto possível no maior número possível de situações” (HOOKS, 2017, p. 99)³.

Destarte, este trabalho adere aos estudos pós-estruturalistas, caracterizados pela descentralização das estruturas sociais e pela desconstrução de discursos normativos, que abordam relações sociais de poder para entender como os dispositivos de controle, os regimes de verdade e as normatizações são dinamizados.

Sob essa ótica, é singular demonstrar que, alinhado ao tema deste estudo, também é preciso “polir alguns conceitos de modo a usá-los como ferramentas analíticas mais afiadas para compreendermos melhor a história do presente” (VEIGA-NETO, 2006, p. 20). Aproximando tais provocações teóricas, sinalizo quatro importantes conceitos a serem trabalhados na materialidade desta dissertação, a saber: gênero, sexualidade, diversidade sexual e políticas antigênero.

A abordagem de gênero aporta-se na concepção de Judith Butler (2003), por intuir que sua interpretação teórica incorpora indivíduos que não se adequam às normas sociosexuais, como gays, lésbicas, transexuais, entre outros, e que contradizem, em sua existência, a visão de diferença sexual aliada a outros marcos interseccionais como raça e classe.

A questão consiste em perceber que gênero inclui a constituição subjetiva da e na cultura, considerando que o corpo em si configura uma construção. Sob

³ Na redação deste trabalho, não optei pelo uso do masculino genérico. E, embora seja possível, apenas, o uso do gênero feminino gramatical, como ocorre na materialidade de algumas pesquisas, escolhi usar linguisticamente o gênero masculino e o feminino numa perspectiva síncrona.

a influência dos estudos pós-estruturalistas de gênero, acentua-se a percepção de que “é necessário considerar que isso se expressa pela articulação de gênero com outras ‘marcas’ sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião e nacionalidade” (MEYER, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, para Judith Butler, a identidade de gênero é fluida, passível de mudanças e temporal. Por isso mesmo, ela é flexível, e os sujeitos podem assumir diferentes identidades: “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo dessa ou daquela maneira” (BUTLER, 2003, p. 24).

Assim, para que essas modulações acerca do corpo e da sexualidade sejam entendidas com mais acuidade, são valorosas as contribuições de Michel Foucault (1988; 1999; 2004; 2007), cuja análise nos possibilita verificar como diferentes processos discursivos atravessam os corpos e concebem práticas comportamentais, imprimindo formas sobre o agir e o pensar na constituição dos sujeitos. Foucault (1988) aborda a sexualidade como uma experiência historicamente construída, subjetivada, que carrega suas singularidades.

Na concepção foucaultiana, o indivíduo constitui a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações, e os prazeres, as fantasias ocultas e a transgressão do corpo passam a ser considerados como a essência do ser humano individual. “É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade, à totalidade de seu corpo, à sua identidade” (FOUCAULT, 1988, p. 145-146).

Convém lembrar que, apesar de geralmente aparentes, os corpos e as identidades generificadas não adquirem formas distintas e separadas, ao contrário, elas se manifestam conjuntamente e, por isso mesmo, precisam ser compreendidas mutualmente com outros indicadores de diferença, como raça e classe, como geradores de desigualdade social e de exclusão.

De certo modo, Louro (2001a; 2001b; 2001c) e Junqueira (2009) traduzem essas perspectivas para a realidade educacional brasileira quando percebem que a sexualidade funciona como uma construção social e hierárquica dentro do espaço escolar e que se inter-relaciona com as questões de raça e de classe, por exemplo. Distintamente, autora e autor revelam que, nos espaços

escolares e nas práticas pedagógicas, os padrões tendem a anular o corpo, principalmente as expressões da sexualidade em sua complexidade.

Quando relacionamos a diversidade sexual ao contexto educacional, também observamos que a escola estabelece seus mecanismos para coibir e refutar comportamentos ditos “desviantes”. A escola delimita espaços! Servindo-se de símbolos e de códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não) fazer, separa e institui. Informa “o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2001a, p. 89). Esse contexto é corroborado por Junqueira (2009, p. 13), ao expor que,

diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceitos e discriminações, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia.

De fato, e o autor assim compreende, a sociedade parece andar na contramão dos acontecimentos e das situações que ocorrem na escola e que colaboram para reforçar um sistema sexista e heteronormativo. Ocorre que, atualmente, observamos o espaço escolar sendo avaliado, interrogado, julgado (e, por que não dizer, condenado) quanto às suas práticas pedagógicas e discursivas e em questões relacionadas às noções de gênero e sexualidade.

Há outras dimensões nesse processo, evidenciadas pelas análises de Miskolci e Campana (2017), que contextualizam e discutem sobre como a “ideologia de gênero” vem ganhando corpo e atingindo sociedades pelo mundo, sobretudo na América Latina. No Brasil, as políticas antigênero foram sendo incorporadas a pautas cada vez mais conservadoras, que veem o avanço de conquistas sociais para mulheres e para a população LGBTQIAP+ como sinônimo de desequilíbrio social, no que se refere à questão das composições familiares. Precedeu a chamada “ideologia de gênero” o pânico gerado em setores da sociedade, que passaram a ver a escola como um espaço de “doutrinação”, e não, como uma dimensão democrática em que as diferenças coexistem.

Ao itinerário que coaduna o objeto de estudo com os vários contextos em que ele se apresenta, deve-se identificar o que já foi questionado, evidenciado e compreendido. Não se trata apenas de revisar os percursos feitos, mas de como

eles foram realizados. É precioso atentar para outros olhares, pois, à medida que o caminhar se faz, algumas paradas e encontros são necessários para que entendamos os (re)desenhos que se formam e as contribuições que alimentam e tomam corpo nessa proposta de investigação.

Nessa perspectiva, a pesquisa é o ponto de partida do percurso historiográfico, porque norteia o olhar e a ação do(a) pesquisador(a) diante da literatura que trata de seu objeto de estudo. Em se tratando dos programas de pós-graduação da UFCG e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), temos, respectivamente, 208 e 222 dissertações⁴ que abordam questões sobre gênero e diversidade sexual. Seguindo esse fio condutor, chama-nos à atenção o fato de que, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, criado em 2008, a disciplina 'Estudo de Gênero' só fora oferecida em 2021.

Assim, considerando o objeto desta pesquisa e o universo onde ela se situa, ao utilizar a palavra 'gênero' como marcadora de busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG e da UFPB (entre 2011 e 2020), encontramos 22 dissertações sobre o tema, na primeira instituição, e 12, na segunda. Destacamos três dessas produções do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG que abordam questões de gênero e diversidade sexual.

Primeiro, o trabalho desenvolvido por Laís Medeiros Cavalcante, intitulado 'Quero deixar de ser um menino dependente para ser uma mulher autônoma: os casos transgêneros nas tirinhas de Laerte Coutinho' (2014). A escolha por essa pesquisa se justifica porque ela trata da questão transgênera, evidenciada a partir da Teoria Queer, à luz de Judith Butler e Guacira Lopes Louro, autoras que também tecem importantes críticas aos modelos normativos impostos pela sociedade e propõem uma epistemologia subversiva acerca da normatização do binarismo biológico das identidades sexuais.

Esse trabalho tece significativas considerações sobre as categorias gênero, corpo e sexualidade. Apesar de a pesquisa não ser direcionada ao campo da Educação, as análises dos discursos e das linguagens, no tocante às subjetivações que envolvem a relação do corpo com a sexualidade, ampliam as possibilidades de análise desta dissertação, porquanto são teorizações credíveis

⁴ Informações obtidas no Repositório Institucional da UFCG e da UFPB.

que envolvem gênero, corpos queers, transexualidades e identidades híbridas. Todos esses elementos circulam em um cotidiano escolar.

Em 'Gênero e sexualidades em intersecção e mo(vi)mento no cenário escolar cubatiense' (2014), de Rafaella de Sousa Silva, as questões de gênero, corpo, sexualidades e identidades são novamente evidenciadas tendo como ponto de partida os anos de 1970. Nela, a escola é o campo de pesquisa, e as histórias de vida de professores(as), alunos(as), gestores(as), secretários(as) escolares e de Educação ocupam o centro das discussões e das análises. Cartografando corpos e seus trajetos e desconstruindo normatizações, o trabalho demonstra como novas cartografias do corpo e pedagogizações se inscrevem no espaço escolar numa transição que envolve o sujeito de corpo e alma.

Com vistas a romper com pressupostos naturalizados e essencializados na relação corpo-sexualidade, os conceitos trabalhados por Foucault, Butler e Louro e a perspectiva desconstrutivista do filósofo Jacques Derrida marcam a tônica epistemológica, aportando as discussões teóricas no desenvolvimento da pesquisa. Um ponto de confluência entre a pesquisa de Silva (2014) e esta diz respeito aos mecanismos de controle estabelecidos no espaço escolar.

Ao contrário da abordagem da citada dissertação, os mecanismos de disciplinamento do corpo seguem em outra direção neste estudo, ou seja, as construções, as territorialidades e os discursos no espaço escolar são relacionados às estratégias e à dinamicidade que se estabelece no cotidiano escolar com o aparato da biopolítica e do biopoder. Há, ainda, outro aspecto dessa dinâmica - a legitimação das políticas antigênero que incidem sobre os corpos e sobre as políticas públicas, os planos e as leis voltadas para a educação básica.

Temos, também, a dissertação 'Caça às bruxas na educação contemporânea: a lei da 'ideologia de gênero' e as ameaças à autonomia docente na Paraíba (2017-2018)', de Guilherme Lima de Arruda, defendida em 2020 (UFCEG) e que se entrecruza com questões presentes nesta pesquisa. Esse trabalho analisa a repercussão midiática da aprovação de projetos de lei nos municípios paraibanos de Campina Grande, Santa Rita e Patos. O cerne da questão é o combate à ideologia de gênero em práticas educativas. O trabalho dialoga com a História Cultural e lastreia seu caminho investigativo na análise

dos discursos de professores e vereadores e em postagens em redes sociais a partir de seus respectivos posicionamentos sobre os projetos de lei.

Mas, em que pesem a “ideologia de gênero” e o fato de suas consequências serem parte das discussões desta pesquisa, posto que ela não pretende se desvincular de nossa realidade nacional, aqui as questões de gênero e da diversidade sexual são relevantes porque importa tratarmos como elas estão sendo abordadas e\ou negligenciadas no cotidiano escolar, pois a “ideologia de gênero” não deixa de ser uma tentativa de os setores mais conservadores de nossa sociedade se contraporem ao que está posto em nossas escolas, ao que existe e que não pode ser simplesmente silenciado. Antes mesmo de tratar do que nos atinge, temos que entender a amplitude das questões de gênero e da diversidade sexual em nossa realidade escolar diante das políticas antigênero que tomam força e se articulam com outros elementos discursivos presentes na linguagem em comportamentos e atitudes.

Nas pesquisas feitas nas Bibliotecas Digitais de Teses dos Programas de Pós-Graduação em História da UFCG e da UFPB, não encontramos estudos (temas/objetos) em História que tratem de gênero e diversidade sexual direcionados especificamente ao cotidiano escolar nem trabalhos dando conta, especificamente, das escolas públicas estaduais paraibanas, voltados para as relações sociais estabelecidas no espaço escolar e aos processos de subjetivação em que os sujeitos “se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos” (RAGO, 1995, p. 77).

Mesmo assim, essas pesquisas dão expressiva contribuição para o campo historiográfico e para que se entenda bem mais nossa própria realidade, até porque elas se referenciam e dialogam nas escolhas das fontes de pesquisa. Todavia, ao alargar nossas pesquisas para o que vem sendo produzido academicamente em âmbito nacional, vimos um número considerável de estudos que tratam do tema. Por meio do levantamento dos trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes, chegamos a 564 resultados entre os anos de 2011 e 2020, utilizando novamente o termo ‘Gênero’ como descritor de pesquisa. Tendo em vista esse expressivo número de produções acadêmicas em Programas de Pós-Graduação em História, que trabalham com o tema nas mais diferentes abordagens, sujeitos e lugares,

selecionamos algumas pesquisas, a partir de seus títulos e de seus resumos, considerando a proximidade com estudos que inter cruzam os temas gênero e diversidade sexual, mais especificamente voltados para o espaço escolar, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos sobre ‘Gênero e diversidade sexual’

TÍTULO	AUTOR(A)	LOCAL	ANO
1. “Escola sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História	Fernanda Pereira de Moura	UFRJ	2016
2. “Menina-menino”: as sexualidades desviantes e a produção do anormal contemporâneo	Joanna Ribeiro Nogueira	UNIMONTES	2016
3. Trabalho de professora na rede estadual da cidade de Catalão - GO: docência, gênero e classe	Admilson Marinho de Lima	UFGO	2017
4. Aprender a desaprender para reaprender: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de História	Giseli Origuela Umbelino	UFMS	2018
5. Diversidade sexual e de gênero no ensino de História: encontros e desencontros entre transversalidade e disciplinaridade	Diego Gomes Souza	UFSC	2020
6. Um debate ainda necessário: um estudo de caso sobre a formação e a prática docente de uma escola da Rede Estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade	Letícia Campagnolo Cavalheiro	UFPEL	2020
7. História das mulheres na sala de aula.	Viviane Alcântara Silva	UFF	2020
8. O combate à violência de gênero na escola: propostas para o ensino de História.	Jéssica Correia Duarte Nuvens	URCA	2020
9. Gênero e sexualidade nas aulas de História: composições para um currículo antinormativo	Priscila Spindler Correa Nunes	UFRGS	2020
10. A quebra do silêncio: a sala de aula de História e as relações de gênero	Janine Barbosa Pereira	UFRRJ	2020
11. Pedagogias da sexualidade e relações de gênero: os manuais sexuais no Brasil (1865-1980)	Antônio José Fontoura Júnior	UFPR	2019
12. Formação em Direitos Humanos no ensino de história: diálogos entre a escola e uma sociedade polarizada	Oswaldo Santos Falcão	UFRN	2019
13. Gênero e Ensino de História: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo	Gabriela Schneider	UFRGS	2019

14. Um Estudo da Alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como defender o ofício de ensinar História	Maurício Antônio Dal Molin Filho	UEM	2018
15. A igualdade de gênero na agenda política do banco mundial: pressupostos, objetivos, contradições e limites (1995–2012)	Mariana Dionísio Cavalcante da Silva	UFRJ	2018

FONTE: Elaborado pela autora por meio de levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-tese/>

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que o pesquisador tem mais aproximação com o universo do seu objeto de pesquisa, as fontes bibliográficas que envolvem os estudos de gênero e diversidade sexual se aliam às fontes documentais voltadas para a educação brasileira, pois se configuram como marcos legais que ditam as diretrizes e pautam os eixos norteadores da educação do país nos estados e municípios.

A produção desses documentos oficiais, a partir de uma perspectiva de gênero e diversidade, deve ser interrogada, pois eles emergem também de profundas negociações, nem sempre tranquilas, para sua concretização. Depois de implementados, esses planos, projetos, reformas e programas são articulados pelo Estado em ações coletivas ou oriundas dos movimentos sociais. Interessa-nos, então, saber de que forma esses documentos podem fomentar ou não práticas democráticas que promovam igualdade de gênero e diversidade sexual ou se eles promovem invisibilidades e diferenças, naturalizando práticas excludentes. Alguns desses documentos são:

- A Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei nº 9.394/96, com destaque para o Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997-1998) voltados para o tema transversal que trata da Orientação Sexual (Vol. II);
- O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009);
- O Programa Escola sem Homofobia (2004);

- O Plano Nacional de Educação (2014-2014), que prevê, no Art 2º: III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
- Plano Estadual de Educação (2015-2025).

São válidas para esta pesquisa as contribuições de Jacques Le Goff (1990), quando demonstra que documentos precisam ser interrogados, pois, ao produzir “verdades”, também revelam posições, sobretudo, ideologias. A interpretação desses documentos também é referenciada por Michel Foucault, a partir da análise dos discursos que os envolvem, ao considerar que,

em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2004, p. 8-9).

Os discursos de verdade que se revelam nos documentos também podem ser vistos além deles, posto que se apresentam nos interditos, assim como as circunstâncias em que se inscrevem todos esses elementos configuram “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (FOUCAULT, 2004, p. 45) e são dispositivos de poder. Como dispositivo, pode ser utilizado para regulamentar, normatizar e objetivar práticas cotidianas e ser um eficiente regulador dos corpos e da sexualidade. Podemos dizer que o documento é um espaço cheio que revela seus vazios. Por essa razão, é preciso esmiuçá-los e relacioná-los aos contextos políticos e sociais, a fim de que também se possam entender seus vazios.

Contudo, é no revelar dos vazios que também encontramos o campo dos discursos e de narrativas que podem elucidar, preencher lacunas ou colocar algo novo que ainda não foi percebido. É nesse sentido que o trabalho com as fontes, sobretudo as orais, possibilita ao historiador abrir frestas no processo de investigação, não numa busca obsessiva por vozes que possam reverberar possíveis “verdades”, mas “abrindo-nos aos vazios que articulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas, aos murmúrios que muitas vezes desfazem esses vazios” (FISCHER, 2005, p. 133).

Diante disso e com o intuito de fomentar as discussões e, de certa forma, contrapor versões a respeito do tema, utilizaremos a História Oral, por compreender que as redes discursivas se estabelecem na construção de sujeitos, concepções e práticas a partir de um lugar social e político de quem fala. Partilhamos da concepção de que a história oral pode ser entendida como,

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (ALBERTI, 2000, p. 52).

Nessa linha de reflexão, entendemos que, como procedimento metodológico, a História Oral “sugere gêneros que se distinguem fundamentalmente” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 37). Nesse sentido, empregamos a História Oral temática, porque, “[...] dado o foco precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 38).

As narrativas são um forte campo de investigação como possibilidade metodológica, e a entrevista é um ponto de partida para captar e interpretar diferentes situações, produções de sujeitos e vivências. A entrevista possibilita ao pesquisador “afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto [...]” (FERREIRA; AMADO, 2000, p. 19), uma vez que há uma interligação entre o(a) entrevistado(a) e o objeto de pesquisa.

Sendo assim, dado o campo de investigação, os(as) professores(as) entrevistados(as) compõem uma amostra de quatro escolas estaduais, todas localizadas em Campina Grande. Das que foram selecionadas, três são escolas cidadãs, técnicas e integrais, e uma é estadual de ensino regular⁵. A escolha

⁵ Na Paraíba, o Programa Escola Cidadã Integral é um novo modelo de escola pública que tem a proposta de funcionar em tempo único (integral). É uma política pública e está inserida no Plano Nacional de Educação, de acordo com a meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” e no Plano Estadual de Educação. Dentro dessa proposta, existem também as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, que seguem o mesmo modelo da Escola Cidadã Integral, mas têm como diferencial os cursos técnicos, que visam à formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho. Ambas têm como foco proporcionar aos jovens se reconhecerem como protagonistas em seus locais de atuação. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-divulga-lista-das-76-escolas-que-serao-cidadas-integrais-em-2020>. Acesso: 18 de ago. 2022.

constitui uma amostragem crível e considerável, visto que essas escolas seguem modalidades de ensino distintas, e sua base curricular é diversificada. Isso quer dizer que, embora componham o corpo institucional das escolas estaduais, podem, por isso mesmo, revelar visões e posicionamentos plurais. Trata-se de espaços escolares situados em bairros populosos de Campina Grande, duas das quais localizadas no Bairro de Bodocongó, uma, no Bairro de José Pinheiro, e outra no Bairro Dinamérica. Embora essas escolas sejam localizadas em diferentes bairros de Campina Grande, seu corpo discente pertence à classe média baixa ou pobre. Elas também absorvem outros(as) alunos(as) de bairros vizinhos, com o mesmo perfil social, como o Pedregal, Ramadinha, Malvinas, Araxá, Glória, Monte Castelo e Vila Castelo Branco.

Quanto à escolha dos(as) colaboradores(as), intuímos, inicialmente, que fizessem parte do corpo efetivo da escola e estivessem lecionando no ensino médio regular e/ou integral. Mas, ao expor os objetivos do estudo nas reuniões de área (Humanas, Linguagem e Ciências da Natureza), outros(as) profissionais se dispuseram a contribuir com o estudo. Ressaltamos que, ao apresentar a proposta desta pesquisa, deixamos claro que seria importante manter o anonimato não só dos(as) entrevistados(as) mas também da instituição de que fazem parte.

O anonimato se justifica porque não sabemos até que ponto o que seria dito causaria incômodo ou desconforto. A identificação dos(as) profissionais e/ou dos locais onde atuam poderia gerar silenciamentos, pois, ao narrar eventos e situações que envolvessem diretamente a escola, seus alunos(as) e professores(as), eles(as) poderiam ser expostos(as). Assim, optamos por utilizar personagens da literatura brasileira como nomes fictícios, especialmente obras clássicas, como: 'Dom Casmurro' e 'Helena', de Machado de Assis, 'Capitães de Areia' e 'Gabriela, Cravo e Canela', de Jorge Amado, 'O Tempo e o Vento', de Érico Veríssimo, 'Senhora', de José de Alencar, e 'Vidas Secas', de Graciliano Ramos.

Essa condição do anonimato individual e institucional foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande e aprovada por ele. Trata-se de órgão ao qual esse programa de pós-graduação é vinculado⁶.

⁶ Cabe lembrar, ainda, que, do ponto de vista ético, as entrevistas só foram realizadas com os devidos esclarecimentos aos(as) professore(as) entrevistados(as). Isso implicou,

Os pressupostos de uma pesquisa precisam ser bem articulados com os objetivos traçados, os quais são necessários para que seja possível captar, com mais profundidade, os elementos que ajudam a interpretar e problematizar o objeto. Assim, entrevistamos esses profissionais para compreender, com base em suas vivências, como as práticas pedagógicas perpassam as questões de gênero e diversidade sexual no espaço escolar.

Para isso, contamos com oito professores(as) efetivos(as) e/ou contratados(as), que lecionam no ensino fundamental e no médio de escolas estaduais de Campina Grande (PB), que aceitaram contribuir com este estudo, conforme os perfis descritos no quadro abaixo:

Quadro 2: Sujeitos entrevistados(as) na pesquisa

Colaborador (a)	Tempo de atuação	Disciplina que leciona	Data de nascimento	Religião	Identidade de gênero e orientação sexual	Unidade educacional	Realização da entrevista	Duração
Professora - P1	Desde 2021	Inglês	27/08/1997	Cristã	Mulher cisgênero heterossexual	Escola Cidadã Integral	29/04/2022	51min 38seg
Professora - P2	Desde 2008	História	14/03/1974	Evangélica	Mulher cisgênero heterossexual	Escola Cidadã Integral	28/04/2022	47min 56seg
Professora - P3	Desde 1993	Ciências da Natureza	08/07/1961	Sem religião definida	Mulher cisgênero heterossexual	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio-Regular	29/07/2022	1h 14min 37seg
Professora - P4	Desde 2007	Projeto de Vida	06/03/1966	Católica	Mulher cisgênero heterossexual	Escola Cidadã Técnica Integral	02/06/2022	1h 06min 20seg
Professor - P5	Desde 2012	Filosofia	19/05/1986	Candomblé	Homem Sexualidade fluida	Escola Cidadã Integral	27/04/2022	54min 05seg
Professora - P6	Desde 2011	História	25/03/1981	Cristã	Mulher cisgênero heterossexual	Escola Cidadã Integral	29/04/2022	55min 23seg
Professor - P7	Desde 2007	História	23/08/1979	Cristão	Homem cisgênero heterossexual	Escola Cidadã Técnica Integral	02/06/2022	46min 33seg
Professor - P8	Desde 2021	Sociologia	09/06/1987	Sem religião definida	Homem cisgênero heterossexual	Escola Cidadã Integral	27/04/2022	31min 52seg

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

necessariamente, a leitura e a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por considerar que há, por vezes, um clima de tensão que envolve o cenário em que os profissionais estão envolvidos, o TCLE garantiu, como mencionado, o anonimato dos/as entrevistados/as, não apenas em relação às suas identidades, mas também às instituições onde trabalham, a fim de se evitar algum tipo de constrangimento ou exposição.

Ademais, entendemos que seriam fundamentais o respeito, o cuidado e o acolhimento acerca da escuta do outro. Como pesquisadora, envolvida no contexto pesquisado, e como professora, ratificamos que o espaço escolar tem suas singularidades. Em se tratando de uma pesquisa que envolve relações sociais no cotidiano escolar, que se apresentam nas questões relativas a gênero e diversidade sexual, como marcadores de diferença, sabemos que o espaço escolar também se configura como um espaço de conflitos, não só para alunos(as), como também para professores(as). Assim, importa que se possibilite uma escuta sensível sobre as narrativas, seja no saber interpretar, seja no saber observar, silenciar e, sobretudo, parar nos momentos oportunos.

Compreendemos que as narrativas dos(as) entrevistados(as) relacionadas ao tema desta pesquisa são construídas a partir da relação com o cotidiano escolar e evidenciam o lugar social e político definido por eles ao lidar com questões de gênero e diversidade sexual no espaço escolar. Assim, ponderando os objetivos específicos da pesquisa, as perguntas direcionadas aos(às) entrevistados(as) seguiram um roteiro previamente elaborado, porém não engessado, pois consideramos que existem “outras maneiras de ver, dizer e se dar conta do universo histórico no qual estamos inseridos” (NETO, 2014, p. 29).

É preciso lembrar que, ao usar as entrevistas numa pesquisa qualitativa exploratória, além do levantamento bibliográfico e documental sobre o tema abordado, devem-se entrecruzar as análises dos contextos e os aspectos significativos que envolveram as “condições sociais de produção desses relatos” (NETO, 2014, p. 53). Ou seja, é de suma importância reconhecer as experiências, como esses(as) profissionais as constroem e os lugares sociais que as envolvem. Para tanto, aportamos no conceito de experiência de Larrosa (2002, p. 21), que enuncia que “[...] tudo o que nos passa, o que acontece, o que nos toca [...]”.

Apesar de serem inúmeras as possibilidades de se analisar o sentido das experiências que cada professor(a) narra sobre como as gestam no espaço escolar, a perspectiva abordada por Larrosa (2002) tem sua travessia na existência, no lugar e no tempo que cada um(a) encontrou para apreendê-la. Entretanto, o autor nos alerta para a problematização em torno da experiência

concebida pelas sociedades modernas, mais como um acúmulo de informações do que pelos significados e significantes ao experienciar os acontecimentos.

Larossa (2002) atribui esse movimento ao excesso de informações, à falta de tempo e ao excesso de trabalho como promotores de uma “aprendizagem” mais técnica e menos significativa. Conseqüentemente, a forma como a sociedade experiencia esses processos automatiza as atividades e torna-as inconsistentes e vazias, um vez que “[...] tem estimulado mais a vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LAROSSA, 2002, p. 23).

Por isso é importante analisar a experiência não a partir das efemeridades de nossas vivências, mas de como os(as) sujeitos(as) (re)constróem o sentido dessa experiência baseados em suas relações com o contexto, o lugar e as instituições onde são gerado(as), seja pelo que comunicam seja pelo que os(as) atravessam. Essas curvaturas objetivam demonstrar a relevância do desenvolvimento deste trabalho, uma vez que a escolha do objeto de estudo, as aproximações do tema e os traços de minha escrita são caminhos que envolvem minha experiência e trajetória nesse cotidiano escolar.

Nesse sentido, a primeira seção deste trabalho – **Gênero e diversidade sexual** – foi dividida em três subseções. Na primeira, historicizamos a relação entre corpo e sexo, sua inserção nos estudos feministas e a construção do conceito de gênero propriamente dito e seus desdobramos epistemológicos; na segunda, discorremos sobre a chegada dos estudos de gênero ao Brasil, sobretudo no que tange às primeiras produções acadêmicas; e na terceira, mostramos como os embates discursivos sobre gênero convergiram para as políticas públicas voltadas para a educação básica.

A segunda seção – **Novos cenários das políticas educacionais voltadas para gênero e diversidade sexual** – também foi dividida em três subseções. Na primeira, analisamos o processo de negociação e de produção das políticas educacionais no tocante às questões de gênero e diversidade sexual, articulado pelo Estado e por movimentos sociais durante os dois governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010); na segunda, tecemos considerações sobre como se deram as tensões e as reações, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, para a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2024) e os avanços das políticas antigênero; já na terceira,

investigamos como essas discussões iniciadas no PNE (2001-2014) incidem na produção dos planos estaduais de educação, principalmente o do estado da Paraíba (2015-2025), no tocante à menção de gênero e diversidade sexual.

Já na terceira seção – **Entre lutas e silenciamentos: ainda podemos falar de gênero na escola?** – optamos por trazer o principal problema desta pesquisa para o centro das discussões, a partir do diálogo com as fontes orais, como sujeitos da pesquisa que são os(as) professores(as). O objetivo foi de fazer a análise a partir de práticas e vivências no cotidiano de escolas públicas estaduais de Campina Grande. A discussão girou em torno de como as questões relativas a gênero e diversidade sexual são tratadas e como são, com ênfase nos lugares sociais e políticos assumidos por esses(as) profissionais em relação às normatizações e aos disciplinamentos entre o dito e o interdito, entre aceitações e resistências e de quem e como fala sobre gênero e diversidade sexual nas escolas, de quem é silenciado e silencia-se. É nessas interfaces que as práticas e as vivências pedagógicas se inter cruzam.

Ao assumir minhas experiências como elemento de convergência nesta pesquisa, devo dizer que elas não são destituídas de interesses acadêmicos, mesmo que entenda que é no “chão de escola” onde se situam as práticas mais relevantes de um(a) professor(a), pois é no cotidiano escolar que nossas aproximações com os conceitos apreendidos na trajetória acadêmica são (re)alocados e (re)situados no campo dos saberes, e que, muitas vezes, não são enxergados, em suas múltiplas facetas, pela própria Academia.

No espaço escolar, a vivência não se encerra com o som da sirene que indica o final das aulas. Na verdade, ela indica que o que apreendemos no dia a dia de uma escola, seja nos diálogos, nas observações diárias ou nas trocas pessoais e profissionais, provoca-nos cotidianamente e nos leva a assumir um lugar social e político não só dentro da sala de aula, mas também fora dela. Ciente, ainda, de que é nesse espaço onde transitam experiências plurais, foi que escolhi ancorar minhas inquietações sobre gênero e diversidade sexual, uma vez que tratar desse tema me fez e me faz percorrer distâncias diferentes, onduladas e, nem sempre, fáceis de atravessar. Por isso nunca é demais perguntar: Por que ainda devemos falar sobre gênero na escola?

Não tenho veleidades que me façam buscar respostas prontas e acabadas para questões tão complexas. Sei que a questão não reside em

respostas definidas e discursos que reverberam verdades. O que desejo é poder tratar dessas discursividades e saber quais os caminhos que são apontados para não reproduzir uma hierarquia de gênero e desigualdades tão caras para a própria sociedade.

ATRAVESSANDO DISTÂNCIAS: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Na realização de um percurso teórico sobre determinado tema, dialogamos com diferentes bases conceituais e com uma multiplicidade de concepções que implicam essas discussões. Sendo assim, é fundamental, primeiro, historicizar os caminhos pelos quais se construiu o conceito de gênero. O processo se inicia com a relação entre corpo e sexo, como um dos interesses fundamentais das ciências médicas do século XIX. Em seguida, a discussão perfaz os estudos feministas, quando o gênero surge como categoria analítica e desemboca nas primeiras produções e nos debates acadêmicos nas universidades brasileiras, sobretudo nas ciências humanas. Não menos importante, o estudo avança para saber como gênero e diversidade sexual chegaram à educação básica tratando de seus principais tensionamentos.

Entendemos que essa discussão precisa ser problematizada, mesmo com o tanto que já se discutiu e produziu no âmbito acadêmico. Porém, a rota adotada neste estudo intenta alargar o campo de leituras e de debates, uma vez que os notórios avanços nos estudos de gênero não alcançaram todos os espaços e sujeitos(as) da mesma forma. Sendo assim, delimitamos, nas subseções, os caminhos por meio dos quais o gênero se tornou uma ferramenta analítica e política.

1.1 Gênero: entre dobras e desdobramentos

De forma desafiadora, os estudos de gênero abriram caminho para novas problematizações, desnaturalizando modelos universalizantes e, em consequência, apresentando teorizações mais sofisticadas no tocante as diferenças sexuais. Consequentemente, o pensamento tradicional foi sendo desestabilizado e dando lugar a outras configurações teóricas.

Ressalte-se, todavia, que esse processo não ocorreu de forma simplista, tampouco unilateral. Por isso é importante entender que todas as lutas, discussões e mudanças nos foram bastante caras, pois, muitas vezes, desconhecemos tais caminhos e, até mesmo, sua abrangência. Talvez resida aí

a necessária contextualização histórica sobre o termo, com vistas a entendê-lo, e sua intersecção com outros elementos que também se constituem como marcadores de diferença.

Interessa-nos, portanto, contextualizar de que forma os caminhos, as curvas e os desvios foram atravessando as discussões sobre gênero, até se tornarem um conceito relevante em várias áreas do conhecimento, como objeto de investigação e inquietação. Assim, considerando o exposto, optamos pelos começos, ou seja, pelos conceitos. Para isso, começamos pelos anos de 1960 e 1970, que marcaram a pulverização das discussões sobre gênero dentro dos estudos feministas. Antes, porém,

foi entre os séculos VII e o XIX que se desenvolveu, particularmente entre os 'homens de ciência', a tendência a pensar as pessoas como matéria em movimento- seres físicos que podem se distinguir uns aos outros, acima de tudo, pela referência às coordenadas espaciais e temporais que eles ocupam (NICHOLSON, 2000, p. 15).

Tal como o gênero, o sexo também tem sua história, por ser “produto de momentos específicos, históricos e culturais” (LAQUEUR, 2000, p. 21). Assim, situamos como nosso ponto de partida os avanços dos estudos científicos, em grande parte, com o intuito de desvendar a fisiologia feminina e a masculina e de apresentar à sociedade diferentes teorias que legitimassem os marcadores de diferenças comportamentais e sociais.

Como consequência, saberes médicos caminhavam a passos largos para decodificar elementos que demonstrassem o nível formativo das diferenças sexuais masculinas e femininas. Não tardou para que aspectos físicos passassem a ser entendidos em sua materialidade, justificados pela forma como a natureza os concebeu, com seus significantes e tudo o que esse corpo carregava.

Isso também significava dizer que as teorias, cujo pano de fundo era o determinismo biológico, tornavam inequívoca qualquer fronteira que esse corpo ousasse atravessar. Manteve-se, então, uma acentuada concepção de que o que era posto como natural (biológico) se naturalizaria, também, nos comportamentos sexuais assumidos por homens e mulheres. Embora a lógica cristã já assumisse esse papel há muitos séculos, o conhecimento sobre o corpo, sob a ótica da diferenciação sexista, era fortemente assimilado, e o corpo, como

discurso, seria cada vez mais controlado pelas instituições, como a família e/ou o Estado.

Essa perspectiva não só incidia nos comportamentos sociais, como também forjava identidades firmadas nos aspectos físicos que caracterizariam atitudes comportamentais tipicamente femininas e masculinas. Considerando o contexto, “dentro dessa nova visão de mundo, diferenças biológicas entre homens e mulheres eram percebidas como marcas da distinção masculino/feminino do que como sua base ou sua ‘causa’” (NICHOLSON, 2000, p. 21). O corpo passou a ser o construto que tornaria esse organismo binário evidenciado na “identidade sexual”, incorporada à estrutura psíquica dos indivíduos.

Logo, o “determinismo biológico” munuiu-se de base teórica enfatizando o sexo como sustentáculo do corpo, e a lógica binária alojou-se em estudos médicos e biológicos. Pensemos, por exemplo, que, no final do século XVIII, a mulher não era mais vista como uma versão inferior do homem, porquanto sua fisiologia passou a revelar, com o estudo de seus órgãos reprodutivos, arquétipos nem mais nem menos superiores ao corpo masculino, apenas, uma versão diminuída dele. Foi empregada toda uma linguagem para nomear seus órgãos genitais, para que se pudesse legitimar a oposição binária entre os sexos (LAQUEUR, 2001).

Nesse período, a compreensão sobre sexo era monolítica, ou seja, uma linguagem única que integrava ambos os corpos de forma hierarquizada. “[...] os órgãos, processos e fluidos que tomamos como diferenciadores entre corpos masculinos e femininos, eram considerados conversíveis dentro de uma ‘economia corporal genética de fluidos dos órgãos’” (NICHOLSON, 2000, p. 19). Gradualmente, foi se estabelecendo uma compreensão acerca dessa hierarquização, com a mulher considerada inferior em relação aos homens, posição justificada pela anatomia de seus órgãos. Já o pensamento médico a concebia como uma variante imperfeita do homem, por considerar que seu sistema reprodutivo era voltado para dentro e lhe faltavam vigor e força (LAQUEUR, 2001).

A forma como o orgasmo era compreendido foi outro elemento de hierarquização do desejo sexual. Laqueur (2001) afirma que, no final do século VIII, essa sensação já era colocada à margem das preocupações, sob o ponto

de vista do conhecimento médico, já que “foi relegado ao reino da mera sensação periférica da fisiologia humana - acidental, dispensável, um bônus contingente do ato de reproduzir” (LAQUEUR, 2001, p. 15). Logo, não se negava o fato de que o orgasmo era uma consequência do prazer sexual, porém sua importância seria diferente para homens e mulheres. Na verdade, para a mulher, o desejo e o prazer femininos eram dispensáveis e não eram impedimento para a concretização do ato em si. Isso nos demonstra como a percepção sobre o sexo, para homens e mulheres, foi se ordenando.

Nessa perspectiva, o lugar da mulher foi assimilado sob a égide da passividade, um mero mecanismo que funcionava a depender da vontade masculina. Os prazeres com o copo foram sendo inscritos no universo masculino. Some-se a esse contexto o fato de a moral cristã ocidental elastecer seu discurso colocando essa mulher como mola-motriz no papel que, nesse caso, deveria ser de manter a família. Nos fins do século XVIII, concebia-se que “a maioria das mulheres não se preocupava com ‘sentimentos sexuais’, e a presença ou ausência do orgasmo tornou-se um marco biológico na diferença sexual” (LAQUEUR, 2001, p. 15).

Só no século XIX foi que se começou a elaborar um conceito de sexualidade que visava compreender o significado de falar de um corpo sexuado. Foi a partir dos estudos desenvolvidos por Freud que a sexualidade passou a ser analisada diferentemente do sexo. Para ele, era nas relações tracejadas, no dia a dia, que os sujeitos, ainda em sua primeira infância, tinham suas primeiras experiências no que tange ao desejo sexual. Freud acreditava que os problemas de ordem sexual, acarretados durante a vida adulta, tinham raízes na infância. Porém, essa percepção se ampliou ainda mais quando Freud somou às suas análises o instinto sexual como algo inerente aos seres humanos e o separou do propósito social e cristão de que todo ato sexual teria como única finalidade a procriação. Ao contrário disso, defendia que o sexo era natural para todos os indivíduos e perpassava as fases oral, anal e fálica.

Claramente, essa visão da analítica freudiana colocava em instabilidade o determinismo biológico que, dentre outras coisas, postulava a existência dual dos corpos - masculino ou feminino - como natureza dada e incontestável. Ao alocar o desejo sexual na ordem do aceitável, e não, do impróprio, assentia um olhar diferenciado sobre o que prejulgava a sociedade, e isso implicava os

comportamentos moralizantes. Essa ótica desconstrucionista de conceber a sexualidade e o desejo sexual como fenômenos e as implicações nos comportamentos das pessoas e suas psicopatias destinou a Freud severas críticas, sobretudo da comunidade médica, que não via base científica em suas teorias.

Sobre esse contexto, Foucault situa que foi na passagem do século XVIII para o XIX que houve um desdobramento dos aspectos que influenciavam o que ele mesmo denominou de “dispositivo da sexualidade”, um mecanismo que se estende aos indivíduos em forma de controle e de dominação. A reformulação do discurso sobre a sexualidade, em termos médicos, por exemplo, significa, dentre outras coisas, como o poder e o saber conseguem conectar indivíduo com o grupo, com o sentido e com o controle (FOUCAULT, 1988).

Logo, esses dispositivos de saber e poder sobre o sexo são desenvolvidos de forma a fazer com que o Estado, como poder político e substrato da sociedade, produza mecanismos para vigiar e controlar os corpos. Podemos citar como exemplos desses mecanismos: “a esterilização do corpo da mulher”; a “pedagogização do sexo da criança”, a “socialização das condutas de procriação” e a “psiquiatrização do prazer perverso” (VEIGA NETO, 2011).

Os discursos médicos sobre a sexualidade destinaram-se, nesse período, a classificar e definir os indivíduos a partir de seus comportamentos sexuais, intuindo estabelecer formas de controle dessa sexualidade cada vez mais dinamizados na vigilância de seus corpos. Ao mesmo tempo em que se definia como “perversões” as sexualidades, concebia-se o inverso, ou seja, o que deveria ser um comportamento sexual moralmente aceito. Esse discurso médico agia de forma poderosa não só por classificar, mas também por explicar os motores que moviam as engrenagens do sexo.

Essa expansão do biopoder assevera como os saberes conferidos ao discurso médico (poder-saber) são enviesados por redes de controle sobre a vida dos indivíduos, dos grupos e das populações presentes na Pedagogia, na Medicina e na Demografia (FOUCAULT, 1988). Basta-nos lembrar o discurso médico higienista, que marcou profundamente a política educacional no Brasil, especialmente voltado para a “educação sexual” até meados dos anos 1960, o que, mais adiante, abordaremos com mais acuidade.

Com efeito, a sexualidade foi se tornando um campo discursivo na construção das identidades dos indivíduos, seja nos princípios fundamentados na reprodução ou nos valores institucionais, familiares e cristãos, mas seguindo os princípios que norteiam a heteronormatividade, com lugares distintos entre homens e mulheres. Então, em que momento temos a oposição a sexo/gênero a partir da desconstrução do binarismo? Ou em que medida se afastou da perspectiva fincada no determinismo biológico para uma lógica mais abrangente do próprio conceito de gênero?

Ao refletir sobre as origens do conceito de gênero em oposição a sexo, Linda Nicholson (2000) assevera que os binarismos não foram propriamente desconsiderados. A crítica da autora repousa no fato de que a dicotomia natureza-cultura, como base da construção social do gênero e do sexo e como uma representação do gênero, esteve presente no pensamento feminista ocidental. Nesse sentido, ratifica:

[...] o gênero foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a 'sexo' ao que é, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Do outro lado, 'gênero' tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluído as construções que separam corpos 'femininos' de corpos 'masculinos' (NICHOLSON, 2000, p. 09).

É certo que, nos anos de 1960, devido à segunda onda do feminismo, começou-se a buscar hipóteses explicativas que transcendessem a lógica da dominação ancorada unicamente na diferenciação física. A emergência de argumentos mais refinados envolveu elementos complexos que não estariam, necessariamente, na relação sexista 'homem X mulher', mas nas dimensões simbólicas dessas relações sociais. No entanto, "deve-se lembrar que, bem antes dessa perspectiva mais relacional e "cultural", a "categoria usada na época era 'mulher', em contraposição à palavra 'homem, considerada universal" (PEDRO, 2005, p. 80).

Pedro (2005) acrescenta que o termo *gênero* foi empregado, pela primeira vez, em 1968, pelo médico estadunidense Robert Stoller⁷, autor da obra 'Sex and Gender'. Depois de fazer várias intervenções cirúrgicas, ele concluiu que o

⁷ Stoller foi professor de Psiquiatria, na Faculdade de Medicina, e pesquisador da Clínica de Identidade de Gênero da UCLA. Faleceu em 06\09\1991 em Los Angeles, Estados Unidos.

que é determinante na identidade sexual não é a genitália, fosse ela feminina ou masculina, mas na forma como os indivíduos sentem seus corpos. Para Stoller, as características anatômicas eram plásticas, “nesse caso, o ‘gênero’ não coincidia com o sexo, pois pessoas com anatomia sexual feminina sentiam-se homens e vice-versa” (PEDRO, 2005, p. 79).

As instabilidades teóricas sobre os estudos de gênero ficaram ainda mais evidentes quando Gayle Rubin lançou, em 1975, ‘O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo’, tomando como referências conceituais, para tecer suas críticas, os trabalhos de outros pensadores como Claude Lévi-Strauss, Sigmund Freud e Jacques Lacan. Houve, de certa forma, um reposicionamento no pensamento sobre as causas que legitimavam a opressão feminina, colocando em pauta a instituição econômica como uma questão interveniente nos papéis sociais que mulheres e homens assumiam. “Rubin propôs um trânsito entre natureza e cultura, especialmente no espaço da sexualidade e da procriação” (PISCITELLI, 2002, p. 15).

É curioso observar que as contribuições de Rubin para os estudos sobre gênero desalojam o entendimento de que toda forma de opressão é unicamente masculina. Portanto, para ela, são as formas de parentesco e de construção cultural, estabelecidas em cada sociedade, que determinam a subordinação feminina aos homens, especialmente na divisão social do trabalho. Ou, melhor dizendo, o poder se estabelecia na relação sexo/gênero.

A historiadora estadunidense Joan Scott (1990), em sua seminal obra, ‘Gênero: uma categoria útil de análise histórica’, delineou um relevante trajeto, com o intuito de demonstrar que o gênero pode ser pensado a partir de um processo socialmente construído que demarca as diferenciações binárias. Ela apresenta o conceito de gênero de forma não biologizante, propondo uma noção baseada na construção social e histórica do gênero e de seus significados, que se modificam no tempo e no espaço.

Segundo Scott (1990), gênero é uma categoria analítica, historicizada, um caminho necessário para se compreender, por meio das hierarquias sociais, como se processam as relações de poder entre mulheres e homens e a subjetivação do corpo. “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e um modo primordial de dar significado às relações de poder [...]” (SCOTT, 1990, p. 14).

Logo, os estudos de gênero poderiam se desvencilhar dos de sexualidade e de como essa questão se engendra nas políticas do corpo e nas práticas cotidianas.

[...] O que motivava essa autora, ao teorizar sobre “gênero”, era a mesma coisa que motivava o movimento feminista e as historiadoras feministas a escreverem a história das mulheres. [...] Scott apoia-se nos pós-estruturalistas, que se preocupam com o significado, pois enfatizam a variedade e a natureza política desses (PEDRO, 2005. p. 87).

Convém enfatizar que a forma como as sociedades ocidentais associam o gênero em oposição ao sexo, como uma construção cultural, é vista com certa crítica por Laqueu (2000, p. 23), ao afirmar que,

além daqueles que eliminariam o gênero argumentando que as chamadas diferenças culturais são verdadeiramente naturais, houve uma poderosa tendência entre as feministas de esvaziar o sexo do seu conteúdo argumentando, ao contrário, que as diferenças naturais são verdadeiramente culturais.

Em outros termos, suprimir a relação do sujeito com o corpo em detrimento da relação cultura/natureza seria desconsiderar as relações de poder que nele se inscrevem. Não podemos negar que a cultura é um elemento constituidor desse corpo, mas o autor alerta que não só. Para Laqueu (2000), é preciso perfilhar outros elementos que o constituem, como a linguagem e o poder, pois corpo e sexo são instituídos pelo gênero. Nesse sentido, pontua o quão importante foi a contribuição de Foucault (1988) ao traçar um quadro desconstrucionista sobre os processos que perpassam a construção das identidades sob e nos sujeitos, visto que,

[...] segundo círculos cada vez mais estreitos, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. A causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso do sexo. Contudo, não devido a alguma propriedade natural, inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder imanentes a tal discurso (FOUCAULT, 1980, p. 68-69).

Na esteira do debate, Nicholson (2000) apresenta, também, posições contrárias à perspectiva apresentada por Scott (1990). E embora considere as contribuições da historiadora estadunidense, refere que “o sexo permanece na

teoria feminista como aquilo que fica de fora da cultura e da história, sempre a enquadrar a diferença masculino/feminino” (NICHOLSON, 2000, p. 10). Fora que o feminismo hegemônico falava de “mulheres”, mas mulheres brancas. Essa foi uma forma equivocada como o próprio movimento feminista tratou essas marcas que geram diferença e que foram tão combatidas que muitas feministas secundarizam as experiências específicas e os lugares em que elas ocorreram, especialmente em seus corpos.

Sem dúvida, nesse entremeio de lutas e negociações, é preciso anuir que muitas mulheres negras ativistas, em menor número em relação às acadêmicas anglo-saxãs, uniram esforços numa tentativa de desfazer essa perspectiva universalizante e propuseram uma reanálise dessa visão que secundarizava, dentre outras coisas, a raça e a classe como marcadores importantes da diferença nos estudos feministas (HOOKS, 2017).

Ratificando a crítica, Nicholson (2000) percebe que a própria palavra “mulher” traz seu peso político. Muitas mulheres podem atribuir significados diferentes às suas experiências como “mulheres”, mas isso “não significa que ela não tem sentido” (NICHOLSON, 2000, p.35).

De modo singular, observa-se, nas discussões de gênero, um desdobramento epistemológico, que, de um lado, coloca a perspectiva apresentada por Scott (1990), que possibilitou entendermos gênero como uma construção cultural e, de outro, Judith Butler (2003, 2009), que enxerga a perspectiva de Scott (1990) com certa limitação, pois não incorpora indivíduos que não se adequam às normas sociosexuais, como gays, lésbicas, transexuais, entre outros, que contradizem, em sua existência, a visão de diferença sexual. E por considerar que a “vivência das mulheres trans, das travestis e das pessoas não binárias e toda uma multiplicidade de fatores que se conjugam na conformação das identidades” emergiam como questões a serem interpretadas e analisadas (HOLANDA, 2019, p. 19).

Para a autora, “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo dessa ou daquela maneira” (BUTLER, 2003, p. 26). Afirma, ainda, que gênero inclui a constituição subjetiva da e na cultura, considerando que o corpo em si configura uma construção. Sendo assim, a identidade de gênero é fluida, passível de

mudanças, temporal e, por isso, flexível, e os sujeitos podem assumir diferentes identidades porque

o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; o gênero é também o significado discursivo/cultural pelo qual a 'natureza sexuada' ou o 'sexo natural' é produzido e estabelecido como uma forma 'pré-discursiva' anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age (BUTLER, 2003, p. 7).

Para Butler (2003), é essencial se fazer uma releitura crítica sobre gênero, tanto como performático e fabricado por sinais, quanto pelos discursos que influenciam a identidade de gênero. A autora compreende a heteronormatividade como uma imposição social que opera como discurso normativo, por vezes naturalizado, desconsiderando as múltiplas identidades (performances). “Assim como a categoria gênero procurou desconstruir a categoria identidade, a categoria queer caminha na direção da desconstrução do sexo biológico” (HOLANDA, 2019, p. 19). Ocorre que, apesar dos avanços e da multiplicidade de interpretações que desvinculavam o gênero como consequência do sexo, outras questões teóricas que, outrora, também foram colocadas em segundo plano, tomaram força após os estudos de Butler (2003), ao reconhecer que

gênero se intersecta com diversas modalidades de identidades construídas discursivamente – raciais, de classe, étnicas, sexuais, motivo que torna impossível separar gênero das intersecções políticas e culturais nas quais é produzido e sustentado. (PISCITELLI, 2002, p. 28).

Nessa arena de reações e de críticas, com a terceira onda feminista (1990-2000), Tereza de Lauretis, em 'A Tecnologia do Gênero', e Donna Haraway, em 'Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX', ambos lançados nos anos de 1980, evidenciam como os estudos pós-identitários tomam potência nos debates sobre os estudos de gênero.

De fato, as fronteiras que o conceito de gênero ultrapassou nos oferecem um panorama enriquecedor, no tocante às pesquisas acadêmicas, do ativismo e da percepção pós-estruturalista sobre as dissidências sexuais e descortinam um quadro diversificado de categorizações que diferencia e distancia as concepções de gênero engendradas pelo sexo. Dentre essas interpretações e críticas,

percebemos caminhos que apontam para outras direções e destoam, cada vez mais, de uma visão monolítica. Novos fluxos circulam pelas questões de gênero e nos levam a outras materialidades. É preciso apreender que diferentes culturas têm diferentes formas de experienciar o corpo e a sexualidade.

Dessa forma, as representações e as construções sociais dão sentido às relações do indivíduo com seu próprio corpo, e a sexualidade é o eixo principal da identidade. Embora com conceitos distintos e justapostos sobre a questão da identidade de gênero, eles estão imbricados e se relacionam nos processos de (auto)constituição e (auto)reconhecimento dos sujeitos sociais e das relações de poder.

Em concordância, para Beatriz Preciado, os corpos falam e podem dizer, de diversas maneiras, o que não querem ser ou como não querem ser enquadrados em suas identidades. Por isso mesmo, propõe, em seu estudo, a “desconstrução sistemática da naturalização das práticas sexuais e do sistema de gênero” (PRECIADO, 2014, p. 22). A autora é fortemente influenciada pelos estudos foucaultianos e vê com criticidade os caminhos tomados em oposição ao sistema sexo/gênero, ao se desconsiderar a dinamicidade que envolve o próprio sexo. Assim, Preciado (2014) propõe a contrassexualidade como uma perspectiva analítica sobre a naturalidade como as identidades sexuais foram sendo forjadas.

A contrassexualidade é também uma teoria do corpo, que se situa fora da oposição homem/mulher, masculino/feminino, homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados ‘homem’, ‘mulher’, heterossexual’, ‘homossexual’, transexual, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia de interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios[...] (PRECIADO, 2014, p. 22-23).

O sexo se apresenta como um dispositivo plástico e fluido e cuja composição não está na naturalização dos corpos, na aderência fisiológica que eles podem ter, mas nas tecnologias que os atravessam. Nesse sentido, é na resistência que pode haver formas mais eficazes de se subverter ao determinismo biológico e aos papéis ou às identidades pensados sob a lógica

cis-heteropatriarcal, pois, para a autora, é preciso desestabilizar e ressignificar as diferentes formas de prazer (PRECIADO, 2014).

De certa maneira, é possível asseverar a complexidade com que as vivências de gênero foram se subvertendo à naturalização da lógica binária e os eixos mecânicos que reproduziram identidades sexuais. Além disso, novas perspectivas epistemológicas têm possibilitado releituras e problematizações importantes para o próprio conceito de gênero e os processos que lhe atribuem sentido.

Heilborn e Sorj (1999, p. 13) complementam essa assertiva ao elucidar que “há determinadas posições teóricas que questionam a pertinência de um uso generalizado do conceito, sobretudo quando ele é estendido às sociedades e aos processos de construção de pessoas não ocidentais”. Nessa senda, é tangível destacar que o debate sobre gênero, no contexto histórico latino-americano, também vem redefinindo outros trajetos. Isso não significa dizer que tais inquietações desqualificam todo o campo de conhecimento construído ao longo do tempo, mas demonstram que as questões de gênero ainda são passíveis de novos questionamentos e análises, principalmente quando miramos a perspectiva decolonial, a partir da Teoria *Queer*, na América Latina.

O movimento feminista lésbico, por exemplo, vem fazendo um contraponto substancial ao rejeitar veementemente a heterossexualidade como padrão normativo. A lesbianidade tem suas dobras, desloca-se para outra direção, inverte o sentido e, como consequência, nega e desmantela engrenagens normativas. Esses posicionamentos destoantes nos possibilitam embarcar em questões sobre a sexualidade e sobre as abordagens transdisciplinares do ativismo LGBTQIAP+. Holanda (2020, p. 15) analisa que

a reação mais contundente a respeito da experiência queer, na América Latina, como era de se esperar, se dá pelos grupos lésbicos autônomos que sempre se dedicaram a desestabilização dos sistemas binários de gênero e sua articulação com fatores raciais e de classe, densidade que não reconhecem nas políticas performáticas do Norte. Provavelmente por isso, algumas pensadoras feministas latino-americanas rejeitam esse rótulo, preferindo se autoneomarem feministas lésbicas antirracistas.

Por outro lado, para Norma Mogrovejo (2020, p. 39), “a produção epistêmica dos departamentos de gênero nas universidades está marcada pela colonialidade discursiva”. Em ‘O *queer*: as mulheres e as lésbicas na Academia

e no ativismo em Abya Yalao', a autora cita a pesquisa realizada por Gioconda Herrera em cinco países andinos sobre estudos de gênero e acrescenta:

Lamentavelmente, esses estudos, seguindo os eixos de preocupação, estratégias e conceitualizações legitimados nos países centrais, se voltam primordialmente para o estudo das sexualidades dissidentes e da identidade de gênero, sem conseguir dar conta do irremediável entrecruzamento dessas ordens (da produção, do desejo e do gênero) com da raça e da classe; nem mesmo da maneira como o estatuto do sujeito da identidade sexual e de gênero dos Estados-nação-latino-americanos, em contextos de herança colonial e colonização discursiva (MOGROVEJO, 2020, p. 39).

A autora resente-se de estudos de gênero que não deram conta da diversidade, ao desembarcar na América Latina nem das singularidades e das práticas culturais de diversos povos, traduzidas em sua geografia e história. Esses povos foram colonizados, escravizados e subalternizados.

E não é só isso, pois, dentro desse universo, há uma diversidade de identidades sexuais que abrigam corpos drags, trans, gays, travestis, ou seja, corpos em movimento e que também são políticos, que transgridem, divergem e, nos lugares fabricados, abrigam o não lugar, pois são vistos como corpos dissidentes. Sobre esses corpos germinam discriminações e exclusões, e na tentativa de fazê-los “deixar de ser” o que prediz a norma, ainda sim, transitam, resistem e se diferenciam no mundo dos “iguais”, “o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente o de fronteira” (LOURO, 2020, p. 188).

Esse debate traz suas provocações, coaduna-se com questões profundas e se juntam a outras. Diante do exposto, não podemos mais superficializar os debates que envolvem as questões de gênero, tampouco vê-las separadas ou de forma hierarquizada por outros marcadores de diferença, como raça e classe. E, não menos importante, não podemos visibilizar as identidades sexuais sem que reconheçamos os mecanismos de poder que operam e se movimentam estrategicamente de forma a domesticar comportamentos vistos como “anormais” que, conseqüentemente, provocam silenciamentos.

Esses mecanismos e seus aparatos inscrevem em nossos corpos o que devemos e o que não devemos ser. Nesse sentido, o gênero assume um caráter transversal. Nesse recorte, as relações operam de forma caleidoscópica e captam aspectos relevantes que funcionam como construtos morais, éticos e religiosos na sociedade. Como valores, esses construtos são apreendidos e,

consequentemente, os papéis são legitimados para que a norma não seja desarticulada.

Até aqui, traçamos os trajetos multifacetados que foram percorridos para construir o conceito e os estudos de gênero assim como suas diferentes perspectivas na relação dos sujeitos com seus corpos e como eles configuram suas experiências sociais e políticas. Porém essa questão é muito mais ampla e adentra outros setores e campos de saberes, porque, de maneira geral, a sociedade traça suas alianças e entrecruza esses caminhos com outras instituições.

O tom de minhas ponderações iniciais nos leva a um novo desdobramento e nos remete a compreender como essas questões de gênero adentram o ensino superior. Quais são as reações teóricas mais contundentes? Devido à tenacidade das posições teóricas e das produções que emergiram no campo dos estudos de gênero internacionalmente, a indagação é motivada pela necessidade de se compreenderem a chegada e a influência desses estudos no Brasil, precisamente em suas universidades, e como eles foram incorporados nas primeiras produções acadêmicas.

1.2 Caminhos, curvas e desvios: os estudos de gênero no Brasil

O campo teórico tem aberto vastas possibilidades de diálogo e de imersão em significativos objetos de pesquisas. São vozes e contextos que se expandem, demonstrando a forma multifacetada e plural de novos objetos de pesquisa. Como já mencionado, a inclusão de gênero, como campo de conhecimento, só convergiu com os estudos feministas em fins dos anos 1970, sobretudo entre as feministas estadunidenses.

A partir de então, foi possível observar que o gênero adentra os debates e as produções acadêmicas sob uma ótica desconstrutivista, desnaturalizando oposições binárias. A questão fundamental é que o gênero é um divisor de águas dentro e fora do movimento feminista. Como teoria, não só abarcou os estudos feministas como também ditou outro tom, por meio de diferentes experiências e vivências sexuais, e possibilitou um processo reflexivo das diferentes identidades sexuais.

Tivemos, nos últimos anos, um crescente número de publicações (dissertações e teses) que tratavam de questões sobre gênero e diversidade sexual, principalmente nas ciências sociais. Com o intuito de pesquisar como esses estudos chegaram ao Brasil e como repercutiram em estudos acadêmicos nacionais, fizemos buscas para traçar uma linha cronológica e historicizar os caminhos trilhados, suas curvas e desvios, que possibilitaram as primeiras publicações em estudos de gênero.

É preciso dizer que esse não foi um caminho fácil, visto que, no processo de investigação, iniciado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, e, posteriormente, nos periódicos, não se precisava com exatidão desde o início. Com isso, algumas leituras nos foram sinalizando importantes pistas e, conseqüentemente, autoras que, na medida do possível, pontuaram significativos eventos que demarcam as primeiras publicações acadêmicas de estudos de gênero no Brasil.

Nessas buscas, encontramos produções entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970. Dois trabalhos se destacam nesse cenário: a tese de livre docência de Heleieth Saffioti, 'A mulher na sociedade de classes: mito ou realidade' (de 1967), que, dentre outras coisas, discorreu sobre o papel da mulher na sociedade de classe com um olhar sociológico; e a tese de Doutorado da socióloga Eva Blay, "Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista", de 1972 (HOLANDA, 2019).

Em ambos os trabalhos, os temas circulam em torno de dois pontos: os estudos de gênero, ainda com foco na questão da mulher, e as experiências vivenciadas por elas na luta pela equidade de gênero. Fortemente influenciados pelo marxismo, os trabalhos dão relevo às questões de classe. De forma emblemática, Holanda (2029, p. 13) afirma que "Heleieth, enfática, se recusava a identificar-se com o feminismo. Era apenas uma mulher de esquerda fortemente interessada na condição feminina". No entanto, esses trabalhos são marcos teóricos importantes dos estudos de gênero na Academia, porque abriram portas para os debates feministas sobre como as discussões, no âmbito internacional, repercutiam nas produções acadêmicas brasileiras.

Também merece atenção o processo discursivo crescente nos anos de 1960, que circulou em campos do saber como Sociologia, Antropologia e Psicologia. Já na ciência política, área crítica à representação das mulheres nas

pesquisas etnográficas, não se vem produções sobre estudos de gênero. O fato é que toda essa circularização de discussões e diálogos com outras áreas do saber possibilitou uma autocrítica dos estudos feministas, objetivando combater as elaborações culturais a partir de modelos sexistas socialmente construídos.

Ao contrário do que ocorreu, por exemplo, com as pesquisadoras estadunidenses, as primeiras produções acadêmicas brasileiras foram fomentadas por grupos de discussões, geralmente ligados à militância dos partidos de esquerda, entre os anos de 1960 e 1970. Embalados pela crítica à ditadura militar que imperava no país, levava-se para o centro dos debates questões relativas à condição das mulheres na sociedade de classes.

Heloísa Buarque de Holanda, em *'Pensamento Feminista Brasileiro'* (2019, p. 10), afirma que “nesses encontros, segundo relatos, eram discutidas questões profissionais, domésticas e políticase lidos textos trazidos por feministas que voltavam dos exílios ou temporadas em países estrangeiros”. Para Heilborn e Sorj (1999), o teor analítico que se desenvolveu nas primeiras gerações de pesquisadoras demonstra seu entrelaçamento com as questões ideológicas e políticas e, como elas, eram incorporadas ao seu campo de estudo.

Importa assinalar que, a partir do momento em que o gênero passou a ser compreendido como categoria de análise, todo um construto da vida social, especialmente da relação da mulher no mundo do trabalho, foi foco de grandes debates e embates. Nesse atalho, não podemos esquecer a precisa influência do marxismo como aporte dessas análises, uma vez que as relações sociais não só circulavam na família e foi necessário intercruzar essa discussão no cenário político como consequência das relações de classe (HEILBORN; SORJ, 1999).

Foi a partir desse contexto que os primeiros núcleos de estudos surgiram em algumas universidades brasileiras, com o intuito de proliferar as discussões e as pesquisas acadêmicas, o que também possibilitou criar disciplinas e fomentar temas de pesquisa voltados para as questões de gênero. De forma significativa, professores(as) e alunos(as) foram alargando o campo de estudo de gênero, demonstrando seu caráter transversal e fazendo incursões em temas mais específicos, como a sexualidade, como, por exemplo, a tese defendida por Carmen Dora Guimarães em 1977, intitulada *'O homossexual visto por entendidos, o surgimento do Grupo Somos e do jornal *Lampião da Esquina*'* em 1978 (CORREA, 2001).

Assim como as críticas reativas à separação dos sistemas sexo-gênero, a obra de Rubin, 'O Tráfico de mulheres' (1975), proporcionou um conjunto de reflexões no meio acadêmico sobre como a condição sexual foi culturalmente construída, pautada na estruturação e nos significados diferenciados dos dois sexos e como eles foram inscritos em seus corpos. Para Heilborn e Sorj (1999, p. 13), “o argumento central à ideia de sistemas de gênero-sexo é a transformação da diferença sexual operada pela cultura numa relação de opressão” que Rubin denomina de domesticação da mulher.

Outro aspecto relevante, que adentra a Academia, diz respeito ao apoio financeiro e institucional de agências como a Fundação Ford, a Fundação Carlos Chagas⁸, o CEBRAP, o IUPERJ e a USP, interessados em pesquisas mais amplas que articulassem o trabalho acadêmico numa rede de intervenção com foco em políticas públicas de combate à desigualdade social. “Esses e outros apoios que se seguiram a vários programas e pesquisadores foram decisivos para legitimar projetos de pesquisa e resultados científicos” (HEIBORN; SORJ, 2008, p. 05). Entre os anos de 1980 e 1990, houve um desdobramento dessas discussões.

O desenvolvimento do campo de estudos de gênero, a partir da década de 1990, vai articular diversos objetos e abordagens, entre os quais os estudos sobre masculinidades e LGBTQI – sexualidades e identidades fora da heteronormatividade e do binarismo sexual: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queers e intersexos. (CARVALHO, 2017, p. 97).

A experiência brasileira de produções acadêmicas sobre estudos feministas, assim como ocorreu nos Estados Unidos e na Europa, antecedeu as discussões sobre questões de gênero como categoria analítica, que surgiram do movimento que reivindicava a decomposição do cânone acadêmico e do saber científico masculino como expressão maior do saber universal, especificamente nas disciplinas de Ciências Sociais (HOLANDA, 2019). Esse movimento veio, também, da visibilidade que essas discussões teóricas passam a ter sobre temas

⁸ Em 1977, a Fundação Carlos Chagas recebeu o apoio da Fundação Ford para lançar o Programa de Dotação para Pesquisa sobre as Mulheres e Relações de Gênero, que contou com o alcance de 170 projetos em pesquisas voltadas para os estudos de gênero. Cabe salientar que a Fundação Ford atua no Brasil desde 1962.

relacionados à sexualidade, causando grande impacto na noção heteronormativa e interseccional.

Chama-nos à atenção que, no tocante à sexualidade, ainda se tinha, como afirma Holanda (2019, p. 15), um “assunto estrategicamente evitado fora dos grupos de reflexão”. A maioria dos temas que envolviam corpo e sexualidade ainda eram sob a perspectiva da mulher, com destaque para a obra de Rose Marie Muraro,⁹ ‘Sexualidade da Mulher Brasileira’, lançada em 1983, como a luta da emancipação perpassava também pela luta de classes. Muraro (1983) cita a luta que ocuparia a centralidade das discussões tanto do movimento feminista quanto dos grupos de esquerda: “[...] a de classe ou a de gênero” (HOLANDA, 2019, p. 15).

A autora sugere um alinhamento no ideário da esquerda, presente em diferentes movimentos sociais, e a realidade das mulheres das camadas mais pobres. Para Muraro (1983), além da difícil situação econômica vivida pelos mais pobres no Brasil, para as mulheres, essa situação interseccionava com outro elemento que as violentava tanto quanto a fome - a opressão patriarcal. Ela também interpelou sobre o forte machismo nos partidos de esquerda com a persistente máxima de que a luta de classes, necessariamente, significaria a libertação e a transformação social para as mulheres. Movida por esse movimento, a sexualidade e o sujeito homossexual assumem outros contornos nas pesquisas acadêmicas. Guacira Lopes Louro nos mostra que,

no Brasil (de forma mais visível em 1980), a temática passa a constituir como questão acadêmica, na medida em que, em algumas universidades e grupos de pesquisa, vem a ser discutida, principalmente como apoio das teorizações de Michel Foucault (LOURO, 2020, p. 191).

Ainda nos anos de 1980, os temas acadêmicos sobre estudos de gênero alinhavam-se às experiências da mulher e suas interseções sociais com o mundo do trabalho, com as reações entre o público e o privado e, sobretudo, como essas questões eram teorizadas na Academia.

⁹ Escritora, intelectual e feminista brasileira. Foi fortemente combatida por setores mais conservadores da Igreja Católica e expulsa da Editora Vozes por ordem do Vaticano. Em 1994, foi eleita a “Intelectual do Ano” pela União Brasileira de Escritores.

Sublinha-se, nesse contexto, o trabalho de Mariza Corrêa¹⁰, de 1984, publicado no GT Família e Sociedade da ANPOCS, “Mulher e Política”, em que a autora tece críticas importantes sobre a ênfase que se dava às pesquisas nas Ciências Sociais em detrimento das dinâmicas de resistência que se estabeleciam pelas mulheres no mercado de trabalho e no seu cotidiano familiar.

Na Academia, os estudos de gênero avançaram bastante nas décadas subsequentes, não só no Brasil, mas também internacionalmente. Vemos o reconhecimento de novas formas plurais de existir dos sujeitos como identidade e orientação sexual. Trabalhos significativos que visavam contextualizar e historicizar lugares, além de pôr em xeque estruturas heteronormativas, principalmente no que tange às políticas do corpo, proporcionaram uma crítica epistemológica relevante em contraposição aos discursos sexistas, biologizantes e excludentes, principalmente na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia.

A passagem dos ‘Estudos sobre a Mulher’ para os estudos de gênero trouxe complexidades e questionamentos sobre se a amplitude do termo despolitizaria os estudos sobre a mulher, especialmente para teóricas estadunidenses. Porém, na contramão dos acontecimentos, no Brasil, essa passagem foi menos problemática. O próprio termo ‘mulher’ já não comportava a multiplicidade de vivências que atravessavam a história das mulheres negras, indígenas, lésbicas, trans, entre outras, pois as mais diversas “mulheres” reivindicavam discussões que respeitassem suas múltiplas diferenças.

Joana Maria Pedro¹¹, em seu artigo ‘Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica’, afirma:

Foi dessa forma que também nos trabalhos acadêmicos, e entre eles os da História, inicialmente a categoria de análise mais usada foi justamente “mulher”. Foi com essa categoria que as historiadoras e historiadores procuraram integrar, na narrativa que se fazia da história, a presença das mulheres. Foi também buscando mostrar a diferença no interior da categoria “mulher” que passaram a utilizar a palavra “mulheres” (PEDRO, 2005, p. 83).

¹⁰ Como professora, lecionou no Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. É pesquisadora do Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero da mesma Universidade, no qual coordena um Projeto Temático da Fapesp sobre gênero e corporalidade.

¹¹ Foi professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina e aposentou-se em 2019. Atualmente é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. É também pesquisadora do IEG - Instituto de Estudos de Gênero.

Ao analisar a trajetória dos estudos de gênero, no Brasil, entre 1975 e 1995, Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj constataram que a adoção do conceito de gênero pela Academia surgiu como um grande guarda-chuva que abarcaria as pluralidades embutidas no próprio discurso:

No melhor dos casos, “gênero” foi adotado de uma maneira consensual, no pior dos casos optou-se por um compromisso simbolizado pela adoção de ambos termos, mulher e gênero, separados agora por uma barra (HEIBORN; SORJ, 2008, p. 05).

Com o deslocamento teórico-discursivo do sistema sexo/gênero, como políticas identitárias, publicações importantes começaram a traçar outro caminho epistemológico nas pesquisas sobre gênero em universidades brasileiras. É o caso da questão *Queer*, que possibilitou uma série de novos campos de investigação e multiplicou as análises para além do binário e do heterogênero.

Dentre esses trabalhos, ressaltem-se os estudos de Guacira Lopes Louro¹², que segundo Holanda (2020, p. 18), “[...] foi a primeira pensadora a escrever sobre o tema no Brasil”. Ancoradas em estudos culturais e pós-estruturalistas, suas pesquisas colaboraram para sedimentar importantes caminhos no campo das representações na educação e como eles são sistematizados nas políticas de controle do corpo e da sexualidade, disciplinadas social e politicamente. Sua analítica rompe com a visão biologizante do gênero, fazendo-o percorrer processos históricos e culturais nos quais o corpo é construído. Segundo Miskolci (2011, p. 58),

em nosso país, a incorporação da Teoria Queer provavelmente se iniciou no final da década de 1990, dentro das disciplinas das Ciências Sociais, em particular na área dos estudos de gênero e sexualidade. O marco de nossa recepção queer pode ser estabelecido em 2001, quando Guacira Lopes Louro publicou, na Revista Estudos Feministas, o artigo “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação.

Esses estudos acadêmicos confluíram com o surgimento da Revista de *Estudos Feministas*, em 1992, e com os *Cadernos Pagu*, em 1993, fundamentais para a divulgação dos estudos feministas e para certo desvio dos temas de

¹² Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). Publicou trabalhos com foco em gênero, sexualidade e teoria queer, articuladas à Educação.

investigação pautados na desconstrução do binarismo nos sistemas sexo/gênero. Dadas as circunstâncias, talvez esse processo acadêmico tenha convergido para a recepção, nos anos 1990, das primeiras leituras de autoras como Judith Butler, Theresa De Lauretis, Donna Haraway e Monique Wittgen.

Assim, importa dizer que, acompanhando esse movimento com a imersão em novos objetos de pesquisa, foram construídas diferentes narrativas e vivências cada vez mais plurais. Nesse cenário multifacetado, em que os sujeitos se relacionam com diferentes experiências, contextos e lugares sociais diversos, os estudos de gênero contribuem para dilatar o campo investigativo e promover o diálogo com outros saberes. Atualmente, eles vêm trilhando significativos desdobramentos e (re)definições no campo teórico.

Nessa interface, pontuamos pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil por Adriana Pisticelli que intersecciona gênero com outros marcadores de diferença. Para Pisticelli (2008, p. 266), em “Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras”, importa que os estudos interseccionais não ratifiquem, mesmo que de forma subliminar, um marcador social da diferença em detrimento de outro. Ao considerar que as experiências sociais são múltiplas, temos a preocupação central de investigar como as formas de poder e suas ações geram opressão e desigualdade. Com efeito, defende que

diferentes perspectivas utilizam os mesmos termos para referir-se à articulação entre diferenciações, mas elas variam em função de como são pensados diferença e poder. Essas abordagens divergem também em termos das margens de agência (*agency*) concedidas aos sujeitos, isto é, as possibilidades no que se refere à capacidade de agir, mediada cultural e socialmente (PISCITELLI, 2008, p. 267).

Por ser um termo abrangente, penso que é importante analisar como esses marcadores de diferença produzem, ao se imbricar, não só desigualdades, como repercutem na forma como os sujeitos se constituem. Quando não se compreende que esses marcadores traduzem a singularidade das vivências, muitas delas atravessadas por diversas opressões e violências, distanciamos-nos de um saber crítico que ratifica o pensamento único, enviesado pela desigualdade.

Assim, somando-se com as produções mencionadas, as pesquisas sobre gênero foram se diversificando, não só internacionalmente, tanto nos movimentos feministas quanto nas universidades brasileiras. Mesmo assim, essas pesquisas dão um aporte expressivo para o campo historiográfico e para que se entenda bem mais nossa própria realidade, até porque se referenciam, além de dialogar, nas escolhas das fontes de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que o teor político e ideológico que perpassa essas questões de gênero na Academia tem suas especificidades em outras instituições de ensino, como a escola, isso também nos remete a pensar sobre a tenacidade com que o gênero e outros marcadores de diferença se situam no campo educacional e, conseqüentemente, como circulam entre os sujeitos que se envolvem nesse processo. É reconhecendo essas assimetrias que esta discussão seguirá.

1.3 O gênero e suas assimetrias: o desembarque na educação básica

Dos estudos feministas até os estudos de gênero, o percurso trilhado para se compreender um processo decorrido, com seus desdobramentos epistemológicos, que perpassa outros fluxos, com caminhos, curvas e desvios, até a chegada das primeiras publicações e dos debates no campo acadêmico brasileiro, é uma mola propulsora que levou a outros questionamentos e cenários em que esse tema se fortalece.

De modo singular, devo realçar que as discussões, as estratégias e os alcances não foram processados de forma homogênea. Há variabilidades que abarcam o conceito de gênero, em um contínuo fluido de questionamentos, seja na perspectiva decolonial, seja numa analítica interseccional. Portanto, situá-lo em um contexto requer de nós um esforço considerável para que reflitamos sobre em quais cenários e sujeitos sociais ele se dinamiza.

Logo, tratar das sobre as questões de gênero, precisamente na educação básica, envolve uma discussão conjunta com a diversidade sexual. Pontuo, então, o caráter assimétrico como esse caminho foi estabelecido, histórica e politicamente, muitas vezes, em contraposição ao Estado, em algumas, alinhado, e em tantas outras, quase que totalmente invisibilizado. Essas circunstâncias nos levam, igualmente, a refletir sobre como a sexualidade foi

sendo gestada pela sociedade e pelo Estado e expressa em políticas educacionais voltadas para a educação básica.

Isso posto, definimos dois pontos fundamentais que abrem a discussão: primeiro, temos o contexto político e social que antecedeu a aprovação da Constituição brasileira, em 1988, com vistas a compreender como a sexualidade era abordada nas escolas; e, em segundo plano, como as questões de gênero formaram pontos de convergência e divergência mediante as demandas sociais que se apresentavam com o processo de democratização no Brasil. Inicialmente, é preponderante reconhecer que as questões relativas à sexualidade e sua abordagem nas escolas brasileiras estiveram sujeitas a algumas variáveis, seja na concepção social que vigorava em determinada época, seja no lugar ou contexto político-social onde estavam inseridas. Portanto, a análise sobre elas não pode ser feita de forma homogeneizante.

Convém destacar que, como dito anteriormente, a sexualidade não era tema recorrente nos debates acadêmicos nem tratada com a mesma ênfase de outros temas que permeavam os grupos de discussão nas universidades brasileiras. De certa forma, isso só começou a ocorrer com a repercussão dos estudos pós-estruturalistas, a partir da imersão em novos olhares acerca das identidades sexuais e da própria perspectiva de gênero. Fundamentalmente, é preciso compreender que essa configuração não se dá de forma linear nem chega em proporções iguais às várias instituições de ensino da educação básica.

Traçando um paralelo dessa conjuntura, vemos que, enquanto surgiam em universidades brasileiras, nos anos de 1960-70, novos temas e objetos de investigação em pesquisas de áreas como as Ciências Sociais aplicadas, no ensino básico, a sexualidade era vista, incisivamente, com uma visão biologizante, tratada como verdade universal, inquestionável e natural. Isso significa que era nesse quadro essencialista que corpos e sujeitos eram pensados.

Nesse contexto, o ambiente escolar nada mais era do que o reflexo das concepções já condensadas por outros núcleos sociais, como a família, a Igreja e o Estado, que, a partir de seu aparato legal, garantia que essa norma não fosse desarticulada, já “que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Nesse quadro de acomodações, trata-se de pensar em como era difícil quebrar esse paradigma social, uma vez que a inclusão do tema sexualidade, no ambiente escolar, foi desafiadora e, nem sempre, compreendida em sua dimensão. Basta lembrarmos que a sexualidade sempre esteve na mira das concepções médico-higienistas oriundas do século XIX, que, por meio de suas teorias, tratavam os corpos sem considerar como se sentiam e como funcionavam. Foucault (1999) nos mostra que se operaram importantes estratégias, aliadas à norma, de controlar e massificar os indivíduos com mecânicas cada vez mais sofisticadas. O saber médico, por exemplo, imprimiu seus efeitos reguladores sobre corpos e condutas.

Esses corpos deveriam ser zelados, cuidados e limpos, para que ficassem menos suscetíveis às doenças. Sendo assim, tratar da sexualidade, de meados dos anos 1920 até os 1950, era falar de proteger o corpo. Em se tratando das meninas, o corpo deveria ser protegido visando à maternidade, para servir ao marido e ser o alicerce da família. Quando se seguia o que a norma ditava, afastava-se o corpo de vulnerabilidades, como a prostituição e as doenças venéreas. Figueró (1998, p. 124) afirma que

[...] muitos educadores, além de médicos, participaram nessa época, da defesa da Educação Sexual na escola, porém motivados pelo interesse de aumentar o conhecimento das mulheres e melhorar sua saúde. Os objetivos eram os mesmos que fundamentavam o aumento das oportunidades educacionais para a mulher e, em nenhuma dessas casas, estava havendo a preocupação com a reestruturação dos papéis sexuais.

Para os meninos, esses cuidados consistiam em orientações que garantissem o devido controle e distanciamento das chamadas “perversões sexuais”, como a prostituição e o próprio desejo sexual. Isso significaria, por exemplo, controlar a masturbação, vista como disfunção por setores mais conservadores da Igreja Católica.

[...] Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar-se e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino e a menina que ‘passara pelos bancos escolares’ (LOURO, 2001b, p. 61).

Pensando dessa maneira, a ordem familiar seria protegida e não poderia ser quebrada. Esse teor moralista e biologizante unia educadores(as) e médicos(as) para se garantir a ordem social. Outro forte aliado nessa cruzada era o discurso conservador da própria Igreja Católica. Inclusive, consideremos que muitas instituições educacionais eram administradas pelas ordens religiosas e seus manuais comportamentais, que alicerçavam e engessavam toda e qualquer tentativa de se pensar ao contrário.

Nesse período, essa visão normativa sobre sexualidade se inseria nas escolas – não esqueçamos que havia as tentativas de se pensar diferente e que isso, para os anos 1920-30, configurava-se como algo bastante transgressor.

Uma primeira iniciativa de incluir a Educação Sexual num curricular escolar data de 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, cuja experiência prosseguiu por vários anos, até que em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo (FIGUEIRÓ, 1998, p. 124).

Sobre isso, destacamos a luta de Bertha Lutz¹³ que, influenciada pelo movimento feminista, olhou de forma diferente para a necessidade de se implementar a educação sexual nos currículos das escolas públicas brasileiras, concentrando esforços na proteção à infância e à maternidade. Contudo, ela não obteve sucesso.

Para muitas famílias e, principalmente, para a Igreja Católica, a sexualidade não deveria ser alçada da escola. Considerava-se que o tema não poderia ser abordado nas aulas, pois essa era uma tarefa a ser exercida unicamente pela família, portanto, o Estado não podia interferir nessa questão nos currículos escolares. Ao mesmo tempo, aceitava-se a escola como o cenário propício para que valores e normas sociais fossem “ensinados”, conforme o que a família e a Igreja indicavam, mesmo que, por outras vias, fosse percebida a emergência de se orientarem os pais. Assim, manuais de orientação sexual se proliferavam em reuniões de pais, disseminando que tipo de abordagem e/ou visão deveria ser feita aos filhos sobre a sexualidade. Na verdade, os manuais eram considerados dispositivos eficazes para não desarticular a norma social.

¹³ Bertha Lutz (1894-1976) foi fundadora da Liga Pela Emancipação Intelectual da Mulher. Como feminista e parlamentar, traçou sua trajetória pela luta dos direitos das mulheres, sobretudo, ao sufrágio feminino, ao acesso à educação e formação científica.

Como não seria de se surpreender, o Estado caminhou junto com os anseios sociais no controle desses corpos sexuados, mesmo que não inserisse a educação sexual nos currículos, em anos seguintes, precisamente na chamada “Era Vargas” (1930-1954). Esses manuais, que continham orientações higienistas, continuaram sendo distribuídos nas escolas públicas, mas apenas para os meninos. Importa perceber que não se trata, tão somente, de refletir sobre o essa distribuição era esdrúxula, mas também de como isso espelhava a concepção do Estado sobre os lugares sociais que deveriam ser ocupados por homens e mulheres e, mais ainda, como o desejo sexual era visto e tratado.

Foucault (1988, p. 89) afirma que é nas “[...] estratégias em que se originam que o esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais”. Sabendo que o foco era a manutenção da ordem familiar, os manuais dirigidos apenas aos meninos revelavam, sobretudo, a visão patriarcal que a sociedade tinha, delegando aos homens o poder de escolha e o controle das práticas sexuais. No contexto da crítica, pairava um temor social sobre esses papéis normativos tão bem regulamentados por uma visão monolítica de que eles pudessem ser quebrados com ou pela homossexualidade, vista como um fator de risco e de desestabilização das famílias brasileiras.

Havia a ideia de que a família heteronormativa e cristã poderia ser subvertida pelos corpos homossexuais, considerados como anormais e amorais e que, por isso mesmo, deveriam ser tratados como doentes pela sociedade das primeiras décadas do século XX. Portanto, persistia a ideia da homossexualidade como problema, e a diversidade sexual era invisibilizada, como discurso, nas escolas. Com os silêncios garantidos, a Igreja Católica colocou freios poderosos na possibilidade de a educação sexual adentrar o currículo escolar. Essa situação perdurou até meados dos anos 1960, quando algumas mudanças começaram a acontecer.

O Concílio do Vaticano II¹⁴ deu visibilidade à necessidade de a Igreja se aproximar bem mais das mudanças sociais em curso, numa época em que

¹⁴ O Concílio do Vaticano II ocorreu em 11 de outubro de 1962, reunindo 2500 cardeais, bispos e superiores de congregações e ordens religiosas na Basílica de São Pedro, no Vaticano. João XXIII objetivava promover significativas mudanças no seio da Igreja Católica, a fim de aproximar a Igreja da realidade de seus fiéis, proporcionando o diálogo inter-religioso e com as pessoas.

mudar ou transformar era a palavra de ordem. A questão da sexualidade e como ela deveria ser abordada nas escolas, principalmente nas instituições confessionais, era o centro dessas discussões. Figueiró (1998) refere que, em algumas escolas, foram criados Serviços de Orientação Educacional, que ocorriam em horário contrário às aulas.

Foram realizados quatro ciclos de Educação Sexual com alunos da primeira série ginásial (atual quinta série do 1º grau) e dois com as da segunda série (atual sexta série do 1º grau). Os grupos eram mistos e cada um deles era formado por metade da classe. Cada ciclo compreendia uma média de nove reuniões, em que, nas três a quatro primeiras, a participação era do professor de Ciências, que se responsabilizava pelas informações biológicas e, as restantes. (FIGUEIRÓ, 1998, p. 124-125).

Agora, é necessário identificar outra dimensão a ser discutida. É que, nesse período, muitos países enfrentaram processos em que sistemas democráticos iam sendo desmantelados por golpes de Estado, e ditaduras militares iam sendo estabelecidas. Com o Brasil não foi diferente. Um exemplo disso foi a oficialização da censura, com a Lei de Imprensa de 1967, e a instituição da censura prévia em 1970, quando se empastelaram jornais e revistas e se impôs a figura do censor nas redações. Mecanismos de controle passaram a funcionar, sob o aparato da biopolítica, que atingiram, inclusive, as escolas, a ponto de os livros didáticos e a formação dos professores serem submetidos ao crivo do Exército. Mesmo com todo um clima de instabilidade política, significativas mudanças culturais estavam em curso, impulsionadas pelo movimento feminista, que contestava o patriarcado e a opressão vivenciada pelas mulheres, mas, sobretudo, reivindicava o direito sobre o corpo e ao amor livre.

Esse conjunto de reivindicações atraía a atenção de muitos jovens sobre a necessidade de tratar sobre sexualidade nas escolas brasileiras. Porém, isso não significou, precisamente, que a mentalidade sexista deixasse de existir, mesmo porque, entre a necessidade e as práticas implementadas pela ditadura, algumas escolas foram fechadas. Nesse construto político e social, o Estado militarizado adensou essa discussão, já que a implementação da educação sexual nas escolas tinha a política de planejamento familiar pró-natalista como foco. Segundo Cláudia Vianna (2018, p. 72),

nesse mesmo período, com o surgimento da Lei 5.692/1971, os trabalhos com educação sexual no âmbito oficial eram de responsabilidade dos orientadores educacionais e dos docentes da área de Ciências do Programa de Saúde (VIANNA, 2018, p. 72).

É curioso notar, particularmente, como as questões sobre a sexualidade, com temas e abordagens que atravessam os corpos, ainda era associada à fisiologia de um corpo subalternizado aos manuais, às regras comportamentais e aos mecanismos de controle. Como já mencionado, esse corpo não sentia, só funcionava, como uma grande engrenagem que precisava, constantemente, ser supervisionada pelo Estado, assim como a escola e seus(as) professores(as). Esse poder disciplinar é “[...] com efeito um poder que, em vez de apropriar e retirar, tem como função maior adestrar” (FOUCAULT, 2007, p. 143).

Novas pautas sociais passaram a proliferar, no final dos anos 1970, com demandas voltadas para o processo de “democratização do acesso à educação pública e pela garantia de qualidade” (VIANNA, p. 2018, p. 11), o que nos leva a crer que essas formas coletivas, que iam sendo fomentadas, apontavam para a emergência de reformas curriculares direcionadas à educação básica. Ao reconhecer esse movimento, precisamos nos ater às mobilizações dos movimentos sociais em prol do processo de redemocratização do país e de potenciais mudanças nas políticas educacionais, de forma que as questões de gênero pudessem ser inseridas nos discursos dos documentos que regem a educação (VIANNA, 2018).

Dentre as pautas de reivindicação, havia o acesso ao ensino público e garantias necessárias para formar crianças e jovens com uma educação completa e de boa qualidade. Correspondente a esse contexto, as discussões sobre gênero avançavam, e o termo já era aplicado em pesquisas acadêmicas e nos movimentos sociais, em que a presença de professores(as) e alunos(as) que percebiam a necessidade de inserir os temas ‘gênero’ e ‘diversidade sexual’ nos currículos escolares era crescente. Assim, uma agenda de reivindicações, com valorosas contribuições, foi sendo estabelecida.

Essa agenda não envolvia apenas a urgência de se pensar em incluir os temas ‘gênero’ e ‘diversidade sexual’ nos currículos escolares, pois havia uma demanda reprimida sobre como os estereótipos de gênero foram sendo construídos, no interior das instituições escolares e nos conteúdos trabalhados

em sala de aula, e simplificados em práticas cotidianas. Por isso se reivindicava a desconstrução do discurso monolítico, androcêntrico e médico, que tornava o construto corpo/sexo inseparável. Some-se a essas circunstâncias a luta para se estabelecerem diálogos e negociações com o Estado acerca da inserção dessa agenda de reivindicações.

De fato, o início dos anos 1980 marcou o anseio por mudanças estruturais e pelo crescimento da representatividade de atores políticos que reclamavam seu lugar e pela desnaturalização da opressão de gênero. Todavia, há outra dimensão a se considerar nessa circularidade visto que, por mais atuante que os grupos sociais fossem, era fundamentalmente difícil romper com as heranças autoritárias herdadas da ditadura militar com seus valores e práticas (VIANNA, 2018). Considerando a instabilidade econômica e a pluralidade de tensões no campo político, era preciso ajustar as pautas sociais às demandas econômicas, pois “o período de abertura do país, na década de 1980, repleto de conquistas de direitos sociais, era tensionado pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal já no início da década de 1990” (VIANNA, 2018, p. 16).

No entanto, há de se reconhecer que houve, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, um redirecionamento sobre a função que a escola deveria assumir com crianças e adolescentes. O capítulo destinado à Educação prevê:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência a escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias (BRASIL, 1988).

Destaque-se, nesse contexto, o protagonismo do movimento LGBT¹⁵ que, dentre outras coisas, “ganhou maior visibilidade durante todo o processo de democratização dos anos de 1980 em torno da Assembleia Constituinte e, mais tarde, na luta contra a AIDS” (VIANNA, 1998, p. 26). Convém enfatizar que, ao

¹⁵ Nos anos de 1980, ainda não havia sido inserida na sigla as letras Q, de *queer*; I, de intersexo; e A, de assexuais. Utilizava-se a sigla GLS, que só passou a ser chamado de GLS na década de 90. Antes se chamava apenas movimento homossexual.

se promover a pluralidade de ideias, criando as condições necessárias para os(as) estudantes permanecerem na escola, temos, intrinsecamente, duas questões merecedoras de nossa atenção: (1) a repercussão direta na inclusão da diversidade e (2) o reconhecimento e o combate ao preconceito. Ou seja, para que um ambiente seja plural, presume-se que se devem respeitar outras formas de ser e de existir.

Por outro lado, essas questões estão intrínsecas, ao situarem a Constituição no contexto dos avanços e da abrangência que o tema 'gênero' vinha tomando no final dos anos 1980. Percebemos que, efetivamente, não há, na Constituição, entendimento sobre o que é a liberdade de ensinar e aprender, visto que a própria produção dos livros didáticos ratificava, ainda, uma história universal e androcêntrica. Além disso, é sintomático que sequer se utilize o termo gênero na Carta Magna.

O fato é que, embora a Constituição Federal preveja a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, como função dos estados e dos municípios, juntamente com a sociedade civil, essas considerações envolveram muitas contradições, visto que não se tinha, na época da Assembleia Nacional Constituinte, uma discussão ampla sobre a perspectiva da desigualdade de gênero no ambiente escolar, tampouco sobre a violência de gênero ou sobre os motivos que levam os(as) estudantes a continuarem na escola ou desistir dela. O próprio termo era visto com desconfiança, ou porque não era entendido, ou por exatamente entendê-lo e, mesmo assim, rejeitá-lo.

Também nos interessa notar que a aplicação de muitos desses direitos, previstos na Constituição Federal, é restrita ao Estado. Conseqüentemente, a implementação de políticas educacionais que visam garantir esses direitos também o é. Essa correlação de forças demonstra o nível de articulação e de negociação que seria necessário, naquele momento, para que políticas específicas voltadas para gênero e diversidade sexual fossem inseridas nos planos educacionais.

Não se pode negar a importância da promulgação da Constituição Federal (1988) para a sociedade brasileira, muito menos a contribuição dos movimentos sociais e dos partidos políticos deve ser negligenciada entre a elaboração e a aprovação da Carta. Sem dúvida, foi um passo substancial para a democracia brasileira. Contudo, o que se demonstrou, até aqui, foi o nível de adensamento

que as questões voltadas para a sexualidade, quando tratadas no ambiente escolar, tiveram ao longo do século XX.

Devido ao processo de redemocratização, o Brasil precisou realinhar seu discurso aos pactos internacionais¹⁶ para enfrentar as desigualdades socioculturais e, gradativamente, gestar sua política educacional. Vianna e Unbehaum (2004, p. 82) fazem a seguinte análise, ao comparar os anos de 1980 e 1990: “uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal”.

Tivemos uma década inteira governados por neoliberais. Primeiro, com Fernando Collor de Mello (1990-1992), que foi substituído por seu vice, Itamar Franco, após sofrer impeachment, e depois, com os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, que inaugurou um ciclo de reformas neoliberais que repercutiram diretamente na política educacional do país. Sua lógica consistia em promover reformas, mesmo que com margem mínima de despesas para o Estado. Esse alinhamento entre o econômico e as demandas sociais priorizava alguns setores da sociedade em detrimento de outros.

Em um cenário de restrições orçamentárias, o que se viu foi o recuo dos sindicatos e dos movimentos sociais, embora isso não tenha resultado em desmobilização, mas em resistências. Porém, mudaram as molas propulsoras que, antes, impulsionavam reformas no âmbito educacional. Houve uma verticalização das ações sociais. Dito de outra forma, o que movia as reformas não mais residia nos anseios sociais, mas no que o Estado, por meio de sua biopolítica, estabelecia como prioridade para o processo de reforma e modernização das instituições.

Exemplo que bem ilustra esse cenário é a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996, que sofre forte interferência do governo federal para sua aprovação no Congresso Nacional. O governo pretendia que suas demandas estivessem alinhadas as “ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, que posteriormente convergiria com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação”. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 78).

¹⁶ Destaca-se o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, ao qual o Brasil aderiu em 1992, e a Cúpula Mundial de Educação de Dakar, em 2000.

Aqui, a crítica não reside em necessariamente aprofundarmos os contextos políticos, mas demonstrar as assimetrias desse percurso. Em se tratando de políticas voltadas para gênero e diversidade sexual, esse desembarque ora é incompreendido, ora acolhido, ora superficial. Nesse percurso, os questionamentos seguem, e muitas críticas vão sendo construídas em torno do tom centralizador do governo FHC que, sob a ótica neoliberal, prova seus impactos nas políticas educacionais e nas questões de gênero.

Visualizamos isso na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁷, com forte inclinação a atender aos interesses de agências internacionais, sendo elaborado sem a representatividade nem a consulta às instâncias educacionais. O PCN propunha um currículo hierarquizado, com uma estrutura de formação docente deficitária. Uma das principais críticas que se fazia era sobre seu caráter transversal, visto que questões muito específicas eram aglutinadas aos parâmetros que tratavam da pluralidade cultural.

As questões sobre sexualidade eram tratadas no tópico ‘Orientação Sexual’. Destacamos, mais uma vez, a centralidade da “subordinação dos temas sobre sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença” (VIANNA, 2018). Esse entendimento girava, bastante, em torno do avanço da aids, no mundo, e sobre o alcance que as políticas públicas de saúde poderiam ter quando tratadas no âmbito educacional. Contudo, o trabalho com orientação sexual abordava, preferencialmente, temas sobre a saúde do corpo, deixando de lado, mais uma vez, concepções e problematizações em torno da sexualidade, que iam se potencializando no cotidiano escolar. As recomendações aos(às) docentes seguiam a seguinte linha:

Os professores também precisam estar atentos às diferentes formas de expressão dos alunos. Muitas vezes a repetição de brincadeiras, paródias de músicas ou apelidos alusivos à sexualidade podem significar uma necessidade não verbalizada de discussão e de compreensão de algum tema. Deve-se então satisfazer a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 303).

¹⁷ Em dezembro de 1995, foi divulgada a versão preliminar dos PCNs voltados para o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e o documento para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. São seis volumes que apresentam as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Outros três volumes trazem elementos que compõem os temas transversais, como: ética, pluralidade cultural e orientação sexual e meio ambiente e saúde. Os PCNs foram transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997.

Entretanto, não se deixava explícito quais as ações que poderiam ser propostas nas escolas para que se pudesse combater o preconceito de gênero ou a homofobia. Nem mesmo a própria legislação apresentava algum suporte de formação para que o docente pudesse lidar com as situações adversas. Isso nos leva a questionar sobre se a falta de clareza sobre essas recomendações tinha mesmo a intenção de coibir ou superficializar as violências. O que se indicava era que, na avaliação do(a) professor(a), gestos, “brincadeiras” ou quaisquer discussões deveriam ser coibidos, mas sem qualquer tratamento pedagógico que pudesse trabalhar essas questões. O conceito de gênero só aparece na segunda parte do livro, direcionada ao 3º ciclo, em que é definido como

o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social (BRASIL, 1997, p. 321).

Mesmo que possa parecer inovador, o que vemos, na prática, é a sexualidade sendo posta como problema de ordem médica em decorrência do crescimento de casos de gravidez entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Inclusive, nos Parâmetros, a educação física é indicada como uma área privilegiada para o trabalho de orientação sexual. Ou seja, segue-se ratificando o olhar médico sobre os cuidados com o corpo e não se foca nas desigualdades de gênero. E, não menos importe, de forma explícita, o documento apresenta o gênero numa perspectiva binária. Ou seja, outros corpos e outras identidades não eram evidenciados.

A pouca ou nenhuma relevância com que o gênero e a diversidade sexual são apresentados nos PCN reflete sua analítica. Essas modulações revelam o quanto sua implementação foi verticalizada, mesmo que se saiba que essa foi a primeira experiência depois do processo de redemocratização no Brasil. Sim, a concepção e a elaboração de uma base comum para a educação brasileira geraram expectativas, principalmente pelo fato de o tema ‘gênero e diversidade sexual’ estar presente na base curricular.

As expectativas se frustravam, todavia, com a implementação dos PCN, pois o programa de formação de professores(as) revelava que era muito complexo tratar sobre sexualidade nas escolas. O(A) próprio(a) professor(a),

como partícipe desse processo, não foi pensado(a) como tal, mas como reprodutor(a) de um discurso posto para ser executado. Em que pesem os efeitos desestabilizadores de algumas políticas públicas e de como elas eram recebidas pela comunidade escolar, refletimos que, entre a objetividade do documento e as subjetividades das experiências, os(as) professores(as) não foram vistos(as) como os sujeitos, também atravessados(as) por marcas corporais subjetivadas a partir de suas trajetórias e vivências. O fato é que essas questões foram deixadas à margem da formação.

Como, na época, já lecionava, lembro-me de como muitos(as) professores(as) ficaram inquietos(as) ao saber que teriam que abordar determinados temas. Inclusive, os que não eram apenas novos, porque se tratava de um “novo” que nunca havia sido discutido, que estreava nos currículos. Mesmo assumindo a natureza transformadora das políticas educacionais, foi sintomático notar que temas relacionados a gênero tinham forte apelo em relação à orientação sexual e seriam ministrados, preferencialmente, por professores(as) de Ciências da Natureza, para não incomodar as famílias.

Seguindo essa perspectiva, podemos considerar que tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) estenderam um grande guarda-chuva chamado de “pluralidade”, que massificou os indivíduos e suas singularidades. O fato é que o termo gênero foi ocultado desses documentos e as orientações que constavam nos referidos documentos só reverberaram a linha que seria definida mais adiante para a proposição de um currículo comum. Portanto, os PNCs só oficializam o discurso já engendrado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com vistas a atender “às agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a UNESCO” (VIANNA, 2018, p. 74).

De fato, os discursos de verdade que se revelam nos documentos também podem ser vistos além dele, porquanto se apresentam nos interditos, assim como as circunstâncias em que se inscrevem todos esses elementos configuram “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (FOUCAULT, 2004, p. 45) e são dispositivos de poder que podem ser utilizados para regulamentar, normatizar e objetivar práticas cotidianas e ser um eficiente regulador dos corpos e da sexualidade.

Esse contexto também se evidencia no tratamento sobre o livro dos PCNs que trata da Orientação Sexual. Nele, os direcionamentos se voltam, mais uma vez, para os cuidados com o corpo, sua fisiologia e como se devem imprimir cuidados preventivos sobre doenças, principalmente a AIDS. Como exposto,

o trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz. (BRASIL, 1997b, p. 293).

Percebemos, então, o discurso médico inserido de forma “transversal”. Mas, ao contrário do que ocorreu entre os anos de 1920 e 1960, dessa vez, as orientações compõem o currículo comum. Também podemos observar que a questão de gênero ainda é vista como sexo, como desejo e como “cuidado com as necessidades básicas” do corpo, não dando conta da abrangência do termo.

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997b, p. 293).

Convém enfatizar que o Estado passou a conduzir a sexualidade, visando disciplinar comportamentos da população, e controlar as doenças e a natalidade. De certa maneira, poderíamos supor que a sexualidade deixou de ser de interesse individual e passou para a ótica estatal. Com um controle constante e uma vigilância perene, o Estado regulamenta a vida privada e a vida pública e torna tudo isso um foco de disputa. Essa mecânica suscita dispositivos diversificados, e a escola torna-se um desses mecanismos. Diríamos que um dos mais eficazes organismos de controle do corpo social.

Enfim, retornando aos objetivos deste tópico de discussão, é preciso reconhecer que, fundamentalmente, o tema ‘gênero e diversidade sexual’ não foi inserido, até o final dos anos 1990, de forma significativa e contrária à heteronormatividade sexista, nos planos e nas propostas educacionais nem como linguagem nem ação pedagógica.

Ressaltamos que esta discussão não finda aqui, pois ainda é preciso saber quais os limites que foram quebrados, que lutas foram travadas, quais avanços e quais retrocessos tivemos pelo reconhecimento e pelo respeito às diferenças no ambiente escolar. A entrada no século XXI é que nos revelará novos cenários das políticas educacionais voltadas para gênero e diversidade sexual.

SEÇÃO II

NOVOS CENÁRIOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Nesta seção, as questões de gênero e diversidade sexual são analisadas à luz dos embates políticos e da produção de políticas públicas educacionais. Se, na primeira seção, a discussão sobre esse assunto fundamentou-se no âmbito epistemológico, nesta, as problematizações decorrem do processo de produção e aprovação de documentos legais que legitimarão diferentes visões, concepções e visões de mundo acerca das questões de gênero e diversidade sexual, especialmente no governo de Lula (2003-2006/2007-2010) e no Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016). Dentre esses documentos, destacamos, de forma singular, o Plano Nacional de Educação, cuja discussão se iniciou ainda no governo Lula, mas só foi aprovado posteriormente.

Esse debate traz sua complexidade explícita não só no PNE, visto que o contexto político e social desses dois governos repercutiu na apresentação de projetos de lei, nos planos estaduais e municipais brasileiros, principalmente quando novos(as) atores/atrizes políticos(as), com suas pautas reivindicatórias, ganharam espaço. Por outro lado, outras aproximações marcam esse contexto, especialmente na construção de todo um corpo discursivo que se forma em torno das políticas antigênero endossadas na campanha do ex- Presidente Jair Messias Bolsonaro (PL) e fomentadas em seu governo.

Nessa arena de conflitos, os mecanismos da biopolítica foram interpretados e analisados em suas formas regulatórias e de controle, e a escola passou a ser o principal alvo dessas discussões. O que deve e o que não deve ser ensinado entram na centralidade das preocupações, com um inimigo em comum que é motivo de combate - a chamada "ideologia de gênero".

2.1 O reconhecer das vozes: gênero e diversidade sexual como política pública

Examinando o contexto político e social que alicerçou as concepções e as discussões pertinentes ao processo de reconhecimento e emergência de

políticas educacionais, voltadas para uma agenda de gênero e diversidade sexual, observamos, sem dúvida alguma, mudanças significativas. Os anos finais do século XX e os do início desse novo século nos mostraram o adensamento das discussões sobre gênero e o crescimento dos movimentos sociais com suas agendas diversas. Além disso, as conferências internacionais e as conquistas de marcos legais no âmbito educacional deram substancial visibilidade às questões relacionadas à sexualidade.

Admitamos, no entanto, que, no âmbito educacional, nesse cenário de mudanças, ações, projetos, leis e planos não foram implementados facilmente, sem que houvesse um processo de negociação e articulação, principalmente quando eles expressavam o desejo de desconstruir discursos e visões unilaterais. Vianna (2018, p. 79) reconhece que, “nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas remete à discussão de complexidades”. Denize Carreira segue o fim da narrativa e complementa que esse momento também é marcado por

[...] contradições, avanços, recuos, embates, resistências explícitas e silenciosas e por uma profunda e fértil complexidade, que tensiona o entendimento das questões em jogo na garantia do direito humano à educação em um país tão diverso e desigual como o Brasil. (CARREIRA, 2015, p. 116).

Corroborando o pensamento da autora, concomitante a uma pauta de reivindicações, houve um processo cheio de contradições, avanços e recuos¹⁸, especialmente em âmbito estatal, que, ora convergia para o mesmo fim, ora divergia em ambos os lados, ou seja, um processo nada linear.

Dentro desse campo complexo, temos várias vozes que se apresentam na relação entre o Estado e a sociedade, umas mais silenciosas, outras nem tanto, além da produção dos silêncios. Privilegiando tais questões, observa-se

¹⁸ Ao nos referirmos ao tensionamento das agendas que permeiam questões de gênero, diversidade e classe, entendemos que lutas políticas e debates construíram pautas necessárias e tangíveis na luta por espaços de visibilidade, representatividade, produção de conhecimento, espaços de formação\informação e direitos humanos. Pontuamos, como marcos importantes, resultantes da articulação da sociedade civil, Estado e movimentos sociais, a formulação dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2010) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (de 2003, revisto em 2006), que são dois importantes pilares de sustentação que influenciaram a produção de Planos e Programas educacionais, principalmente nos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Como aprofundamento desse contexto, destacamos o estudo realizado por Nina Madsen, intitulado ‘A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (19960-2007)’. Brasília: UNB 2008.

que, se, de um lado, tivemos tentativas de introduzir um currículo que tratasse dos temas gênero e diversidade sexual, notadamente, a partir dos anos 1970, de outro, quando examinamos o processo de produção e implementação dos programas e dos planos voltados para a educação, visualizamos posturas conservadoras e resistentes às mudanças.

À medida que novos atores e movimentos surgem, reivindicando pautas mais democráticas, trilha-se um árduo processo de negociação em torno do alinhamento das demandas sociais e dos interesses políticos e econômicos do Estado. O fato é que cada corpo envolto nesse processo ressoa suas estratégias políticas. Nesse cenário recheado de complexidades, as políticas educacionais foram sendo gestadas. Temos, então, demonstrado o quanto desafiante se configurou essa operação. Veiga-Neto (2006, p. 21), analisa sob a ótica foucaultiana que,

[...] as relações de poder se dão sempre como estratégia (de luta), de modo que elas, as relações de poder, são intrinsecamente racionais; ou talvez seja melhor dizer: pode-se chamar de relações de poder aquelas relações de luta ou confronto do(s) outro(s) segundo uma racionalidade própria.

Retomando a perspectiva de Carreira (2015), que analisa políticas educacionais, especificamente as dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula e Dilma, vemos a autora evidenciando que havia uma configuração diferente, se desenhando desde os anos 1990. A própria produção dos PCN, iniciada em 1995 e implementada nas escolas em 1997, significou importante passo em direção à ampliação de uma agenda de gênero voltada para o reconhecimento das diferenças, mesmo que de forma fragmentada. No entanto, essas políticas educacionais foram alvo de críticas por causa do seu caráter verticalizado e do seu comprometimento com pactos internacionais e com as chamadas metas para o milênio, dos quais o Brasil é signatário, e por seu caráter ambíguo no uso do conceito de gênero e diversidade, como discutido na seção 1.

Além das expectativas geradas a respeito da promoção de um ensino de qualidade, o acesso e a permanência dos(as) discentes na escola pública passou a ser uma “questão de Estado”, que mobilizou diferentes frentes e relações de poder. Esse debate envolveu “gestores públicos, educadores,

pesquisadores, ativistas, entre outros, partindo de uma grande e polissêmica disputa de significados” (CARREIRA, 2015, p. 92). Aqui se percebe que o Estado, como poder político, imprime e institucionaliza sua visão de governabilidade, produzindo estratégias, definindo ações e gerindo a vida das pessoas.

Nos anos seguintes, com a sucessão presidencial¹⁹, caminhou-se para uma política educacional mais descentralizada e menos verticalizada, no que tange ao processo de negociação e articulação entre a ação dos movimentos sociais e a governamental, colocando a educação em um lugar estratégico das políticas públicas. Não sem tensões, é claro, mas com o devido protagonismo assumido por muitos desses grupos sociais, que passaram a exercer um papel fundamental no percurso das mudanças, apresentados nos projetos e nos programas federais. Nesse curso, destacam-se os movimentos feministas e LGBTQIA+. Segundo Cláudia Viana,

foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que a diversidade sexual passou a ser reconhecida a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, da própria organização administrativa (VIANNA, 2018, p. 78-80).

Porém, no contexto dos avanços, há uma história de lutas e injunções. Nesse sentido, a autora nos lembra que

isso não significa a defesa incondicional dos possíveis avanços do governo Lula em relação as demandas de gênero, direitos sexuais e reprodutivos ou em relação à agenda anti-homofobia. É preciso reconhecer que ganhos foram ampliados durante um longo processo de luta por direitos - que tem início muito antes do governo Lula -, mas que também foram conquistas tensionadas por agendas com perspectivas essencialistas e até mesmo excludentes (VIANNA, 2018, p. 80).

Com efeito, a questão da representatividade foi, sem dúvida, um dos maiores ganhos, especialmente no tocante às pautas interseccionais. Os marcadores de diferença, como gênero, raça e classe, que, até então, estiveram ausentes na produção de planos e projetos educacionais e eram vistos de forma

¹⁹ Em 2002, o candidato à presidência da República, Luís Inácio Lula da Silva, derrotou, no segundo turno, o candidato do PSDB, José Serra.

fragmentada e/ou diluídos no tema diversidade cultural, passaram a ocupar um campo discursivo significativo.

Dessa maneira, a compreensão de que desigualdades eram produzidas e articuladas considerando essas variáveis redimensionou as agendas políticas voltadas para a educação. Com esse cenário se somaram fortes pressões e questionamentos que foram sendo levantados nos movimentos sociais, dando conta da inclusão de novos temas e temáticas voltados para a diversidade.

Esses questionamentos disputam e reconfiguram a noção de qualidade na educação e vão além da ideia de criação de programas “específicos” para grupos discriminados, exigindo uma abordagem transversal que mexa nas concepções do que se entende por função social da escola, do que se entende por aprendizagens, por políticas destinadas à melhoria do desempenho escolar, por diagnóstico das causas dos diversos problemas e desafios educacionais, por políticas de formação e avaliação dos profissionais de educação e, entre outros, na forma como as políticas educacionais entendem as desigualdades e a diversidade na escola (CARREIRA, 2015, p. 106).

O que se verifica, então, é que essas circunstâncias foram reconhecidas e acolhidas pelo Estado. De fato, no primeiro governo de Lula (2003-2006), já se compreendia não só a importância do diálogo, com os vários setores da sociedade, como também a ampliação da representatividade no exercício de sua gestão. Nesse sentido, espaços da administração pública foram dinamizados por setores que pudessem tratar de questões sociais a partir de suas singularidades. Por outro lado, compreendia-se e se remetia “às fronteiras entre governo e sociedade civil no MEC, aos ‘lugares em delimitação’” (CARREIRA, 2015, p. 149).

Um importante lugar dessas “delimitações” foi a estratégia empregada para criar secretarias específicas para as várias demandas sociais, como, por exemplo, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) (VIANNA, 2018). Nessas modulações, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004,²⁰ e do Programa

²⁰ Em 2011, a SECAD foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), contendo a Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); a Diretoria de Políticas de Educação do Campo Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

de Educação para a Diversidade e Cidadania, em 2005, colocava a questão da diversidade no centro da agenda do governo Lula.

No entanto, há que se reconhecer que os conselhos e os grupos de discussão, criados ainda em um dos governos de Fernando Henrique Cardoso, foram alicerces importantes para a criação da SECAD, inclusive porque esse processo foi “além das demandas do movimento de mulheres e homens negros, abarcou outros sujeitos políticos dos campos das diversidades e desigualdades, abrindo espaços para alianças pontuais ou mais duradouras” (CARREIRA, 2015, p. 2019).

Além disso, a ótica governamental compreendeu que a desigualdade não envolve somente questões econômicas, mas também de ordem cultural, ou seja, políticas de combate à pobreza não poderiam resolver outras formas de exclusão. Logo, ao se reconhecer que sujeitos e temas, historicamente excluídos, teriam que ser incorporados às políticas educacionais do governo, a SECAD passou, de forma articulada, a elaborar projetos de formação englobando estados e municípios.

Também relevante, nesse contexto, foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001. Discussões sobre racismo estrutural, povos subalternizados pelos processos coloniais, reconhecimento sobre territorialidade e diversidade cultural dos povos quilombolas e indígenas repercutiram na criação da SECAD em 2004. Nessa conferência, o Brasil demonstrou protagonismo apresentando uma agenda voltada para as Ações Afirmativas. Apesar de a discriminação por orientação sexual não ter entrado no documento final, a atuação brasileira na Conferência alargou o campo de trabalho sobre as questões relativas à diversidade, sobretudo a sexual (CARREIRA, 2015).

Assim foi que a SECAD, considerada umas das mais ativas secretarias do MEC, subdividiu suas ações em quatro diretorias: a Diretoria de Educação para a Diversidade; a Diretoria de Políticas da Educação para Jovens e Adultos; a Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais e a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

(DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Em 2016, no Governo Temer, a SECADI foi extinta.

Cada uma dessas diretorias implementava projetos, em coordenação com estados e municípios, como a Formação Continuada dos Professores, Direitos Sexuais e Direitos Humanos, Programa para a Educação das Relações Étnico-raciais, Educação indígena e Quilombola, dentre outros. Porém, “ a população LGBT não integrava esse primeiro grupo de públicos prioritários declarados nos documentos²¹” (CARREIRA, 2015, p. 153).

A partir dessa dinâmica, a gestão do governo Lula (2007-2010) viu como imperativo tratar das questões geradoras da exclusão com políticas públicas mais contundentes. Desse modo, a atuação do MEC, junto com outras secretarias, foi substancial, porquanto operou como instrumento de formação de sujeitos, na promoção de sua cidadania e no reconhecimento à diversidade. Para que se pudessem operacionalizar as ações, foram construídas formas de atuar diversificadas e ordenadas, que compreendiam a dimensão técnica e a formação de comissões e fóruns de discussão com representantes da sociedade civil, dos movimentos sociais e de organizações sindicais. A proximidade com essas novas demandas daria a tônica dos projetos e dos planos implementados pelo MEC.

A interlocução promovida pela SECAD em torno da diversidade como política pública fomentou importantes parcerias que possibilitaram um trabalho mais substancial sobre gênero e diversidade sexual no campo educacional. De fato, entendia-se que esses temas eram, ainda, tratados de forma deficitárias nas escolas, posto que eram esvaziados. Sabia-se, também, que o trabalho iniciado com os PCN (1997) precisava ser amadurecido, para que não sofresse solução de continuidade. Contudo, no que concerne às questões de gênero e diversidade sexual, era preciso desenvolver outras formas menos fragmentárias de trabalhar com esses temas nas escolas. Considerando o exposto,

a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD, 2007, p.35).

²¹ Essa inserção só ocorreu, explicitamente, no Programa de Governo 2007-2010 de Lula, em virtude das ações e das pressões exercidas sobre o governo do movimento LGBTQIA+.

Nos cadernos do SECAD, especialmente no volume IV, em que se abordam gênero e diversidade sexual na escola, há três pontos de ação: planejamento, gestão e avaliação; acesso e permanência; e formação de profissionais da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Esses pontos serão explicitados a seguir. Logo, seu caráter transversal objetivava que as questões de gênero e diversidade sexual fossem inseridas, em sua abrangência, às demais secretarias ligadas ao MEC e aos programas e materiais produzidos e financiados por elas.

Outra questão que demanda nossa atenção é como, por meio da SECAD, foram se efetivando ações afirmativas, como a ampliação do acesso e da permanência de mulheres e pessoas LGBTQIA+ em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse reconhecimento da diversidade de gênero e sexual salientava o significado desses temas na produção das políticas educacionais, ainda no primeiro mandato do governo Lula (2003-2006).

No intercruzamento dessas decisões, não podemos deixar de mencionar duas importantes políticas que incidiram sobre o âmbito educacional: o 'Plano Nacional de Políticas para as Mulheres' e o 'Programa Brasil sem Homofobia'²² (2004). Essas políticas tinham agendas que agregavam valor às discussões sobre gênero e diversidade sexual, favorecendo a superação de concepções essencialistas e sexistas que operam em diferentes sujeitos e atravessam seus corpos e identidades.

O 'Programa Brasil sem Homofobia', que foi precedido do 'Plano Plurianual' (PPA) 2004-2007, era vinculado à Secretaria dos Direitos Humanos e contou, em sua formulação, com entidades nacionais, como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), a Articulação Nacional de Transgêneros (ANTRA) e entidades estaduais e Ministérios, como o da Educação, o da Cultura, o da Saúde, o da Justiça, o do Trabalho etc. O 'Brasil sem Homofobia' tinha os seguintes objetivos:

²²O Programa atuava na Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais, no tocante à legislação e à justiça, cooperação internacional, Direito à Segurança: combate à violência e à impunidade, Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual, Direito à Saúde: consolidando um atendimento, e tratamentos igualitários, Direito ao Trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção da não-discriminação por orientação sexual, Direito à Cultura: construindo uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana, Política para a Juventude, Política para as Mulheres, Política contra o Racismo e a Homofobia. (CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação, 2004).

a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB²³. (CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação, 2004).

Convém destacar que as políticas propostas pelo 'Programa Brasil sem Homofobia' também foram resultantes de inúmeras pressões feitas ao Estado, oriundas do movimento LGBTQIA+, para que se incluíssem as demandas significativas do movimento na agenda governamental. Esse programa contava com 60 ações, com projetos a serem desenvolvidos em vários ministérios. No campo educacional, ainda em sua produção, o programa dirigiu suas pautas de discussão às múltiplas formas de discriminação vivenciadas por pessoas LGBTQIA+, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, nas instituições privadas e nos espaços não governamentais. Isso chega a ser visto como paradoxal, uma vez que esse deveria ser um lugar seguro, plural e democrático. Mas, na prática, naturalizava mais a exclusão do que ações inclusivas. Segundo Rogério Junqueira, a escola,

[...] configura-se como um lugar de opressão discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos /as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização, auto aversão. E isso se faz, com a participação ou a omissão da família, comunidade escolar, da sociedade e do estado (JUNQUEIRA, 2009 p. 15).

Posteriormente, essa pauta foi ampliada, pois se percebeu que as questões sobre gênero deveriam adentrar a formação curricular com ações não sexistas e que não se limitassem a produzir cartilhas explicativas, como inicialmente havia sido proposto pelo governo. Essa compreensão se dava à medida que se percebia a necessidade de não se naturalizar a heteronormatividade.

O reconhecimento das diferentes identidades e da diversidade sexual que ocupam o espaço escolar demonstrava que o sistema educacional deveria incluir

²³ Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais

e promover o respeito à diversidade sexual, favorecendo verdadeiramente o desenvolvimento de um espaço democrático, também como um espaço de promoção de dignidade e cidadania. Com base nesse contexto, Vianna (2018, p. 82) nos mostra que,

no final de 2003, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Transsexuais, e Transgêneros, em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, por intermédio de um representante da Secretaria do Direitos Humanos, apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público LGBT. [...] o movimento rejeitou veementemente e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema.

Ou seja, no processo de criação de um plano de combate à discriminação e à violência contra pessoas LGBTQIA+, lutava-se para que essas demandas fossem institucionalizadas e percebia-se esse enfrentamento em projetos implementados na escola, inclusive com a produção de materiais didáticos que pudessem combater formas de discriminação de gênero²⁴.

Com isso, caminha-se para o aperfeiçoamento dos currículos relativos às formações inicial e continuada de educadores/as, assim como dos currículos de educação básica, de modo a consolidar princípios de direitos humanos relacionados ao respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual, de geração entre outras (BRASIL, 2007, p. 38).

Logicamente, essa era uma difícil tarefa para a SECAD, posto que muitos temas relacionados a gênero, a orientação e a diversidade sexual eram tratados antes como questões relacionadas à saúde ou desvios normativos. Uma das recomendações do programa era de começar pela formação de professores com a tríade 'gênero, sexualidade e homofobia' (VIANNA, 2018, p. 85), porque se tratava de "categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas" (BRASIL, 2006, p. 04).

Assim, o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE)²⁵ foi criado em 2005, auxiliado pela SECAD e influenciado por esses movimentos e suas

²⁴ É oportuno dizer que a categoria "orientação sexual" era inicialmente utilizada e inserida nas pautas de políticas públicas em detrimento da categoria "homofobia". Inclusive, a adoção do termo vem sendo criticada nos estudos de gênero, uma vez que seu discurso acaba por afirmar uma visão normatizadora e sexista das identidades de gênero.

²⁵ O Programa Gênero e Diversidade na Escola era destinado a professores da 5ª à 8ª série do ensino público: o programa auxiliará a distância, o atendimento à diversidade em sala de aula,

agendas, vistos como “minoritários” subalternizados, como mulheres, negros(as) e pessoas LGBTQIA+, por meio de suas experiências e histórias, que provocaram questionamentos, entoaram suas vozes e potencializaram suas lutas em prol de mudanças estruturais, a começar pelos espaços de formação, especialmente da educação básica.

Conforme essa demanda, o GDE voltou-se para a formação continuada dos(as) docentes da rede pública de ensino, com a oferta de cursos de extensão e/ou especialização. Inicialmente, como projeto-piloto, os cursos foram sendo ofertados em seis municípios brasileiros. Depois, essa oferta foi ampliada para todo o Brasil, através do sistema da Universidade Aberta do Brasil, sob a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação e Cultura²⁶.

Podemos afirmar, inclusive, que esse Programa foi considerado um dos mais significativos e duradouros, que abrangeu temas relacionados a gênero, relações ético-raciais e orientação sexual. Ele contou, ainda, com a parceria do Centro Latino-americano em Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o *British Council*, e “com agências do governo federal para a formação de professores nos temas de gênero, raça e orientação sexual” (FERNANDES, 2011, p. 251). O programa foi realizado durante o governo Lula, nos anos de 2006, 2008, 2009 e 2010.

O curso foi dividido em seis tópicos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais, Gravidez na Adolescência e Participação Juvenil. O documento do GDE já deixava claro, na apresentação, seus princípios norteadores, ao propor romper com modelos homogeneizantes, segmentados, e recomendar uma forma transversal na abordagem sobre gênero e diversidade sexual nas escolas. Convém frisar que as categorias ‘gênero’ e ‘raça/etnia’ e a forma como seus temas se inter-relacionam, ocupavam a centralidade do curso. Diante do exposto, o GDE tinha o objetivo de

com o intuito de combater atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a gênero, raça e às diversas orientações sexuais (MEC, 2006).

²⁶ Exemplificando esse cenário, na Paraíba, foi realizado o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ministrado na Universidade Federal da Paraíba, e oferecido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM, e da Unidade de Educação a Distância - UFPB Virtual, conforme a Resolução nº 49/2013 do CONSEPE/UFPB.

apresentar teorias e discutir práticas com educadores e educadoras das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país sobre questões fundamentais relacionadas à diversidade, como gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais em diferentes perspectivas: culturais, sociais, históricas, educacionais e políticas (CARRARA, 2017, p. 14).

Com seu caráter empreendedor acerca das questões de gênero e diversidades sexual, o GDE assumiu um papel importante na formação dos(as) docentes, assim como no entendimento de que é no espaço escolar onde as metodologias e as concepções teórico-metodológicas tomam força e se entrecruzam, em ações que promovam um espaço mais democrático e inclusivo. Tratava-se de uma atitude ousada, já que, até meados dos anos de 1990, os temas voltados para a sexualidade eram vistos e abordados na formação de professores(as) sob a ótica fisiológica do corpo.

O GDE foi, ainda, uma experiência inédita, pois oportunizou a educadores e educadoras das escolas públicas maneiras de lidar, de discutir e de elaborar temas tão específicos. Também foi um canal importante de discussão, porque, como sujeitos imersos nessa experiência, seus corpos também são atravessados por práticas discriminatórias.

Assentia que “educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as” (BRASIL, 2013, p.2), porque educar para as diferenças significa, primeiramente, reconhecê-las. Desse modo, buscava-se desenvolver com esses(as) educadores(as) uma criticidade que os temas demandavam. Via-se que seria preciso alicerçar os caminhos desse reconhecimento, fomentando a formação desses(as) profissionais para a diversidade de gênero, sexual e étnico-racial.

Notemos que se trata de questões delicadas, que mexem com estruturas sociais muito rígidas e que se engessam, ainda mais, ao longo da vida. Portanto, mesmo podendo visualizar esse conjunto de mudanças positivas na educação, como o próprio nome diz, nem toda mudança é bem acolhida e, muitas vezes, entra em choque com velhas concepções arraigadas nas normas, nos disciplinamentos e nas rejeições às formas dissidentes de ser e existir.

Além do mais, embora não fosse uma proposta presente no GDE, houve certa fragmentação desse programa, pois muitas dessas formações não reverberaram em ações de intervenção nas escolas difíceis de vislumbrar na

prática. Também houve uma superficialização nas formas de mensurar os efeitos da formação em práticas cotidianas nas escolas. Porém, mesmo considerando essas variáveis do GDE, os projetos e os programas educacionais do governo Lula buscavam, na medida do possível e de forma gradativa, alinhar-se a esses olhares, pois, ao incorporar as questões de gênero e diversidade sexual e combater a homofobia, fez com que outras vozes se descortinassem no campo educacional.

É preciso, no entanto, observar que existe um campo de forças que envolve todos os lados, e cada um deles em defesa de um lugar e das formas de gerir e defender o que se julga ser importante ou relevante para um indivíduo ou para um grupo. Como mencionado, não há campos neutros, todos produzem e fazem esse poder circular porquanto

resultam de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) e outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre a si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. [...] tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas (VEIGA-NETO, 2006, p. 23).

Podemos ver, como ilustrativo dessa relação de poder, que a SECAD coloca, em sua proposta de formação continuada de professores(as), como condição necessária, a efetivação do combate à homofobia, pois, ao incluir os temas 'gênero', 'diversidade sexual' e 'relações étnico-raciais' na escola, o Estado, através de mecanismos dinamizados na biopolítica, infere sobre o que é pertinente "aprender", "entender", "dizer" ou "não dizer" e deixa claros os princípios que norteiam o "papel do Estado" sob a ótica governamental.

Nesse sentido, estratégias empreendidas para que "esse" ou "aquele" projeto tenha êxito depende, em parte, da forma como as engrenagens são acionadas e como os caminhos são percorridos para sua configuração. Nos dois mandatos de Lula, a inclusão das agendas de gênero e diversidade, nas políticas educacionais, e a direção dessas questões para as discussões levantadas, nos ciclos de conferência, além das parcerias com as organizações não governamentais e movimentos sociais demonstraram o viés ideológico em que se fundamentou a política educacional do governo.

Precisamos considerar que as políticas públicas são pensadas e implementadas com base na população, seja em curto, médio ou longo prazos, e que só são efetivadas pelo Estado de acordo com as demandas vindas da sociedade. Sem pleitos, reivindicações e contestações sociais não há política pública. Isso significa que a ação governamental não é um sinônimo de benevolência do governante porque essas demandas são constituídas de lutas e experiências históricas, de construtos de exclusão, mais do que de inclusão, de desigualdades, mais do que de equidade. Assim, é preciso avaliar todo esse contexto com criticidade, o que não significa negar os ganhos, mas saber que os embates são persistentes.

Por outro lado, o caminho trilhado por muitos desses movimentos nos permite supor que essas conquistas possibilitaram que gênero e diversidade sexual fossem sendo incorporados cada vez mais em políticas educacionais, mesmo com todos os enfrentamentos e percalços sofridos no percurso. Além disso, essas conquistas ganhavam solução de continuidade ao se expandir. Mesmo que se considerem as correlações de força e todos os embates, como poderíamos vislumbrar um recuo?

Todavia, o cenário político é dinâmico, assim como suas agendas. São muitos os caminhos reativos, novos atores surgem, com novas formas de atuar, até mais sofisticadas, engendrando a máquina pública. Talvez as vozes, antes reconhecidas, precisem, agora e nos próximos anos, ser silenciadas.

2.2 Tentativas de silenciar: o Plano Nacional de Educação (2001-2024) e as políticas antigênero

Primeira mulher eleita, democraticamente, em nossa história republicana, Dilma Rousseff (PT)²⁷ tomou posse e contou com o apoio total do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT). Com sua vitória ao governo federal, intuía-se que projetos sociais e econômicos, que vinham sendo implementados desde a primeira gestão de Lula, não sofreriam solução de continuidade. Era crível assim pensar, visto que a sucessão era lastreada pela ampla popularidade que Lula

²⁷ Dilma Rousseff foi eleita em 31 de outubro de 2010, com 56,05% dos votos válidos contra 43,95% de José Serra, e tomou posse na presidência da República em 1^o de janeiro de 2011.

emprestava a Dilma²⁸. Porém, ao assumir, ela iniciou uma série de ajustes interministeriais, sinalizando que faria um gradual processo de mudanças, uma delas em secretarias ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Ressaltamos, no entanto, que algumas estratégias políticas implementadas nos dois governos Lula continuavam alinhadas ao governo Dilma, como, por exemplo, o Programa Bolsa Família, que expandiu seu benefício para 16,2 milhões de brasileiros que viviam abaixo da linha de pobreza. Esse programa era atrelado diretamente à Secretaria de Educação, e as famílias beneficiadas por ele tinham que manter seus(suas) filhos(as) na escola. Para tanto, a frequência tinha que ser informada mensalmente aos órgãos responsáveis pelo monitoramento escolar. Essa diretriz foi iniciada ainda no governo Lula, que enxergava o incentivo ao consumo como uma via para estimular a economia e promover, paulatinamente, modificações na realidade social de famílias que viviam abaixo da linha de pobreza.²⁹

Sob a liderança do ministro Fernando Haddad, o MEC foi reestruturado³⁰. Em sua gestão, foram criadas a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). “A Secretaria de Educação a Distância foi incorporada à Secretaria de Educação Básica. Em decorrência disso, o Programa Universidade Aberta do Brasil passou a ser coordenado pela Capes” (CARREIRA, 2017, p. 224).

Já a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituída por meio do Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, visando incorporar a política de inclusão voltada para a educação especial. Para Vianna (2018, p. 91), “a incorporação da educação especial na SECADI contribuiu para fragmentar e simplificar as temáticas articuladas por essa secretaria”. Essa preocupação era percebida até mesmo nos questionamentos feitos na própria secretaria, principalmente, no

²⁸ Segundo pesquisa encomendada ao IBGE, pela Confederação Nacional da Indústria, a popularidade de Lula, em seu segundo ano de mandato, foi de 87%.

²⁹ Segundo dados da ONU, o Brasil saiu do Mapa da Fome em 2014 e em 2018, na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), voltou a ele.

³⁰ Fernando Haddad permaneceu no cargo até janeiro de 2012, quando foi exonerado para concorrer à prefeitura de São Paulo. Ele foi substituído por Aloizio Mercadante, então ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação.

tocante ao contingente de pessoas, que já era deficitário no governo anterior. A questão era se a incorporação de mais uma demanda a essa secretaria propiciaria mais e melhor desempenho administrativo.

Com a proximidade do término da vigência de mais um decênio (2011-2020) do Plano Nacional de Educação, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, engendrou-se uma movimentação interna e externa entre as representações dos movimentos sociais e dos conselhos, do governo e da sociedade civil, para compor um ciclo de discussões e inserir agendas sociais na construção desse novo plano decenal. O objetivo era claro - de abranger ainda mais o diálogo entre as agendas sociais com mais efetivação das políticas educacionais e, sobretudo, o fortalecimento das pautas direcionadas aos Direitos Humanos³¹. Mas é tangível considerar que já havia uma política de inclusão em curso relacionada a gênero e a diversidade sexual e se via a presença desses temas na formulação e na implementação de documentos legais que regiam a educação.

Nessas circunstâncias, pressupunha-se que, no governo que ora se iniciava, algumas dessas políticas educacionais seriam ratificadas e/ou reestruturadas por se considerar necessário o amadurecimento que vinha sendo trilhado, principalmente sobre diversidade. Não obstante, o primeiro governo de Dilma Rousseff também foi marcado por um quadro conflituoso que se desenhou de maneira eloquente, no processo de discussão, produção e aprovação de projetos sociais e de elaboração de conteúdos voltados para os direitos humanos.

Um exemplo ilustrativo desse quadro foi a reação dos setores conservadores instalados no governo à distribuição do chamado 'Kit Escola sem Homofobia'. É importante lembrar que, no Programa Escola sem Homofobia, previa-se a produção de materiais didáticos e de formação continuada para que

³¹ Conferências e Fóruns mundiais ocorridos, principalmente, no final do século XX e início do século XXI, sinalizavam para a adoção gradativa, ou imediata, de compromissos entre países e seus pares visando à promoção de uma sociedade mais igualitária. Seguiu-se o entendimento de que, para combater os vários tipos de desigualdade, era urgente a implementação de políticas sociais que combatessem as diversas formas de exclusão, seja pela discriminação por raça ou gênero. Muitos dos planos e programas criados no Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), foram influenciados por deliberações construídas em muitos desses espaços de debate.

professores(as) e técnicos(as) da Educação pudessem utilizar, em todos os estados, nas ações de enfrentamento à LGBTfobia.

O material contava com “caderno de atividades para uso dos professores(as) em sala de aula; seis boletins para discussão com alunos e três áudio visuais, cada um deles com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores e educadores (VIANNA, 2018, p. 92).

Administrativamente, pensava-se ser consensual a necessidade de continuar com as ações voltadas para a diversidade e que esse tema não poderia ser colocado em xeque. Porém o que se viu, na prática, foi o inverso. Pressões para que o “Kit Escola sem Homofobia” não chegasse às escolas eclodiram no Congresso Nacional vindas, especialmente, das bancadas evangélica e ruralista e dos partidos de extrema direita³², “alegando sua inadequação” (VIANNA, 2018, p. 93).

Em um contexto de tantas pressões, a presidente Dilma vetou parcialmente o material que seria distribuído à Rede Pública de Ensino, talvez temendo uma repercussão ainda mais negativa de sua gestão. Entretanto, o restante do material, que não foi vetado, também não foi distribuído nas escolas públicas, embora a elaboração do ‘Escola sem Homofobia’, resultante do programa ‘Brasil sem Homofobia’, tenha se amparado na necessidade de combater as várias formas de desigualdade, violência e exclusão, especificamente de gênero e diversidade sexual. Também se desconsideraram os dados estatísticos que provam o tamanho de nossa responsabilidade social e que foram fundamentais para fomentar os debates e as formulações desses Programas.

Para exemplificar esse contexto, o Mapa da Violência, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), demonstrou que o número de vítimas do sexo feminino, entre 2003 e 2013, passou de 3.937 para 4.762, ou seja, um incremento de 21% em dez anos. Essas 4.762 mortes, em 2013, são traduzidas em treze feminicídios diários. Verifica-se, ainda, um

³² A reação dos setores conservadores continuou forte nas eleições presidenciais de 2018, quando a questão de gênero voltou a ser polemizada a partir da menção de um dos candidatos de que o Governo Federal distribuiria um suposto “kit gay” nas escolas.

aumento, em dez anos, de 54% no número de homicídios de mulheres negras, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013³³.

Essa conjuntura não é diferente, considerando que o Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (2012/2016)³⁴, divulgado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), revela que houve 9.982 denúncias de violação de direitos humanos e 310 homicídios de pessoas LGBTQIA+. A situação só piora com os 445 casos registros de pessoas LGBT+ mortas no Brasil durante 2017, um aumento de quase 30% em relação a 2016³⁵.

Segundo Carreira (2015, p. 232), além das pressões para o veto da presidente, “observou-se também uma postura tímida de outros setores de esquerda – para além das entidades e dos movimentos sociais vinculados a essas agendas – na defesa de várias dessas questões em xeque”. De certo, não podemos afirmar, objetivamente, a que se deve essa tímida postura da esquerda ao situá-la em contraposição à ofensiva conservadora, nem podemos descartar o fato de que essa direita conservadora foi subestimada. Talvez, não se acreditasse verdadeiramente que fosse possível um retrocesso depois dos avanços nas políticas educacionais obtidos no Governo Lula. Todavia, outros embates ainda aconteceriam, assim como, mais adiante, outros recuos seriam visualizados.

O fato é que o ‘Programa Escola sem Homofobia’ sofreu considerável baixa quando a coleção ‘Kit Escola sem Homofobia’, uma de suas ações mais importantes, deixou de ser distribuída nas escolas, e seus propósitos foram totalmente desvirtuados a partir do momento em que o então deputado federal, Jair Bolsonaro,³⁶ alcunhou-o de “kit gay”, em um pronunciamento na Câmara dos Deputados em 2010. Não tardou para que o cognome, propositadamente equivocado e desvirtualizado de seu sentido original, viralizasse nas mídias sociais. “Depois da polêmica pública sobre o kit de materiais, as ações do

³³ Dados obtidos na página virtual da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). Os dados completos constam em arquivo virtual. Ver MAPA DA VIOLÊNCIA 2015 HOMICÍDIO DE MULHERES NO BRASIL. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf.

³⁴ O relatório completo está disponível em: https://assets-dossies-igq-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2018/08/SDH_relatorioviolencihomofobica2012.pdf.

³⁵ Ressalta-se que o Grupo Gay da Bahia (GGB) vem lançando, desde 2018, uma edição atualizada do relatório “Pessoas LGBT mortas no Brasil”.

³⁶ Nas eleições de 2018, Jair Bolsonaro se elegeu, no 2º turno, presidente da República, com 55,13% dos votos válidos, vencendo seu opositor Fernando Haddad, que obteve 44,87% dos votos.

Programa foram interrompidas, com reações contrárias do movimento LGBT e de aliados” (CARREIRA, 2015, p. 234).

A situação criada a partir daí parecia pontual, mas foi se alastrando, causando desconfortos dentro da SECADI, pois se tratava de um programa consistente e largamente discutido, desde sua concepção até a redação final. O veto desse material demonstrava, também, as crescentes inquietudes do governo Dilma Rousseff quanto à composição de um Congresso Nacional com forte ascendência da bancada evangélica, que tinha os deputados Jair Bolsonaro e Marco Feliciano³⁷ como seus principais expoentes. Vianna (2018, p. 93) atenta para o fato de que, no mesmo ano em que o ‘Kit Escola sem Homofobia’ foi vetado pela presidência da República, o “Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo”.

Assim, ao vetar um conteúdo didático que não só se contrapõe às várias formas de exclusão como também oferece outros olhares até mais acolhedores para a diversidade sexual, além de propor que seja suprimida a ideia monolítica de família heterossexual e cristã como único arranjo familiar possível, o governo federal terminou recuando no caminho que vinha trilhando.

Ao que parece, faltou um trato mais estratégico no ‘Programa Escola sem Homofobia’, até porque não seria de se estranhar que esse material causasse mesmo grande indignação nos setores mais conservadores. De fato, o veto não foi apenas uma pequena vitória desses setores na política educacional do governo Dilma, pois se configurou como um mecanismo que impulsionou outras pautas ainda mais radicais. Foi a partir desse momento em que a bancada religiosa, na Câmara dos Deputados, sentiu-se encorajada a lançar suas ofensivas contra as pautas e os projetos sobre gênero e diversidade sexual.

É essencial assinalar que esse contexto demarcou uma correlação de forças na sociedade. Na maioria das vezes, quando há ganhos no reconhecimento dos direitos civis, e eles são provenientes de lutas, seja do movimento de mulheres ou das causas LGBTQIA+, podemos ver outras forças contrárias exercendo, com igual potência, a indignação com esses ganhos. É

³⁷ Nas eleições de 2010, quando Dilma Rousseff foi eleita presidente para seu primeiro mandato, foram eleitos 98 deputados federais autodeclarados religiosos. Segundo levantamento realizado pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), desses 98 deputados, 63 se autodeclararam evangélicos.

comum, inclusive, termos recuos dessas conquistas com o enfraquecimento de importantes canais que possibilitam o diálogo entre o governo e os movimentos. As mudanças acontecidas na SECADI é uma situação que exemplifica esse contexto, pois a Secretaria foi, aos poucos, distanciando-se dos movimentos sociais, posto que optava por uma política mais centralizadora no processo decisório.

Com a saída de Cláudia Dutra da Secretaria, em 2013, assumiu Macaé Evaristo, primeira mulher negra a ocupar um cargo no primeiro escalão do governo federal, que teve a difícil tarefa de reaproximar os campos de diálogo do governo com os movimentos sociais (CARREIRA, 2015). Esses caminhos reativos, que colaboraram para a não distribuição do KIT escolar, causaram grande frustração entre seus elaboradores, dentro da própria Secretaria, e contribuíram para que os movimentos sociais se distanciassem do governo de Dilma. Esse quadro conflituoso se desenhou e se tornou ainda mais turbulento no processo de discussão, produção e aprovação do Plano Nacional de Educação (2004-2024).

A proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Após quase dois anos de debates e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

O fato é que o texto do Plano, encaminhado ao plenário do Senado, teve trechos retirados como “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2013).

Feitos os cortes, o texto voltou à Câmara dos Deputados, em 2014, assomando, ainda mais, as discussões a respeito de gênero e diversidade sexual. De um lado, deputados(as) ligados(as) à bancada religiosa defendiam, de forma veemente, os papéis sexuados de gênero como lugares naturais e cristianizados. Já os(as) congressistas, a maioria religiosos(as), defendiam posições fundamentalistas, fixando seus discursos nos riscos que ocorreriam se a educação se tornasse plural demais, por considerar outras identidades sexuais. Havia, ainda, deputados(as) ligados(as) aos partidos de esquerda, que

ancoravam suas falas no direito constitucional e no entendimento da escola como um espaço plural e, conseqüentemente, democrático.

Ressaltamos que o texto inicial do PNE (2014-2024), encaminhado para votação na Câmara e no Senado, reforçava a promoção da diversidade e a necessidade de se erradicarem formas específicas de discriminação. Esses princípios que tratam da superação da discriminação (inciso III, art. 2º) e da promoção da diversidade (inciso X, art. 2º) foram postos em questionamento pelo Senado.

Quando o texto retornou à Câmara, vimos os efeitos da política antigênero tomando corpo na Estratégia 13 - meta 3, relacionada ao Ensino Médio, ao propor “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Mesmo nesse cenário de tantos embates, o resultado foi que, em 25 de junho de 2014, a Lei 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação, foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff. “A versão final sancionada como lei aprovou como meta o combate às desigualdades educacionais, referindo-se, de forma genérica, à erradicação de todas as formas de discriminação” (VIANNA, 2018, p. 94).

Interessa-nos afirmar que é nessas relações de poder e de dominação que a escola vai se constituindo como um observatório político que pode legitimar - ou punir - discursos não alinhados às tendências da ideologia vigente. Posteriormente, isso se evidencia na aprovação da Base Comum Curricular – BNCC (2017) – do Ensino Fundamental, que não menciona questões de gênero e orientação sexual, apesar da perspectiva reforçada em outras leis de que se possam educar os jovens para respeitarem a diversidade, sem discriminação e preconceitos. Analisando a conjuntura política que lastreia a supressão de gênero e diversidade sexual no PNE (2014-2024), Luís Felipe Miguel nos mostra que

a vitória conservadora no Plano Nacional de Educação, em 2015, foi constantemente evocada como sendo um veto terminante a qualquer iniciativa em prol da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual. A tribuna da Câmara foi usada para denunciar livros didáticos que ‘corrompem pela ideologia de gênero’, mas que foram

recomendados pela comissão do Ministério da Educação que selecionou obras a serem adotadas nas escolas [...] (2016, p. 616).

Atitudes e visões reativas à inserção de gênero e diversidade no contexto escolar contribuíram para a criação, para posterior combate, de um inimigo em comum - o sintagma “ideologia de gênero”³⁸ nas escolas, que, de maneira deturpada, foi se estruturando como justificativa discursiva para legitimar e abarcar visões cada vez mais conservadoras presentes na sociedade. Progressivamente, foi se gerando um pânico na sociedade, pois, de alguma forma, com a justificativa de que a solidez da família tradicional brasileira estaria ameaçada, entendia-se que o sintagma “ideologia de gênero”, uma vez inserido no currículo comum, desarmonizaria a naturalização dos papéis sexuais fundamentados na heteronormatividade, e a escola seria a principal responsável por isso.

Considerando todo esse conjunto de mudanças na agenda governamental e as pressões políticas dos setores mais conservadores da sociedade contrários à diversidade de gênero e sexual, é preponderante evocar algumas reflexões sobre as circunstâncias e as conjunturas que foram propícias para que tão rapidamente se gerasse não só um pânico moral, mas também um cerceamento do exercício dos(as) professores(as) no cotidiano escolar, em alguns casos, até mesmo legitimados em documentos legais.

Primeiramente, é importante destacar a disseminação do “pânico moral” como uma das grandes instabilidades sociais, que repercutiu significativamente e atraiu atores/atrizes políticos(as) conservadores(as) e\ou preconceituosos(as) que se sentiam representados(as) em seus temores e que, devido à espetacularização do contexto, ficaram alarmados (JUNQUEIRA, 2017). Assim, os grupos mais conservadores passaram a subverter a importância de se tratar de assuntos relacionados à diversidade de gênero, que teria se tornado algo perigoso e colocaria em xeque a estrutura da família brasileira tradicional.

³⁸ Adotamos a perspectiva de Rogério Junqueira (2017), que trata a “ideologia de gênero” como um sintagma aplainado por uma falta de exatidão conceitual, principalmente quando utilizado para justificar o pânico moral. Para aprofundar bem mais essa questão, recomenda-se o texto do referido autor, “A invenção da “Ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero”.

Convergindo com essa ótica, Miguel (2021, p. 06) afirma que “o pânico moral é ferramenta para promover uma mobilização rápida, apaixonada e imune ao debate”. O reforço ao sexismo, como algo natural para a sociedade, foi uma justificativa imune a qualquer outra posição, porque segue o princípio irrefutável da criação divina que não poderia ser questionada, em que o homem e a mulher são criações de Deus. Por consequente, fecha-se para todos os canais dialógicos que se podem voltar a um pensamento inverso. Assim, estabelecem-se, por outro lado, os estereótipos de gênero e suas exclusões.

O segundo ponto de conjunção que bem representa o avanço do discurso conservador de grupos religiosos extremistas é o segundo inimigo comum a ser combatido - a chamada “Ideologia de gênero”. Miskolci e Campana (2017) salientam que um dos grandes representantes desse combate foi o papa Bento XVI, ainda quando cardeal em 1997, que produziu textos para demonstrar os perigos eminentes sobre as sociedades do avanço das pautas feministas e das lutas de homossexuais pelos direitos civis. O discurso de Bento XVI se irradiou pelas várias esferas da Igreja Católica, que rapidamente compreendeu qual “inimigo” deveria ser combatido e qual sua dimensão política e ideológica.

A Conferência do Cairo (1994) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: igualdade, desenvolvimento e paz (em Pequim, 1995), promovida pela Organização das Nações Unidas, foram um marco divisor desse debate (VIANNA; BORTOLINI, 2020), pois essa quarta Conferência apresentou um grande avanço sobre os direitos sexuais e reprodutivos para mulheres, mas também a substituição do termo “mulher” pela categoria “gênero”. Essa conquista significou um avanço nas discussões teóricas sobre o movimento feminista e proporcionou um alargamento discursivo sobre o papel social e político da mulher (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Consequentemente, como uma espécie de resposta para essa Conferência, o Papa João Paulo II produziu a ‘Carta às Mulheres’ (1995) e, posteriormente, a ‘Carta aos Bispos’ (2004), em que o feminismo seria um inimigo em comum aos cristãos, visto que o papel social que a Igreja delegara às mulheres não poderia ser questionado. Foi assim que a ala mais conservadora da Igreja Católica endureceu seu discurso contra as teorias feministas e a agenda da ONU em favor da diversidade sexual e de gênero, acusando-as de serem responsáveis diretas pela difusão do que chamaria de

“ideologia de gênero”, que passou a ser uma espécie de bandeira a ser afrontada pelos defensores de determinados padrões normativos, que rejeitam a possibilidade de novos arranjos familiares e de identidades de gênero.

Com esses documentos, a Igreja passou a interferir diretamente na questão de gênero e da diversidade sexual “[...] ao despolitizar determinadas questões, chamando-as para a esfera em que sua autoridade é aceita como mais legítima, a esfera da moral” (MIGUEL, 2021, p. 04). Esse posicionamento unilateral permeou a ideia de que a chamada “ideologia de gênero” colocaria em perigo as fixidades dos papéis sociais ocupados pela família tradicional cristã. Essa contraofensiva ganhou fortes aliados nas organizações evangélicas, com o propósito de impedir a luta feminista pelo avanço dos direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI; CAMPANA (2017).

Além disso, outros setores da sociedade, não necessariamente engajados em organizações religiosas, mas que se identificavam com a luta contra o sintagma “ideologia de gênero”, endossaram as fileiras do combate aos perigos da “doutrinação política e ideológica”, especificamente nas escolas. Miskolci e Campana (2017) denominam esses grupos de “empreendedores morais”. São os que buscam combater toda e qualquer ação que possa infringir as bases normativas do binarismo homem/mulher com forte inserção nas escolas.

Tais empreendedores morais são religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo. Identificá-los exige reconstituir em termos sociológicos a gramática política que vincula atores tão diversos em uma cruzada contra o que passaram a chamar de “ideologia de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017. p. 730).

A centralidade nas questões relativas ao corpo e à sexualidade, como marcadores de diferença, demonstram, dentre outras coisas, a dificuldade dessa prática no convívio social. Em se tratando da escola, sabemos que os corpos são depositários de grandes tensões. Conjugados no plural, não são elementos neutros nas relações sociais, são plásticos, fluidos, absorvem e são absorvidos conforme os diferentes contextos que se apresentam. Por serem um construto social, são carregados do que Louro (2000) nomeia de “marcas do corpo”.

Inclusive, podemos questionar se é mesmo factível tratarmos de “ideologia de gênero”, considerando a concepção conservadora, que não reconhece as outras identidades de gênero e sexual como realidades existentes em nossa sociedade. Teria a “ideologia de gênero” alguma validade conceitual? Para Bortolini (2022, p. 14), “gênero é um conceito construído pelas ciências humanas no último século. Exato. Não é uma ideologia, um movimento nem um partido político, mas um conceito científico”.

Por outro lado, o advogado argentino Jorge Scala, considerado como um dos maiores propagadores da chamada “ideologia de gênero”, afirma, em sua obra ‘Ideologia de gênero - o neototalitarismo e morte da família’, que “a origem dessa ideologia está no terceiro movimento feminista conhecido exatamente como ‘feminismo de gênero’. Gostaria de salientar que a ideologia de gênero é uma ideologia feminista” (SCALA, 2015, p. 49).

Para esse autor, o movimento feminista foi responsável por traduzir e estimular o que chama de “uma grave crise na mulher” (SCALA, 2015, p. 50). Ele afirma, ainda, que, ao se questionar sobre os papéis naturalmente atribuídos a mulheres e homens na sociedade ou ao reivindicar a equidade de direitos, depreciaram a natureza humana. Jorge Scala opõe-se veementemente à perspectiva de que os sistemas gênero/sexo são elementos construídos social e culturalmente. Ele refere que essa interpretação é uma falácia e afirma, em tom jocoso, que

a sociedade como um todo não é capaz de ‘construir’ nada. [...] confesso, por fim, que acho muito engraçado imaginar que ‘meu sexo’ possa ser ‘construído’ por alguém e, muito menos, que todo social o construa para mim. [...] dizer que ‘gênero é o sexo construído socialmente’ equivale a não dizer absolutamente nada; é uma das frases sem sentido, que nada significa (SCALA, 2015, p. 57).

Aderindo a esse discurso fundamentalista, o Bispo Dom Fernando Arêas Rifan³⁹ publicou, após um ano da aprovação do texto final do PNE, um artigo na página da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB). Seguindo a mesma senda explorada por Scala (2015), ele afirma:

³⁹ Dom Fernando Arêas Rifan é bispo da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney.

As expressões 'gênero' ou 'orientação sexual' referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Segundo essa corrente ideológica, as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são resultado de uma construção social.

No decorrer do artigo, Dom Fernando Rifan⁴⁰ faz importantes recomendações sobre a conduta que deveria ser adotada nas escolas:

A escola deve ter compromisso com a verdade, fomentando o conhecimento da realidade e não doutrinando os alunos com ideologias. O papel da educação deve ser o de fomentar o conhecimento da realidade, não a sua desconstrução, ou a neutralização das características psicológicas e biológicas dos meninos e das meninas. Devemos ensinar os nossos filhos e alunos a respeitar as pessoas, independentemente do sexo, raça, condição social etc., mas isso não quer dizer confundi-los com uma ideologia como essa. Na verdade, os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim “desconstruir” a família, o matrimônio e a maternidade e, desse modo, fomentam um “estilo de vida” que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade (RIFAN, 2015).

Para o Bispo Fernando Rifan (2015), as famílias tradicionais católicas não podem naturalizar práticas – “estilos de vida” – e comportamento desviantes – “formas de experimentação” – como aceitáveis socialmente, pois “o corpo tem um sexo, e a alma, outro. A harmonia humana é desfeita” (RIFAN, 2015).

A sequência dessas narrativas só torna tudo ainda mais preocupante, pois elas são construídas com o claro intuito de se esvaziar e desacreditar o discurso científico que pautou as pesquisas e as várias áreas do conhecimento em que as questões de gênero são evidenciadas. Tratar gênero como ideologia revela, também, uma perigosa linguagem associativa com outros termos e temas que passam a ser sequestrados e, uma vez popularizados, tornam-se críveis ao senso comum e virais em redes sociais. Citemos, como exemplo, a associação entre termos: petismo com “comunismo”; feminismo com “gênero”; “Kit escola Sem Homofobia” com o chamado “Kit gay”, e assim por diante. Nessa conjuntura, para mascarar quem, na verdade, promovia a “doutrinação”, deslegitimaram-se discursos que possam se tornar ameaçadores a um projeto bem maior de poder.

⁴⁰ Artigo publicado na página virtual da Diocese Porto Nacional, intitulado “Dom Fernando Rifan, Fala Sobre ideologia de gênero”, em 11 de junho de 2014.

Em relação a esse contexto, de acordo com Miguel (2021), o criadouro da ideia de que a escola não pode ser um espaço de “doutrinação ideológica” foi sendo gestado em doses homeopáticas. Porém esse processo tomou corpo com o ‘Movimento Escola sem Partido’⁴¹, que foi criado pela iniciativa de pais e estudantes, preocupados com o viés ideológico adotado nas escolas, que se pautaria na “doutrinação marxista de base comunista”, que “propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias” (MIGUEL, 2016, p. 597).

Inicialmente, gênero e diversidade sexual não eram preocupações visíveis no ‘Escola sem Partido’. Essa discussão, de cunho mais moralista, só foi incorporada por seus defensores posteriormente, quando se deram conta que o combate à homofobia e ao sexismo poderia chegar à escola. “No momento em que a ideologia de gênero se sobrepõe à ‘doutrinação marxista’, o Movimento da Escola sem Partido dá outra guinada” (MIGUEL, 2016, p. 597).

Não foi à toa que, durante a apreciação da redação final do texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024), “era comum ver câmaras ou assembleias tomadas por freiras, lado a lado com pastores de igrejas neopentecostais, pressionando deputados e vereadores” (MIGUEL, 2016, p. 601). Isso pode ser visto na apresentação do PL 867/7015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), que tentou incluir o ‘Programa Escola sem Partido’ nas diretrizes e nas bases da educação nacional, em seu texto base, no artigo 2º, que prevê:

A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

A retirada dos termos gênero e orientação sexual do PNE (2014-2014) deu lastro a muitas ações reagentes. Eclodiram críticas de todos os lados, e discursos discriminatórios reverberaram em todos os cantos. Curiosamente, a

⁴¹ Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib.

escola e os(as) professores(as) foram os principais alvos das intervenções morais, impetradas pelo discurso conservador e disciplinador, que afirmava que alunos(as) poderiam ser cooptados(as) ideologicamente sob o viés da sexualidade ou o político. Como assentiu Foucault (2007, p. 191), “de maneira geral, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”.

Ao mesmo tempo em que os adeptos do ‘Escola sem Partido’ partilhavam o entendimento de que deviam e podiam dizer como a escola deveria tratar as questões pedagógicas, além de quererem gerir o cotidiano escolar, não demorou para que sugerissem incluir, nos contratos de matrícula de escolas particulares, temas que poderiam ou não ser tratados em sala de aula. As escolas públicas apenas seguiram esse fluxo.

Sob o dispositivo panóptico, evocado por Foucault (2007), os cerceamentos sobre a liberdade de cátedra foram constrangedores e colocaram os(as) educadores(as) como reféns dos mecanismos de controle que iam sendo incentivados e “promovendo o deslocamento da ênfase nos dispositivos disciplinares para os dispositivos de controle de modo a alterar substancialmente até mesmo os processos de subjetivação” (VEIGA-NETO, 2006, p. 18).

Quando os espaços de livre expressão vão ficando cada vez mais instáveis, vê-se a verticalização dos procedimentos de controle. Dadas as circunstâncias, o ‘Movimento Escola Sem Partido’ e seus apoiadores não só aderiram como também passaram a estimular os(as) alunos(as) e suas famílias a denunciarem ao Ministério Público, por meio de notificação extrajudicial, casos de “doutrinação ideológica”⁴² nas aulas (MIGUEL, 2016). Essa recomendação foi constatada no já citado PL 867/7015, ao acrescentar um parágrafo único ao Art. 5º, que determina:

Para o fim do disposto no caput desse artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo dessa Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

⁴² O Instituto Plínio Corrêa de Oliveira disponibilizou, em sua página online, modelos de notificações extrajudiciais. Disponível em: <https://ipco.org.br/>.

Impressiona como, gradualmente, a linha que ligava a família à escola foi sendo esticada, pois a primeira passou a exercer um mecanismo de controle excessivo sobre a segunda. Seguindo o slogan do 'Movimento Escola sem Partido', "Meus filhos, minhas regras", teceu-se um verdadeiro policiamento sobre a escola e seus(as) professores(as) na defesa de um ideário cristão, que deveria ser preservado entre as famílias, também cristãs, e o Estado é responsável por oferecer essas garantias.

O slogan "Meus filhos, minhas regras", que sinteriza a démarche familista do MESP, passou a ser repetido nas intervenções públicas do grupo e de seus aliados e, também, usado como hashtag nas redes sociais. Paródia da histórica bandeira feminista "meu corpo, minhas regras", o lema subverte seu sentido original, que é a afirmação da autonomia e dos direitos individuais das mulheres, colocando em seu lugar a submissão absoluta das crianças a seus pais, tratadas como se fossem suas propriedades (MIGUEL, 2016, p. 605).

Assim, o papel da escola passou a ser duramente questionado. Preceitos constitucionais e programas voltados para os direitos humanos foram sendo diluídos em defesa de uma pseudoneutralidade como caráter formador. Com efeito controverso, a escola passou a ser a antagonista do processo de aprendizagem, enquanto a família se tornou protagonista e responsável por ensinar, direcionar e ditar o que pode ou não ser tratado no espaço escolar. O pânico de muitas famílias, ao verem a escola abrir-se às pautas de gênero e diversidade sexual, ocasionou uma enxurrada de denúncias na página do MESP no Facebook.

Com o pânico estabelecido, os mecanismos de controle, por meio do poder-saber, dinamizaram-se. Os discursos antigênero foram deixando de ser uma exclusividade da Igreja (moral) e passaram a ocupar cada vez mais espaço nas discussões do Congresso Nacional, em que se passou a apresentar Projetos de Lei de toda a ordem possível. Citemos, como fato ocorrido, a proposta do PLS (Projeto de Lei - Senado) 193/2016⁴³, de autoria do senador Magno Malta⁴⁴.

Pautando-se nas próprias convicções religiosas, o então senador, Malta, queria obrigar as escolas a pedirem autorização aos pais para trabalhar as temáticas que, ao ver dos próprios pais, tivessem conteúdos doutrinadores e que

⁴³ Em 21/11/2017 a PLS 193/2016 foi retirada pelo autor.

⁴⁴ Magno Pereira Malta é filiado ao Partido Liberal (PL). Foi senador pelo Espírito Santo de 2003 a 2019.

fossem, principalmente, voltadas para a “ideologia de gênero”. Para garantir que as normas estabelecidas não fossem quebradas, o Estado teria o dever de criar um sistema de comunicação que recolhesse as denúncias do(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e dos pais. “Com o fetiche da neutralidade do discurso pedagógico e a sacralização da autoridade familiar, está completa a receita da criminalização da docência” (MIGUEL, 2016, p. 614). Na redação do projeto, recomendava-se que fosse afixada nas salas de aula essa normatização.

Mais uma vez, o mecanismo panóptico entrou em cena através do documento. Os modos de disciplinar não se apresentam exclusivamente pelo monitoramento da administração escolar, pois o documento passa a ser um corpo discursivo e é por ele que o poder passa. Por ele, também se opera um tipo de violência simbólica, pois, ao afixá-lo nas paredes das escolas, ele passa a ser o “dito” e a “verdade” que deve prevalecer.

Juntamente com esses vetores de violência, temos que alargar nossas análises sobre a forma como o Estado transmutou entre o governo de Lula e o de Dilma em relação às políticas educacionais. Num primeiro momento, procurou alinhar sua agenda governamental às pautas progressistas e sociais, em um sistema de parceria, convergindo para a participação dos movimentos e das representações civis na produção das políticas públicas. Mas, em um segundo contexto, singularmente no governo Dilma, diante de nova configuração do legislativo, outras frentes e pautas tomaram espaço. Em um movimento inverso, ele saiu de um sistema de parceria e passou a se apresentar como um impedimento para a concretização de projetos mais conservadores na produção das políticas educacionais.

Todo o jogo de narrativas e estratégias disciplinares que operaram através da apresentação de Projetos de Leis e marcos legais da educação se legitimou em um processo bem articulado da extrema direita. Sem dúvida, houve um grande esforço para mostrar à sociedade o quão perigoso seria a ascensão de grupos historicamente subalternizados com suas agendas emancipatórias, o que ocasionaria uma desordem social.

Sob o ponto de vista dos setores mais conservadores, o Estado precisava proteger os valores familiares, e a escola precisa assegurar que esses valores não seriam diluídos nas discussões sobre gênero e diversidade sexual.

Entretanto, de que lado estava o Estado no governo de Dilma Rousseff? Sob o argumento de seus opositores, “estaria manipulando a educação brasileira para arregimentar novos militantes” (MIGUEL, 2016, p. 612). Sendo assim, quando as ameaças se tornam latentes aos interesses de alguns grupos, é necessário sair de cena⁴⁵.

Portanto, com uma força brutal e mobilizadora, as políticas antigênero voltadas para a educação foram paulatinamente penetrando nos marcos legais da educação e sendo pulverizadas na sociedade. A vitória conservadora no PNE (2014-2024) contabilizava seus ganhos. Ademais, o que se viu, mais adiante, foi que esse direcionamento também seria seguido na votação de alguns planos estaduais e municipais de Educação.

2.3 Vozes dissonantes: gênero e diversidade sexual nos Planos Estaduais de Educação (2015-2025)

Objetivando traduzir as necessidades do Estado, os Planos Estaduais de Educação se constituem em importantes documentos ao estabelecer metas e elaborar estratégias para que se possa melhorar a qualidade da educação. Para que esses anseios sejam atendidos, o Plano Nacional de Educação continua sendo uma referência. Em essência, os Planos Estaduais e Municipais catalisam as diretrizes do que foi gestado no PNE (2014- 2024), como previsto no Art. 8º, ao destacar que

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação dessa Lei (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Sendo assim, parece-nos particularmente importante refletir sobre a relevância dos marcos legais como instrumentos políticos e ideológicos, ao darem direcionamento às políticas públicas, principalmente no campo

⁴⁵ Em 2016, no exercício do seu segundo mandato como presidente do Brasil, Dilma Rousseff sofreu impeachment, e seu vice, Michel Temer, assumiu a Presidência da República.

educacional, seja elencando suas prioridades, como investimentos financeiros, seja produzindo suas metas ou criando estratégias e diretrizes para aumentar os índices de escolarização, melhorar o desempenho escolar e diminuir os índices de evasão.

Trata-se de diretrizes que legitimam práticas e ações pedagógicas nas escolas públicas brasileiras e, por isso mesmo, precisam estar alinhadas ao posicionamento do Estado, como poder político, e da sociedade. E é justamente nesse último ponto que nos cabe contextualizá-las e situá-las no tocante às questões de gênero e diversidade sexual.

Depois que o PNE foi aprovado⁴⁶, os municípios, os estados e o Distrito Federal tiveram o prazo de até 24 de junho de 2015 para sancionar seus planos de acordo com o art. 8º da Lei 13.005. No mesmo ano da aprovação do PNE (2004-2024), ocorreu a II Conferência Nacional de Educação (CONAE), que investiu seus esforços no sentido de orientar toda a representatividade estadual, municipal e distrital para que, dentre outras coisas, fosse garantida a superação das desigualdades educacionais, considerando os marcadores de diferenças sociais, como gênero, região e acessibilidade, como base para as discussões e para o fomento dos respectivos planos. Esse direcionamento consta no Documento-Base da CONAE 2014, Eixo II, em referência à educação e à diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, quando sinaliza:

O respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 29).

Ressalte-se, porém, que, ao contrário do que contemplava o documento final do CONAE (2014), que compreendia que “a laicidade é efetivada não somente por meio dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucionais, mas também pelo exercício cotidiano da gestão e pela prática pedagógica” (CONAE, 2014, p. 32), os efeitos conferidos pelo extremismo político, endossados pelo discurso fundamentalista cristão,

⁴⁶ O Congresso Nacional decretou e sancionou a Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, para implementar o Plano Nacional de Educação (2014-2014).

reverberaram nos legislativos estaduais e municipais, em diversas regiões brasileiras, quando eles passaram a discutir sobre seus respectivos planos⁴⁷.

É o que nos demonstram Cláudia Viana e Alexandre Bortolini (2020), quando analisam os planos educacionais de vários estados, ao afirmar que eles seguem, praticamente, o mesmo rito dos trâmites de aprovação ocorridos na esfera federal. Na análise desses planos, sempre se desenha um cenário que “revela o resultado da negociação, mas também as várias disputas, cujos sentidos e características se materializam no texto da lei” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 08). De fato, o processo pelo qual foram gestados os planos estaduais e municipais denota a complexidade com que as discussões sobre gênero e sexualidade foram tensionadas, desde seus primeiros debates até o processo de produção e aprovação do texto final.

Sobre esse contexto de aprovação dos planos estaduais, de acordo com o site ‘De olho nos Planos’, vê-se que, dos 25 estados que sancionaram os Planos de Educação, 13 fizeram alguma menção a gênero, mesmo que superficialmente: Amapá, Acre, Alagoas, Espírito Santo, Distrito Federal, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. Em nenhum dos estados aparece qualquer tipo de citação sobre as questões ou pessoas LGBTQIA+, mesmo os que apenas parcialmente mencionam a questão de gênero. Porém, nos planos educacionais dos estados de Goiás, Pernambuco e São Paulo, não há qualquer menção a gênero (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Há estados, no entanto, em que as questões de gênero e diversidade sexual são explicitadas. É quando se fala em igualdade ou violência de gênero, abarcando temas importantes, como os direitos civis e a proteção, a promoção e o respeito à dignidade humana, às mulheres e às pessoas LGBTQIA+. Nesse sentido, destacam-se os seguintes estados: Amapá, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Roraima (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Outros planos ocultaram, de forma veemente, as questões de gênero e diversidade sexual. É o caso do Plano Estadual de Educação do Ceará (2016 a

⁴⁷ Segundo levantamento realizado pelo site ‘De Olho nos Planos’, dos 25 estados que sancionaram seus Planos, 13 incluíram menções à igualdade de gênero. Disponível: <https://deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>

2024) que, orientado por uma política antigênero e pelos direcionamentos de parlamentares mais conservadores, em sua maioria ligados a grupos religiosos, legitimou o veto aos termos gênero, diversidade sexual e temáticas LGBTQIA+, deixando, logo no início do texto final do documento, textualmente expresso, no inciso XV do Art. 3º da Lei, um dispositivo que “impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação” (PEE-CE, 2016, p. 02).

[...] o veto é justificado com base no sintagma da “ideologia de gênero” –, com a finalidade de denunciar o suposto caráter doutrinário da abordagem de gênero na formação moral de crianças e adolescentes, criando um verdadeiro pânico nas famílias em relação a essa temática. Por isso, o controle da família é indispensável para evitar uma suposta dissolução dos papéis sociais de homens e mulheres e, conseqüentemente, da família nuclear (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 11).

Esses dispositivos, em forma de leis e de decretos, materializam a ideia de vigilância sobre a sociedade e sobre os que precisam ser invisibilizados, porquanto o “[...] estado consciente e permanente de visibilidade assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2007, p. 195). Assim, essas estratégias, nos planos, constituem eficientes formas de alcançar as metas. Ao retirar pessoas ou termos, o Estado prova todo o seu poder com o alcance de sua vigilância e controle. E mesmo que haja resistência, também há punição. Em muitas das vezes, com medo, a escola termina cedendo às pressões.

O Plano de Educação do Ceará precisa ser visto com mais acuidade, porque, ao mesmo tempo em que faz questão de sinalizar qual o inimigo a ser combatido, no campo ideológico, ou seja, o que não pode penetrar nas escolas públicas, leia-a o sintagma “ideologia de gênero”, paradoxalmente traz metas que contrariam o que foi exposto no texto inicial. Podemos observar que a meta 8 se refere à elevação dos índices de escolaridade e inclui populações do campo, povos indígenas, LGBT e pessoas negras e não negras autodeclaradas. Mais adiante, as estratégias 8.3 e 8.4 trazem propostas de ações direcionadas às necessidades e às demandas de demais segmentos populacionais que

[...] sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, respeitando-se a orientação dos

pais e/ou responsáveis, para elevar a escolaridade nos diferentes níveis e modalidades da educação básica (PEE-CE, 2015, p. 20).

A meta 7, estratégia 7.20, do PEE-CE também prova a incoerência do veto, pois, embora não inclua pessoas LGBTQIA+, prevê a capacitação de profissionais da educação para que possam identificar sinais de violência doméstica e sexual⁴⁸. A estratégia de ocultar gênero e diversidade sexual dos currículos, sem justificativas plausíveis, fundamenta-se, em algumas vezes ou em todas elas, na visão religiosa que quer naturalizar o sexismo como algo aceitável. Claro, essa visão universalizante tem seus efeitos na sociedade.

Seguindo a trilha das políticas antigênero de tantos Planos de Educação, os estados de Goiás⁴⁹, Pernambuco⁵⁰ e São Paulo⁵¹ saíram pela tangente em meio aos embates e às discussões sobre a importância, ou não, dessa discussão no currículo escolar. Eles suscitaram, de forma generalista, a importância de se respeitarem os direitos humanos e de se ter uma cultura de paz, mas “excluíram a palavra gênero, até mesmo gênero alimentício, e todas as expressões a ela relacionadas – mulher, homem, orientação sexual, sexualidade” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 11).

Como se pode observar, persistiu, nessa senda, a pulverização da discussão antigênero em muitos estados, mesmo que ela contrarie realidades sociais, com seus alarmantes números sobre violência de gênero e evasão e baixo rendimento escolar, que demonstram, justamente, a necessidade inversa do que defendem alguns representantes do Poder Legislativo. Essa tensão na defesa de um currículo plural e democrático é constatada no posicionamento do deputado Carlos Giannazi (Pso), ao relatar⁵² os embates, na Câmara do Deputados, sobre a inclusão das questões de gênero no PEE-SP:

⁴⁸ É importante salientar que, no ano anterior ao da aprovação e sanção de muitos dos Planos Estaduais e Municipais, o deputado federal, Eros Biondini (PTB), atualmente do PROS/MG, apresentou o PL N° 2.731, que estabelecia um prazo de até 30 dias para que os estados, os municípios e o Distrito Federal adequassem seus planos para a retirada de qualquer termo que pudesse fazer menção ao sintagma “ideologia de gênero”, sob pena de detenção de 2 a 6 anos em caso de descumprimento da Lei.

⁴⁹ O Plano Estadual de Educação foi instituído por meio da Lei n° 18.969/2015.

⁵⁰ O Plano Estadual de Educação foi instituído em 24 de junho de 2015, pela Lei N° 15.533, com vigência de 10 anos.

⁵¹ O Plano Estadual de Educação de São Paulo, projeto de lei 1038/2015, foi aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo em 14 de junho de 2016.

⁵² “Plano Estadual de Educação de SP é aprovado na Assembleia Legislativa” (2016). Matéria assinada por Roney Domingos, em 14/06/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao->

A bancada evangélica obstruiu essa proposta que nós apresentamos. Não entrou nem diversidade sexual e nem identidade de gênero e até mesmo palavras soltas que apareciam, como afetividade e identidade, que não tinham relação direta nem com identidade de gênero e nem com diversidade sexual, foram retiradas do plano (G1, 2016).

De forma caleidoscópica, emergiram, nos planos estaduais, egressos do grande “guarda-chuva” abarcado pelos Direitos Humanos, os vários tipos de direitos que, de forma generalizada, queriam promover uma cultura de paz nas escolas públicas, mesmo sem o devido aprofundamento. Essa foi a forma encontrada por muitos estados e municípios para inserir, parcialmente, temas relativos a gênero e sexualidade no processo de aprovação de seus respectivos planos. Em alguns casos, no entanto, as especificidades só surgiram quando direcionadas às mulheres.

Convém enfatizar que, devido à conjuntura, alguns estados agiram de forma inversa e aprovaram a inserção, em seus Planos de Educação, dos temas ‘gênero’ e ‘diversidade sexual’. Para Vianna e Bortolini (2020, p.15), trata-se da “[...] incorporação clara e bastante ampla da perspectiva de gênero e do reconhecimento das sexualidades como integrantes da função social da educação [...]”.

Nesse ponto, destacamos o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul que, ao contrário de outros planos estaduais que ou optaram pela generalização ou pelo total apagamento do termo gênero, tratou da questão de forma expressa em seu documento final, por entender que

[...] o Ministério da Educação e os sistemas de ensino, estadual e municipais, vêm desenvolvendo diretrizes e ações para o atendimento educacional da diversidade da população sul-mato-grossense, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças (PEE-MS, 2014, p. 09).

O texto alinha-se aos direcionamentos e às diretrizes do CONAE e reitera o compromisso do Estado com os temas voltados para os direitos humanos, a

questão de gênero e a diversidade sexual, como apresentado na meta 7, nas estratégias 7.33 e 7.34, tendo como principais meios

implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (PEE-MS, 2014.p. 57).

promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE-MS (PEE-MS, 2014, p. 57).

Notemos que, no Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, as subjetividades não foram negadas e a visão interseccional está presente na abordagem dos termos relacionados à sexualidade assim como nas metas e nas estratégias estabelecidas, sem desvincular o gênero das questões étnico-raciais e geracionais. De fato, há um entendimento da natureza plural que envolve esses marcadores de desigualdades. No entanto, temos que considerar o processo discursivo, a representatividade dos movimentos sociais, o reconhecimento dos direitos civis, presentes na Constituição Federal, os textos finais produzidos nas Conferências de Educação e as diretrizes pautadas nos Direitos Humanos como elementos fundamentais e intervenientes na produção e na aprovação do referido Plano.

Ao identificar e questionar as formas distintas com que esses planos foram sendo gestados, percebemos a proeminente insistência em se construir uma ampla narrativa conservadora, pautada na tecnicidade do ensino e na neutralidade da linguagem em sala de aula, o que evoca certa proteção ao corpo discente. Esse arcabouço se concretiza nos marcos legais e tem como pano de fundo seus idealizadores – os chamados “empreendedores morais” – materializados na família tradicional cristã.

Esse discurso é modulado nos apagamentos dos corpos e dos comportamentos dissidentes no ambiente escolar. Em parte, esse entendimento se deve ao fato de que há uma compreensão vertical, quase ameaçadora, de

que os comportamentos sexuais são construídos de dentro para fora, por meios doutrinários promovidos pela escola e proferidos pelos(as) professores(as), uma vez que a orientação sexual ou a identidade sexual, na visão de muitos ultraconservadores, não parte de uma escolha individual. Na verdade, os ocultamentos presentes nesses planos são intencionais. Quando ele (o comportamento dissidente) não existe, não há motivo para implementar programas ou ações com vistas à convivência com a diferença. Essa constatação também é uma forma de se promoverem silenciamentos.

Ao identificar formas distintas de incorporação desses apagamentos, também nos damos conta de como os mecanismos e os dispositivos da biopolítica se dinamizam e se articulam, tal qual a tenacidade com que penetram, às vezes de forma explícita, outras de maneira sutil, na linguagem com que esses planos são produzidos.

A perspectiva de gênero nesses estados é restrita e retoma uma abordagem muito próxima do enfoque velado de gênero característico do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) diluindo as questões de gênero na grande chave dos direitos humanos, da cultura de paz e do respeito entre homens e mulheres, sem nenhuma menção específica às múltiplas desigualdades que esses termos podem conter, como se seus significados fossem auto evidentes (VIANNA, BORTOLINI, 2020, p. 14).

Considerando a análise dos autores, sobressaem-se os estados⁵³ que propuseram diretrizes menos complexas, mantiveram-se na superficialidade das discussões, mas buscaram certa humanização ao reconhecer os temas ‘gênero’ e ‘sexualidade’. Exemplo desse último caso é o Plano Estadual de Educação da Paraíba, que foi sancionado como a Lei nº 10.488, em 23 de junho de 2015. De início, já se menciona que 90 pessoas foram envolvidas na construção do plano, participando de comissões como “representantes de sindicatos, conselhos, universidades, escolas, instituições públicas e privadas de ensino e dos movimentos sociais” (PEE-PB, 2015).

A estrutura do PEE-PB foi organizada em cinco tópicos principais voltados para educação básica, educação superior, formação e valorização dos

⁵³ O uso parcial do termo gênero foi identificado nos Planos de Educação do Distrito Federal e dos seguintes estados: Amapá, Acre, Alagoas, Espírito Santo, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

profissionais da educação, gestão democrática da educação e financiamento da educação. “Além desses, foi incluída, no primeiro tópico, a educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e de educação ambiental” (PEE-PB, 2015). Alguns pontos presentes no plano nos chamam a atenção, como o que é exposto na meta 4, precisamente na estratégia 4.7:

Estruturar e fortalecer, com a colaboração da União e dos municípios, o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, **preconceitos e violências**, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, **gravidez precoce**, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude (PEE-PB, 2015, p. 38, grifo nosso).

Como se pode observar, seguindo os direcionamentos do PEE (2014-2024), não foram especificadas formas de violência ou de discriminação, no entanto dados estatísticos demonstraram uma situação preocupante em relação à questão de gênero. Chama-nos a atenção, inclusive, como a prevenção da gravidez na adolescência foi evidenciada como uma estratégia a ser implementada nas escolas, o que corrobora o levantamento feito pela Secretaria Estadual de Saúde (SES), em 2018, que revelou que cerca de 10.000 meninas foram mães, sendo que 456 tinham idades entre 11 e 14 anos. Os registros de casamento entre menores alinham-se a esse cenário. Segundo o IBGE, só em 2018, foram lavrados, em registro público, o casamento de, pelo menos, 1.284 meninas e 73 meninos com menos de 15 anos, entre 2014 e 2018. Sob outra ótica, ao fazer menção à gravidez na adolescência, não se incluíram tipos de abuso sexual.

Mesmo com a criação da Lei nº 9.318, de 30 de dezembro de 2010, que autorizou o Poder Executivo a instituir, no estado da Paraíba, o ‘Programa Paraíba sem Homofobia’, os indicadores de casos de assassinato de pessoas LGBTQIA+ vêm aumentando. Em 2018, morreram 13 pessoas na Paraíba por motivação homofóbica⁵⁴. Em 2019, esse número já se apresentou com 58 casos

⁵⁴ Segundo levantamento da Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH), entre 2011 e 2018, foram registradas 117 mortes de pessoas da comunidade LGBTQIA+. Os dados mostram que foram assassinadas duas travestis, 34 mulheres trans e dois

de crimes cometidos contra pessoas LGBTQIA+, 33 por homofobia. Esse cenário de violência não é diferente no ambiente escolar, pois, segundo pesquisa realizada pela ABGLT, o Grupo Dignidade e Parcerias sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016)⁵⁵ constatou que

quase três quartos dos/das estudantes LGBT (72,6%) já foram verbalmente agredidos/as por causa de sua orientação sexual; quase um quarto (22,8%) vivenciou essa forma de agressão quase sempre ou frequentemente; e mais de dois terços dos/das estudantes LGBT (68,0%) foram agredidos/as verbalmente na instituição educacional por causa de sua identidade/expressão de gênero; um quarto (23,5%) relatou ter sido agredido por esse motivo com frequência ou quase sempre (PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL, 2016).

Como podemos perceber, a visibilidade dessas pessoas LGBTQIA+ torna o espaço escolar, muitas vezes, um ambiente inseguro. Esse quadro requer dos(as) profissionais da educação um constate monitoramento e assistência aos casos de violência por motivo de homofobia, transfobia ou lesbofobia. O fato de não especificar as populações que estão envolvidas na elaboração das metas também se encontra na meta 8, que remete à elevação dos índices de escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência desse PEE, na modalidade EJA, contemplando

as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média **entre negros e não negros** declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (PEE-PB, 2015, p. 61. grifo nosso).

Segundo dados apresentados no Plano Estadual de Educação da Paraíba, a média de escolaridade de estudantes não negros era de 92,9%, entre 18 e 29

homens trans, contabilizando 38 pessoas, apenas 12 a menos que as vítimas identificadas como gays, entre 2011 e 2017.

⁵⁵ Dados obtidos em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), intitulada "As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais" (2016). Pesquisa realizada com 1.016 estudantes, com idades entre 13 e 21 anos, de todos os estados, excetuando Tocantins, e do Distrito Federal. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso: 7 de maio 2022.

anos⁵⁶. Esse desnível é um desafio, materializado nas estratégias 8.1 e 8.6. Contudo, é preciso considerar que as desigualdades são geradas por outros fatores que se somam com os fatores causam as diferenças. Sobre isso, Adriana Piscitelli alerta:

É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos (PISCITELLI, 2008, p. 265).

De fato, nas variáveis que se apresentam como intervenientes no processo de evasão, retenção ou escolarização das pessoas automeadas negras, há uma dinamicidade na diferenciação social, na forma como se articulam em um contexto cheio de subjetividades. É preciso considerar como cada indivíduo gesta suas experiências individuais, não só fora da escola, mas, sobretudo, dentro dela. Significa dizer que colocar a questão da diferenciação de cor sem interseccionar com outras formas de exclusão, que incidem sobre o processo de escolarização, como gênero e classe, é simplificar demais um panorama tão complexo.

Sob outra perspectiva, há um ponto (tópico 1.10) em especial, no PPE-PB (2015-2015), que alude à educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental. Inicialmente, há uma contextualização no sentido de se demonstrar o devido reconhecimento aos marcos legais que referenciam o tema, como a Constituição Federal, a Convenção da UNESCO (1960) e a Declaração Universal do Direito à Diversidade Sociocultural (2001), que reafirmam a luta contra as diversas formas de discriminação. Com isso, intui-se que a educação, no estado, precisa

modificar a ação e as práticas pedagógicas, visando enfatizar a pluralidade humana e o respeito no sentido de afirmarmos e valorizarmos as diferenças e as diversidades na escola, a partir da efetiva implantação dos preceitos e princípios estabelecidos na

⁵⁶ Segundo pesquisa organizada pelo portal “Todos pela Educação”, em 2019, apenas 65,1% dos jovens pretos e 66,7% dos pardos de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio, contra 79,2% dos brancos. Quando remetemos à conclusão do médio, até os 19 anos, apenas 58,3% dos jovens pretos e 59,7% dos pardos em 2019, contra 75% dos jovens brancos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais-2/#:~:text=Em%202019%2C%20apenas%2065%2C1,contra%2075%25%20dos%20jovens%20brancos>. Acesso: 13 de maio de 2022.

Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (PEE-PB, 2015, p. 79-80).

Assim, os termos gênero e diversidade aparecem, pela primeira vez, no documento, ao especificar as diferentes formas de discriminação no ambiente educacional e recomendar que é preciso atentar para

a reflexão crítica de atitudes, comportamentos e/ou práticas discriminatórias de raça, classe, gênero e identidade de gênero, orientação sexual, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo de preconceito precisa alcançar patamares mais elevados de construção equitativa da formação humana crítica – finalidade maior da educação (PEE-PB, 2015).

É particularmente importante destacar que esse ponto se alinha diretamente ao Eixo II, validado no II CONAE (2015) como base de orientação para os Planos Estaduais de Educação. Como consequência desse alinhamento, juntamente com os pactos e as convenções direcionadas aos Direitos Humanos na Paraíba, o PEE-PB contou com o Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos – CPEDH, que inferiu especialmente sobre as metas e as estratégias voltadas para esse tema, ao propor “implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba” (PEE- PB, 2015, p. 81).

Mas, é preciso atentar, também, que, excetuando-se o trecho em que se nomeiam as formas de discriminação referenciadas no tópico referente aos direitos humanos, em nenhum outro trecho se mencionam os temas voltados para o gênero, como orientação, identidade ou diversidade sexual. A questão da diversidade termina se diluindo como tema no arcabouço dos direitos humanos, envolvendo a pluralidade cultural e a cultura de paz, previstas na estratégia 13.1, em que a escola possa “garantir a inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a educação em direitos humanos no sentido da convivência e respeito entre os diferentes, a mediação de conflitos e a educação para a paz” (PEE-PB, 2015, p. 81).

Por outro lado, na prática, essa situação é compreendida de forma mais crítica nas palavras do professor Pedro (2022), ao analisar como a diversidade é evidenciada na produção de projetos e ações dentro da escola:

a diversidade ela entra mais como uma obrigação que você tem de fazer algum projeto que englobe o máximo de coisas que você puder seguir das diretrizes operacionais. Então, ela é vista mais como uma coisa quantitativa do que qualitativa (PEDRO, 2022, p. 06).

Outro aspecto relevante a ser conferido no Plano Estadual de Educação da Paraíba diz respeito à Meta 13, estratégia 13.2, que remete ao “apoio técnico e financeiro de materiais didático-pedagógicos para a educação em direitos humanos e a diversidade sociocultural” (PEE-PB, 2015, p. 81). Essa questão não é explicitada, uma vez que, também, não expressa claramente quem, como e onde produzirá tais materiais. Esse quadro corrobora, ainda mais, para a falta de estratégias que fomentem a formação continuada para uma educação pautada nos direitos humanos. Esse aspecto é superficialmente evidenciado na estratégia 13.5, que assegura,

estimular os estudos de educação em direitos humanos e de diversidade, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos (meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos). (PEE-PB, 2015, p. 81)

Ao inserir o tema direitos humanos, não podemos negar sua importância, principalmente quando ela se volta para as políticas educacionais. Também não podemos negar o quanto inovadora ela é, no sentido de nortear e incentivar práticas plurais no contexto escolar. Contudo, Vianna e Bortolin (2020, p.15), ao analisar os planos estaduais de educação, constataram que

[...] a perspectiva de gênero é limitada, o modo de abordagem dos direitos humanos, dos direitos à educação, da própria violência doméstica e sexual contra as mulheres não incorpora as relações de gênero nas políticas de educação [...].

De fato, o que não está explícito se torna relativo e pode mesmo se tornar superficial em detrimento de outros pontos de vista. “A pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que ocorrem” (MIGUEL, 2016, p. 620).

Até aqui nos detivemos aos contextos políticos que embalam a produção dos Planos Estaduais de Educação em vários estados brasileiros. Centramos nossas observações nas variadas e numerosas relações de poder e

de controle, que perpassaram a aprovação desses planos, e nos discursos homogeneizantes que são atravessados por uma visão heteronormativa presente no currículo comum das escolas públicas brasileiras. Assentimos a tenacidade dos debates na produção desses planos, ora tratando a escola como espaço formador, ora como espaço doutrinador.

O fato é que a escola foi colocada como “dobradiça entre o saber e o poder” (VEIGA-NETO, 2006, p. 30). Quando as subjetividades são negadas, legitima-se a discriminação. A quem interessam esses apagamentos nos Planos de Educação? Bem sabemos que, se fôssemos abrir a “caixa de pandora” da educação, teríamos muitas inquietudes e especificidades a tratar. A questão agora é: Como essas narrativas se configuram no cotidiano escolar, na visão dos(as) e professores(as)?

ENTRE LUTAS E SILENCIAMENTOS: AINDA PODEMOS FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?

Potenciais respostas para esse problema mencionado ao longo deste trabalho e no título desta seção, não se estabelecem facilmente. Essa é uma questão que paira no universo escolar como uma música que demora a sair de nossos ouvidos, numa frequência nem sempre assimilável. Falar de gênero na escola significa, sobretudo, descortinar padrões e lidar com imposições diárias de práticas e normas que insistem em se naturalizar. É poder ler nas entrelinhas e posicionar-se diante dos que têm algo a dizer. Ouvir o que nem sempre é posto. É fazer uma travessia desestruturante em torno do não dito ou do dito de várias formas.

Nesta seção, essas travessias são enviesadas por discursos plurais de quem, no cotidiano escolar, busca por respostas, mesmo que ofereça algumas, e que, constantemente, veja-se interrogando e sendo interrogado, sob os alicerces onde se postou sua prática pedagógica.

Embora a educação tenha evoluído bastante, ela é feita por pessoas, por isso mesmo é, frequentemente, levada a sentar-se no banco dos réus para ser questionada, julgada. Mesmo que tenham suas práticas criminalizadas, em muitas situações, os(as) professores(as) que entram em cena não furtam ou praticam assaltos. Na verdade, são acusados(as) de “crimes” graves, como a manipulação e a usurpação da educação familiar. É nessa senda conflitante que eles\elas coexistem, ora se aproximando e se aliando, ora se tornando opositores e antagonistas da ação. Por essa razão, o cotidiano escolar não pode ser pensado nem descrito numa só voz, num só aceno. Ele é tão diverso que, mesmo que tivéssemos uma grande amostra de escolas, a relação entre espaço, tempo e lugar nos surpreenderia a cada leitura, a cada análise.

Discursos, práticas e suas conseqüentes experiências a serem aqui descritas são consubstanciadas pelas vivências individuais que são coletivizadas, mesmo que não possam ser vistas de forma unificada ou homogeneizada. Ao contrário, são sujeitas e assujeitadas no lugar onde

ocorreram, nos cenários onde se apresentaram e no contexto social e político em que se situam.

Nesse sentido, os(as) colaboradores(as) que, espontaneamente, aceitaram contribuir com esta pesquisa constituem uma relevante amostra de professores(as) que puderam expor seus pontos de vista, em suas entrevistas, além de suas limitações e ações em prol de uma vivência mais colaborativa e menos excludente. Diante do exposto, intuímos que os(as) colaboradores(as) da pesquisa devessem fazer parte do corpo de professores(as) efetivos(as) da rede estadual de ensino da Paraíba. Porém, ao expor os objetivos deste estudo e ouvi-los nas reuniões de área, outros(as) manifestaram o desejo de conceder a entrevista para contribuir com a pesquisa, mesmo fazendo parte do corpo de docentes em regime de trabalho temporário.

Outra questão a destacar é que intencionávamos, também, direcionar as entrevistas para os(as) professores(as) do ensino médio, por considerar que é na faixa etária entre 15 e 18 anos, ou seja, na adolescência, que as questões de gênero e sexualidade se evidenciam. Mas, as conversas informais, ocorridas antes das entrevistas, além de alguns relatos, fizeram-nos ampliar o leque de discussão e inserir professores(as) do ensino fundamental das séries finais. É preciso lembrar que, ressaltai, já na exposição dos objetivos deste estudo, ressaltai que seria preciso estender o anonimato não só aos(às) entrevistados(as).

Digno de nota é o fato de as escolas selecionadas não terem impedido seus(suas) professores(as) de nos concederem entrevistas, embora não seja possível afirmar se a condição do anonimato estendido aos(às) profissionais de educação foi uma variável interveniente na tomada de decisão desses(as) profissionais. Apesar de não nomear as quatro instituições escolares às quais os(as) docentes estão vinculados(as), não refutamos a importância de descrevê-las: onde se situam, seus indicadores de qualidade e seu perfil discente, segundo os órgãos educacionais aos quais estão vinculadas. Assim, vejamos:

Quadro 3: Perfil descritivo das escolas públicas estaduais de Campina Grande (PB) vinculadas à pesquisa

Escola	Localização	Modalidade	Indicador de qualidade ⁵⁷	Quantidade de alunos(as) ⁵⁸ (2022)
Escola A: Escola Cidadã Integral	Bairro de Bodocongó, zona urbana de Campina Grande (PB)	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Anos Finais	5,8 (Anos Finais fundamental) 5,3 (ensino médio)	398 (matrículas) 0 (Reprovações) 0 (Abandonos) 28 (Professores(as))
Escola B: Escola Cidadã Integral Técnica	Bairro de José Pinheiro, zona urbana de Campina Grande (PB)	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Técnico Integrado	4,3 (ensino médio)	237 (Matrículas) 0 (Reprovações) 0 (Abandonos) 23 (Professores(as))
Escola C: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Regular	Bairro de Bodocongó, zona urbana de Campina Grande (PB)	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Anos Finais.	⁵⁹	716 (Matrículas) 0 (Reprovações) 0 (Abandonos) 43 (Professores(as))
Escola D: Escola Cidadã Integral Técnica	Bairro Dinâmica, zona urbana de Campina Grande (PB)	Curso Técnico Integrado	5,2 (ensino médio)	538 (Matrículas) 0 (Reprovações) 0 (Abandonos) 26 professores(as)

FONTE: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://novo.qedu.org.br>

Quanto aos(às) colaboradores(as), como já mencionado na introdução, optamos por identificá-los com nomes fictícios para preservar suas identidades. Para tanto, escolhemos personagens dos clássicos da literatura brasileira. Na medida do possível, os personagens foram associados(as) ao perfil dos(as) professores(as) que participaram do estudo. Assim, sistematizamos, em um quadro descritivo, as referidas escolhas e suas características.

Quadro 4: Quadro descritivo dos(as) colaboradores(as) associados aos nomes das personagens

PROFESSOR (A)	NOME FICTÍCIO/PERSONAGEM	OBRA/ANO	AUTOR
Professora 1 - P1	Capitu - “Maria Capitolina”. Personagem complexa, muito determinada e inteligente. Demonstrava, desde a infância, ser alguém à frente do seu tempo.	Dom Casmurro (1899)	Machado de Assis

⁵⁷ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se dos resultados dos desempenhos obtidos pelas escolas públicas brasileiras. Esse exame foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pauta-se em dois conceitos importantes na avaliação das escolas públicas: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os exames são realizados a cada dois anos.

⁵⁸ Dados informados pelos(as) gestores(as) das escolas que fazem parte deste estudo.

⁵⁹ De acordo com informações disponibilizadas pelo INEP, os indicadores de desempenho não foram suficientes para o cálculo da média.

Professora 2 - P2	Helena. É descrita pelo autor como uma linda jovem, de gestos delicados e com uma inteligência bem aguçada.	Helena (1876)	Machado de Assis
Professora 3 - P3	Gabriela. Personagem que se contrapunha ao que se esperava de uma mulher de época. Sua beleza é descrita pelo autor como incomparável. Com uma personalidade forte e, ao mesmo tempo, ingênua, não se deixava dominar.	Gabriela, Cravo e Canela (1958)	Jorge Amado
Professora 4 - P4	Bibiana - “Bibiana Terra Cambará”. Trata-se de uma personagem profunda, que narra seu passado com certa melancolia. Tem personalidade forte e emocionalmente aflorada, fazendo com que sua existência não passe despercebida. Fala, com muita sensibilidade, de sua trajetória de vida e de seu grande amor e reflete sobre o papel das mulheres, em períodos de guerra, fazendo suas opiniões ecoarem.	O Tempo e o Vento (1947)	Érico Veríssimo
Professor 5 - P5	Pedro – “Pedro Bala”. Garoto valente, líder de um grupo de meninos que viviam nas ruas de Salvador. Seu pai, chamado de Loiro, foi um líder sindical assassinado por policiais durante uma greve. Com forte senso de justiça, tornou-se líder da luta comunista quando adulto.	Capitães de Areia (1937)	Jorge Amado
Professora 6 - P6	Aurélia. Um mulher que se sobressaía diante dos comportamentos de outras mulheres de sua época. Destacava-se pela beleza e pela maneira de agir e de pensar. Resistia a algumas regras sociais com as quais não concordava. Tinha extremo autocontrole para lidar com pessoas.	Senhora (1874)	José de Alencar
Professor 7 - P7	Fabiano: Incorpora o estereótipo do vaqueiro nordestino que traça seu destino com resiliência. Trata-se de um rico personagem, que expressa toda a sua dor de não ter recebido instrução para se comunicar melhor, mesmo que se orgulhe da capacidade de sobreviver às adversidades impostas por longos períodos de seca no Nordeste.	Vidas Secas (1938)	Graciliano Ramos
Professor 8 - P8	Rodrigo - “Capitão Rodrigo”. É descrito por sua qualidade como líder. É o grande protagonista da Revolução Farroupilha, no Rio Grande do Sul. Entre a boemia e os feitos de guerra, demonstra senso ético e de justiça.	O Tempo e o Vento (1947)	Érico Veríssimo

FONTE: Elaborado pela autora (2022)

As perguntas não foram engessadas em um roteiro pré-determinado, pois compreendemos que lidamos com quem vivencia o espaço escolar e que a forma como cada profissional vivencia seu cotidiano, em seu espaço, diferencia-o e o singulariza sobremaneira. Assim como as experiências não estão encapsuladas em todas essas pessoas, entendemos que outras variáveis implicam e incidem sobre o que, como e por que determinadas práticas seguem esse ou aquele caminho. Dessa forma, flexionamos o roteiro de perguntas, conforme o direcionamento que cada um(a) desses (as) profissionais apontou em suas narrativas. Mesmo que as realidades possam se assemelhar e que a norma possa atravessá-los(as), a individualização das falas foi um trajeto importante nas tessituras desta pesquisa.

Entendemos que saber onde se produzem as normas, as diferenças e os efeitos do processo de constituição desse sujeito nos possibilitaria compreender como as relações de poder reverberam e atravessam muitos(as) desses(as) profissionais que marcam seus copos e suas práticas pedagógicas, sejam elas individuais ou coletivas. Assim, objetivando nortear nossa discussão, descreveremos, primeiro, o perfil dos(as) entrevistados(as) a partir de sua trajetória acadêmica e profissional:

- **Professora 1 (P1) – Capitu** – Tem 24 anos, é solteira e se identifica como mulher cisgênero heterossexual. É natural da cidade de São Bento do Luna (PE). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, campus de Garanhuns. É professora concursada e efetiva do estado da Paraíba, desde 2021, e leciona em uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande (PB). Escolheu cursar Linguagens pelas afinidades com a comunicação e com a interação com outras pessoas que a área possibilita. Esse processo se fomentou durante o período da Faculdade e lhe possibilitou se aprofundar no universo de atuação no campo da educação.
- **Professora 2 (P2) – Helena** – É solteira, identifica-se como mulher cisgênero heterossexual e é natural da cidade de Coremas (PB). É formada em Pedagogia, concluiu a Graduação em História (em 2007) e

cursou Especialização em História da África na Universidade Estadual da Paraíba. Leciona em uma Escola Cidadã Integral, como prestadora de serviço, nas séries finais do ensino fundamental. Por volta dos anos de 1990, sua família se mudou para a Bahia, a fim de que seu pai, que trabalhava com material de pesca, pudesse aproveitar o auge da produção de peixes do rio São Francisco. Sempre gostou de ouvir histórias, desde criança, pois ela e suas irmãs se reuniam para contar e criar histórias. Prefere as histórias do cotidiano e gosta de ouvir o que outras pessoas têm a contar, a partir de suas histórias de vida. Essa busca pelo conhecimento a fez escolher História como segunda graduação.

- **Professora 3 (P3) – Gabriela** – É divorciada e se identifica como mulher cisgênero heterossexual. É formada em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Estadual da Paraíba, mas ministra a disciplina Biologia na educação básica desde os anos 1980. Como não se identificava com o Curso de Farmácia, concluiu Licenciatura em Ciências Biológicas (1993) pela Universidade Estadual da Paraíba. Foi professora da rede particular de Campina Grande e, em 2005, tornou-se professora, concursada, da rede estadual de ensino da Paraíba. Atua, desde 2014, como professora do ensino médio em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (regular) em Campina Grande. Para ela, o exercício da profissão é um grande entusiasmo para sua vida, principalmente o trabalho com jovens adolescentes. Hoje se vê mais aberta e menos incisiva na opinião pessoal e abre espaço para outras visões por meio de uma escuta sobre o que e como os(as) alunos(as) querem falar e como veem determinado tema em sala de aula.
- **Professora 4 (P4) – Bibiana** – É casada e se autodeclara mulher cisgênero heterossexual. Formada em Direito e em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Leciona há 14 anos na educação básica e atua como prestadora de serviço não efetiva, na Escola Cidadã Técnica Integral, onde ministra a disciplina Projeto de Vida no ensino médio.

- **Professor 5 (P5) – Pedro** – Tem 36 anos e é natural da cidade de Patos (PB). É solteiro e se identifica como homem, porém se considera fluido quanto à sua sexualidade. É aberto a diferentes experiências e já se relacionou com pessoas do sexo feminino e pessoas trans. Formou-se em Filosofia (2008) e concluiu Especialização em Educação (2014) pela Universidade Estadual da Paraíba. Foi editor da Revista 'Polymatheia' do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará. É professor da rede estadual da Paraíba há, aproximadamente, 10 anos, onde leciona numa Escola Cidadã Integral, em séries do ensino médio, em Campina Grande. Está cursando o Mestrado Profissional em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Seu trajeto pela Filosofia é motivado pelo gosto pela leitura, um refúgio devido às dificuldades que tinha de se relacionar, inclusive depois de adulto. A dificuldade de interagir o levou ao universo da educação, pois queria entender como o que parecia óbvio, aos olhos de muitas pessoas, nem sempre se configurava numa verdade. A possibilidade de poder dialogar com os jovens e de compreender suas complexidades contribuiu para escolher o campo da Educação para atuar profissionalmente. Além da Educação, atua nos esportes e praticou handebol dos oito aos 21 anos. Conseguiu se profissionalizar e jogou em times da Paraíba. O gosto pela leitura o levou ao hábito de escrever, especialmente poesias, e participou de coletâneas nacionais desse gênero textual.
- **Professora 6 (P6) – Aurélia** – Tem 40 anos, é solteira e se identifica como mulher cisgênero heterossexual. É natural de Campina Grande e reside próximo ao distrito de São José da Mata (PB). Graduiu-se em História (2013), na Universidade Federal de Campina Grande, e em Letras (2013), na Universidade Estadual da Paraíba. Cursou Especialização (2015) em História Étnico-racial pela Universidade Federal de Campina Grande. Começou a atuar como professora em 2009, ainda no 6º período do Curso de História, e lecionou na educação básica em escolas municipais e na rede estadual. Ministra a disciplina História, no ensino médio, numa escola Estadual Cidadã Integral em Campina

Grande, como professora prestadora de serviço. É a terceira filha de uma família de pais agricultores e a primeira a estudar numa universidade. Hoje, é a referência que inspira outros familiares a enveredarem pelo ensino superior. A curiosidade e a imaginação foram elementos instigantes e estimulantes no processo de descoberta da leitura no campo da História. Essa experiência, que teve ao longo da adolescência com seus(as) professores(as), influenciou-a, sobremaneira, a escolher o Curso de História como sua primeira graduação.

- **Professor 7 (P7) – Fabiano** – Tem 42 anos, é casado, pai de um filho e se identifica como homem cisgênero heterossexual. Formou-se em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2013). É professor, concursado e efetivo, do estado da Paraíba, desde 2013, e do município de Taperoá (PB). O tempo dedicado à sala de aula o impediu de cursar uma pós-graduação. Leciona a disciplina História, nas séries finais do ensino fundamental II, numa Escola Cidadã Integral Técnica em Campina Grande. No ensino médio, teve bons professores de História que o incentivaram a se interessar pela disciplina, razão por que escolheu o campo da Educação como trajeto na formação profissional. Trabalha, também, com artes visuais. Mesmo não tendo formação acadêmica para isso, dedica parte de seu tempo ao desenho técnico e às gravuras. Essa habilidade se somou com a formação acadêmica, o que possibilitou agregar valor ao uso e à análise das fontes históricas, dinamizando suas aulas.
- **Professor 8 (P8) – Rodrigo** – É casado, tem uma filha e se identifica como homem cisgênero heterossexual. Natural de Umbuzeiro, mas veio com a família morar em Campina Grande desde muito cedo. É professor de Ciências Sociais efetivo do ensino médio em uma Escola Estadual Cidadã Integral. É graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande e fez um ano e meio do Curso de Filosofia na Universidade Estadual da Paraíba. Optou, inicialmente, pelas Ciências Sociais, depois de se submeter a um teste de aptidão enquanto fazia um cursinho pré-vestibular. Outro fator que o influenciou foram as leituras e o

gosto pela música, especificamente de Raul Seixas. No Curso de Ciências Sociais, interessou-se pelas questões da alteridade ligadas à Antropologia, voltada para o estudo de povos indígenas em espaços de lazer ilegais. Esse campo de estudo também se desenhou no Mestrado de Ciências Sociais da UFCG. Sua primeira experiência na educação foi como monitor do programa federal 'Mais Educação', ensinando xadrez para alunos do ensino fundamental. Depois de concluir o Mestrado, tornou-se professor substituto na Universidade Federal do Tocantins, durante dois anos, onde pesquisou sobre as populações indígenas e vivenciou uma realidade local bastante singular.

Até aqui, apresentamos os perfis dos(as) colaboradores(as) que contribuíram com esta pesquisa, com o objetivo de proporcionar uma aproximação com suas escolhas em relação ao campo da Educação, sobretudo suas motivações e o lugar social a que pertencem. Mas, os alicerces que embasaram, e embasam, o desenvolvimento de suas concepções, no que tange às questões de gênero e de diversidade sexual, vão se apresentar, de forma mais expressiva, no decorrer de suas narrativas, porque é no espaço fronteiriço, entre o que acontece no “chão de escola” e fora dela, que nosso olhar de pesquisadores(as) se orienta melhor, quando, finalmente, direciona-se às questões de gênero e diversidade sexual.

A utilização das fontes orais, a partir das narrativas dos(as) profissionais entrevistados(as) construiu uma ponte necessária entre a experiência de quem vive esse “chão da escola” e os mecanismos legais que norteiam a educação básica. Os discursos, muitas vezes, transbordam o que está no documento, e as falas situam lugares – os silêncios também. As narrativas apresentadas foram potentes recursos para esta pesquisa, porque nos forneceram pistas que, nem sempre, podem ou poderão ser vistos em documentos oficiais. Assim sendo, reforçamos a importância da História Oral como procedimento metodológico para o(a) historiador(a), visto que reconhecer como essas vivências são construídas, seja pelas histórias de vida que a compõem ou nas práticas pedagógicas dentro e fora de sala de aula, leva-nos a compreender como essas vivências no cotidiano escolar tomam sentido ao direcionar seus olhares para si mesmos.

Atentos aos objetivos específicos dessa pesquisa, cabe esclarecer que as subseções, que se seguem, direcionam as análises para três eixos básicos de discussão, fundamentados: (1) no entendimento desses(as) professores(as) quanto ao gênero, compreendendo as diferentes dimensões de suas formações, pessoal e academicamente; (2) de como eles\elas experienciam as questões de gênero e diversidade sexual, em suas práticas cotidianas na escola; (3) e como, a partir dessas narrativas, professores(as) e alunos(as) recepcionam esses temas, quando discutidos em sala de aula, e as posturas que são evidenciadas.

3.1 O silêncio e os ruídos que nos formam: entendimentos e vivências sobre gênero

Há espaços que são progressivamente preenchidos à medida que vamos atravessando as vielas entre a graduação e a prática docente. Esses recheios são endossados pelos que ouvimos, vivenciamos e falamos. Costumo dizer que já trazemos uma sala de aula dentro de nós quando vamos assistir à primeira aula em um curso de graduação. E isso se dá tanto pela experiência que acumulamos como alunos(as), desde nossa primeira infância, quanto pelos processos da escuta educativa primada, ainda no cotidiano familiar, em que nos ensinam e regulam com base nas regras de convivência social.

Por isso, e antes mesmo de mostrar as concepções e/ou os conceitos que envolvem o entendimento sobre gênero a partir das narrativas dos(as) docentes de escolas públicas estaduais da Paraíba, escolhi aportar em suas trajetórias acadêmicas para compreender bem mais como esse tema se apresenta nesse espaço, que não é somente a sala de aula, que pode ser visto nos discursos, nas atitudes, em leituras, cursos e/ou eventos acadêmicos e, sobretudo, na vida social desses(as) profissionais da educação.

Nos relatos, em particular, esse movimento de encontro com as questões de gênero não ocorre de forma homogênea, e mesmo quando os recortes temporais em que esses(as) profissionais experienciaram suas formações acadêmicas estão muito próximos, as narrativas são bem diversificadas. Para Pedro, professor de Filosofia, por exemplo, os primeiros contatos sobre as discussões de gênero, do ponto de vista teórico, não ocorreram especificamente dentro da sala de aula:

Eles aconteciam mais nos eventos estudantis que a gente puxava e, também, nas leituras que a gente fazia de autores que são considerados meio que malditos, na Filosofia ainda hoje, como Simone de Beauvoir, o próprio Sartre, Judith Butler. A gente começou a ter acesso a alguns escritos dela no final da graduação, lá **prá** 2009. Então assim, com professores no curso, na época, a gente não tinha essa informação, porque era voltado para a Filosofia [termo inaudível], ou era voltado para a Filosofia alemã, ou era voltado para a Filosofia francesa, que são escolas acadêmicas e uma coisa muito histórica, pouco aprofundada por muitos professores; poucos professores aprofundavam o conteúdo e fomentavam discussões, inclusive de gênero. Inclusive, tinha muitos problemas de aceitação do próprio gênero entre professores que, entre eles, tratavam como forma de tabu (PEDRO, 2022, p. 02).

É importante ressaltar que, nem sempre, o espaço acadêmico é um ambiente onde várias linhas de pensamento se congregam em uma mesma importância teórica. A maneira como algumas práticas pedagógicas e discursivas são sublinhadas pode “determinar a medida com que todos os alunos aprendem e se envolvem de modo mais pleno com ideias e questões que parecem não ter relação direta com sua experiência” (HOOKS, 2007, p. 117).

Os motivos pelos quais as parcialidades desembocam na ênfase a certos autores e/ou discussões decorre, por vezes, da falta de familiaridade com algumas correntes de pensamento, embora seja preciso considerar que não somente, pois essa seletividade teórica pode ocultar outras questões mais complexas e parciais. É imperioso perceber, no entanto, que, em se tratando de cursos de formação, especialmente as licenciaturas, aceitar ou permitir outras aproximações teóricas pode ser útil para construir visões menos essencialistas sobre sujeitos dentro de contextos diferentes. Isso, inclusive, pode ser transgressor.

Essa formação, que também ocorre fora dos muros da Academia, foi corroborada por Rodrigo, professor de Sociologia, embora, para ele, as questões de gênero tenham sido mais fomentadas no período em que estava cursando mestrado. Vejamos:

O próprio curso de Ciências Sociais trata dessas questões, né. Assim, é um tema, digamos assim, que é muito trabalhado...os estudos de gênero, né, a gente trabalha muito, de textos, no mestrado, na própria graduação eu participei de eventos onde essa temática era colocada, não é...eventos da própria das Ciências Sociais, eventos de estudantes, congressos, inclusive esse tipo, era uma realidade que a gente, digamos assim, era algo recente, né...principalmente essa

questão do pessoal trans, tal... não tinha tanto pessoas que se colocam desse modo na minha geração, mas após a minha geração no curso de Ciências Sociais, isso é mais visível, mas era uma temática que a gente trabalhava: diversidade sexual, diversidade religiosa, diversidade de gênero, diversidade étnico – racial era algo que sempre foi trabalhado (RODRIGO, 2022, p. 03).

Apesar de ter apontado que a discussão sobre gênero acontecia no Curso de Graduação e, com mais ênfase, no de Mestrado, o professor reflete acerca da falta de visibilidade de pessoas trans no período em que cursava a graduação, colocando-a como algo bem recente para sua geração. Ressalta, ainda, que as questões de gênero e sexualidade eram abarcadas pelo tema 'diversidade'. É importante refletimos sobre como as abordagens de gênero ressoam na Academia, especialmente nos Cursos de Antropologia e Sociologia, imbricados pela lógica binária e sexista dos gêneros até meados dos anos 1960.

Apesar de esse campo de investigação ter iniciado, nos Estados Unidos, entre os anos de 1960 e 1970, aqui no Brasil, como já mencionamos anteriormente⁶⁰, quando os estudos sobre a mulher evoluíam para os estudos de gênero, houve um aumento significativo de núcleos de pesquisa multidisciplinares que alargaram esse campo como investigação científica. A perspectiva de gênero, como categoria política, incrementou as publicações e aumentou os grupos de pesquisa, trazendo à tona problemas sociais com o processo de desconstrução do sistema sexo/gênero. Esse olhar desconstrutivista sobre a distinção rebateu modelos estereotipados e suas identidades. Apesar de essa ser uma discussão relativamente recente, nos anos 2000, o próprio conceito de gênero vem sendo subjetivado, e as raízes que incorporam suas bases, interrogadas.

Outras narrativas endossam o discurso tardio sobre as questões de gênero, como campo investigativo, como podemos observar nas palavras de Aurélia:

Eu entrei no curso de História em 2007, essa abordagem não era tão presente naquele momento. Eu não senti isso tão presente, naquele momento, no curso de História. Eu não senti. No final, quando eu fiz a especialização em Etnia aí, sim, eu tive esse contato não apenas com gênero, mas com outras abordagens, isso na especialização, no curso ele não me permitiu trabalhar ou abordar essas temáticas de gênero. Eu acredito que eu sou da grade antiga e ainda não tinha essa abertura

⁶⁰ Discussão feita na seção II.

de grades, de disciplinas ou de conteúdos, componentes curriculares que abordassem essas temáticas de gênero com tanta abertura, com tanta flexibilidade e para colocar essa reflexão, instigar a pensar e se questionar e ter mais empatia, não, não tive essas disciplinas na graduação (AURÉLIA, 2022, p. 03).

Em suas palavras, a aproximação com as discussões de gênero ocorrem de forma mais contundente na pós-graduação. Segundo a professora, na graduação, não havia componentes curriculares direcionados, especificamente, para essa discussão, que acontecia de forma transversal ou generalista. Convém salientar que, em nenhuma das entrevistas, houve menções específicas ou detalhadas a uma disciplina, nos Cursos de Ciências Humanas, que se voltasse o tema gênero, tampouco se veem relatos sobre discussões explícitas relacionadas às práticas pedagógicas. Mas, ponderemos sobre os contextos que influenciam e dinamizam as políticas curriculares que preponderam em cada curso e/ou universidade brasileiros.

Seguindo, ainda, a trilha da formação, vemos, para além das paredes das salas de aula, no relato de Bibiana sobre esse mesmo contexto, que o tema era pouco visto no Curso de Geografia, visto que emergia mais nas conversas informais do que nas disciplinas. No entanto, ela justifica essa ausência pelas circunstâncias da época e descreve esse panorama da seguinte forma:

Olhe, pra falar a verdade, como faz um bom tempo que eu terminei Geografia, então esse tema não era muito abordado dentro da própria universidade, assim....em termos de aulas ministradas pelos professores, então, na minha época não era muito. Era abordado sim, entre os próprios alunos e às vezes em conversas informais, até porque mesmo, há 15, 20 anos não era tão explorado esse tema e não era tão aberto como está hoje então, os professores não falavam muito sobre isso, certo. Em alguns momentos quando havia algum problema de discriminação de algum colega, de algum aluno, então os professores davam aquela orientação de respeito ao próximo, essa coisa, mas, nada muito aprofundado como nós vemos hoje. Hoje está sendo mais explorado, mas na minha época não (BIBIANA, 2022, p. 01).

Por outro lado, Capitu, professora da área de Linguagens, refere que as questões de gênero eram mais evidenciadas em eventos que ocorriam nas universidades, onde o tema era visto de forma mais dinâmica. Embora o gênero, como campo temático de investigação, não tenha sido trabalhado diretamente em nenhuma disciplina durante sua formação acadêmica, esteve presente, de

forma interdisciplinar, principalmente no que assegura a visibilidade de pessoas LGBTQIAP+. Em seu relato, essa vivência é colocada da seguinte forma:

A universidade sempre foi um espaço muito plural, com bastante diversidade e as discussões elas permeavam durante todo o curso, seja em eventos, eventos culturais, da área da linguagem, né...dentro das próprias disciplinas, de forma interdisciplinar, transversal é...o tema da diversidade sexual e de gênero ele perpassava. Eu me formei em 2019, então é relativamente recente, bem recente na verdade, então, eu não sinto que esse tema ele passou despercebido não, muito pelo contrário (CAPITU, 2022, p. 01).

As marcas dessa significação, no processo de formação acadêmica de Capitu, assumem valores diferentes quando as comparamos com os processos dos(as) demais entrevistados(as). Ao lembrar as práticas educativas que as influenciaram sobremaneira, vemos que as estratégias pedagógicas, ao invés de optar pelo apagamento ou pelas generalizações acerca das questões sobre gênero e diversidade sexual, coadunavam-se com a inclusão de propostas de reconhecimento da diferença, assim descritas pela professora:

Eu acho que a gente via muito isso dentro das disciplinas, principalmente assim, literatura, a gente trabalhava muito isso em intervenções artísticas de grupos, em eventos também, que a gente, tinha apresentações e trabalhos sobre a visibilidade da pessoa queer, tanto da pessoa trans, como é da classe LGBTQUIA+ , então não teve um momento assim, um marco, realmente eu acho que foi uma conscientização , eu acredito que a universidade realmente foi um ponto principal na minha vida de virada [...] (CAPITU, 2022, p. 01-02).

Reconhecemos que o uso do termo 'classe' não se aplica às pessoas LGBTQIAP+, porque aqui não se trata de uma estratificação social que pode ser categorizada. Contudo, o que nos chama a atenção, no relato de Capitu, é que, à medida que as vivências ocorriam, no processo de formação acadêmica, seu olhar se transformava em relação ao gênero e ao reconhecimento da diversidade, e isso, conseqüentemente, promovia mais alinhamento com as questões sociais emergentes.

É pertinente, inclusive, refletir sobre como, na educação superior, os currículos ainda reproduzem perspectivas engessadas acerca do que deve ou não fazer parte da formação dos(as) alunos(as) no campo da Educação. Ao mesmo tempo em que, na Academia, os discursos circulantes enfatizam o respeito e o reconhecimento da diversidade como um valor maior e presente nos

princípios constitucionais, na prática, essa relação é complexa. Os modelos “democráticos”, que, muitas vezes, aparecem em enunciados de propostas curriculares, escamoteiam certo “elitismo teórico”.

São relações de poder implícitas, quase sempre, e explícitas, às vezes, que apontam numa direção ou um percurso. Essas relações de poder anunciam as formas como os sujeitos são subjetivados na produção desses documentos. De forma crítica, Tomaz Tadeu Silva (2017) afirma que

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

Esses desenhos teóricos e metodológicos tiveram influências na forma como foram sendo construídas nossas práticas pedagógicas no espaço escolar, ora nos fechando para as novas possibilidades de atuar, ora nos permitindo subverter a ordem estabelecida. Eles nos sugestionam, inclusive, a construir os conceitos e como estabelecemos uma parceria entre o que ensinar e a partir de que olhar vamos ensinar. São os significados que constituem nossos eixos de “verdade” e da linha de pensamento que reverberamos, o que se aprende como teoria.

As questões de gênero e de diversidade sexual foram sendo engendradas nas entrevistas gradativamente. Se, em um primeiro momento, intuímos sobre a necessidade de entender como ocorreu o processo de formação acadêmica, no campo da educação, e as proximidades com as temáticas de gênero, em outro, essa necessidade perpassou a compreensão que esses(as) profissionais tinham e/ou construíram sobre o tema.

Verificamos que, em grande parte das entrevistas, esse entendimento não era muito claro. Também, vimos os(as) entrevistados(as) com dificuldades de elaborar e/ou adequar alguns termos. Contudo, e mesmo com as discrepâncias, havia, de forma geral, uma linha de raciocínio não binária de gênero. Em algumas narrativas, a concepção de gênero seguiu a lógica pós-estruturalista, como podemos observar nesta fala de Pedro:

[...] a gente aprende na universidade que gênero é uma performance, né, não é uma coisa biológica, ser homem, ser mulher, ser homossexual, ser trans é uma questão de aprendizado social, de performance social, assim...não é uma coisa dada pela biologia (RODRIGO, 2022, p. 02).

Verificamos, nessa colocação, que há um encontro com a perspectiva teórica de Butler (2003) sobre gênero como performance. Quando reconhecemos que o gênero não é algo dado, mas construído e que não pode ser visto sob uma lógica essencialista, nem ancorado ao sexo, colocamos à deriva a percepção de permanência das identidades de gênero. Mesmo que a sociedade, com seus mecanismos de controle, busque formas de manter essas identidades imóveis, para Butler (2003), o gênero é discursivo, um processo que perpassa as relações de poder, o que não significa, necessariamente, uma escolha ou um estilo de vida, mas como os sujeitos se reconhecem e como essas identidades podem ser reconstruídas.

Essa concepção é reforçada por Pedro (2022, p. 02), quando pondera que gênero “é como você quer que seja, de sua aparência perante a sociedade. [...] eu acredito que é como você queira expressar seu interior”. Mas, até que ponto, como sujeitos, podemos escolher? Essa interrogação segue nas inquietações de Judith Butler ao afirmar:

O gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser (BUTLER, 2003, p. 33).

O entendimento do próprio conceito de identidade performativa é algo singular. “Na verdade, Butler não diz que o gênero é uma performance e faz uma distinção entre *performance* e performatividade, embora em ‘Problemas de Gênero’ esses dois termos pareçam se interpenetrar” (SALIM, 2018, p. 90). Isso significa que o gênero passa a existir a partir do momento em que se nomeia, ou seja, as identidades de gênero não existem fora de um plano discursivo, porquanto ele emerge da linguagem.

Essa concepção pode ser validada na narrativa de Gabriela, ao discorrer sobre a relação de gênero e diversidade sexual sob o prisma do “natural” e do que se considera “normal”. Para a professora de Biologia,

existem dois aspectos na sociedade: o que é 'natural' e o que é 'normal'. O que é 'normal' segue a linha das regras sociais, então, algo é considerado 'normal' se se enquadrar nas regras sociais, é 'normal'; só o que é 'natural' não tem a ver com regra social, é da própria natureza do indivíduo; então a sua sexualidade, do jeito que você sente ela é da ordem da naturalidade e não da normalidade. Agora se a sociedade definiu que ser hétero é o que é 'normal', só que ser hétero não é 'natural' pra muita gente, mas para muitas pessoas, ser hétero não é o 'natural', para muitas pessoas, 'natural' é ser homossexual, (GABRIELA, 2022, p. 08).

Some-se às narrativas o entendimento de Bibiana sobre gênero, uma vez que ela o percebe fora de rotulações, já que, em muitas situações, a sociedade procura enquadrar corpos plurais em corpos únicos, um forma uma de existir. Para a professora, “pessoa é pessoa, sabe...humano, e ela é uma caixinha de surpresas que você não pode rotular” (BIBIANA, 2022, p. 11). Mesmo utilizando o termo “pessoas” de forma generalista e uma pausa amparada pela tentativa de melhor organizar sua fala, é imperativo o fato de que os estereótipos identitários, pautados no binarismo, são recusados em sua visão sobre gênero. Bibiana percebe a forma negativa quando isso ocorre, pois termina por aprisionar corpos plurais e suas diferentes identidades.

Esse olhar estereotipado atinge não só os(as) alunos(as) mas também os(as) professores(as). Tivemos interessantes situações relatadas que, em certo sentido, demonstram-nos como mecanismos de controle sobre nossos corpos se naturalizam sob a ótica binária e sexista e que promove uma concepção relacional sobre os significados do que é ser “mulher” e “homem, “macho” e “fêmea”, “feminino” e “masculino”.

Eu me identifico como homem cis hetero. Apesar de por conta de certas questões visuais e de certas posturas e até de certas questões que eu coloco em sala de aula, porque a gente trabalha o tema da nossa disciplina, né...eu percebo assim, que as vezes existe dúvida com relação a minha sexualidade e tal...assim, 'ah, professor, o senhor é bi, é hetero, é o que?'. Eu recebo esse tipo de questionamento já por conta dos alargadores, da temática, porque eu sou aberto a esse tipo de discussão (RODRIGO, 2022, p. 02).

Em certo sentido, essas situações vividas nas salas de aula, ainda que possam ser alvos de certa curiosidade acerca da vida pessoal dos(as) professores(as), demonstram como nossos corpos são atravessados por esses

elementos simbólicos e naturalizados que definem o que é “ser” “feminino” ou “masculino”. Verificamos, nas situações vividas por Rodrigo, que um dos primeiros questionamentos remete à sua sexualidade baseado na “aparência” dos significados transmitidos pelo corpo (BUTLER, 2022).

Butler (2022, p. 288) nos lembra que “[...] o falar é um ato corpóreo”. Para muitos(as) desses(as) alunos(as), essas percepções são fomentadas no espaço escolar, quando o discurso sobre gênero e sexualidade é permeado pelo respeito e a tolerância às diferenças. Trata-se de um fator que, invariavelmente, leva os(as) discentes a presumirem quem ocupa o “lugar de fala”, ou quando se envolvem gênero e diversidade sexual, como podemos ver no relato abaixo:

[...] eu fui confundida como lésbica. O diretor quando entrou na escola, foram dizer a ele que eu era lésbica. Aí, ele veio me contar depois que a gente já estava amigo, aí ele falou assim: ‘oh professora tu acredita que vieram me dizer aqui que você era lésbica, aí eu disse assim pra pessoa, não eu conheço os filhos dela’. Aí quando ele me contou isso eu comecei a rir. Eu disse ‘mas eu poderia ser lésbica e ter os meninos, tu não sabes que lésbica e gays podem ter filhos’, ele disse, “pois, é”. Eu disse “a prova é tanta que eu não sou que eu estou te dizendo isso”. Eu realmente não sou, eu gosto de homem (GABRIELA, 2022, p. 06).

Ao ser questionada sobre os motivos de ser vista dessa forma, a professora reitera:

Porque, na cabeça das pessoas, você só pode levantar uma bandeira dessas se for em causa própria, até porque quando você vai ver as pessoas que estão a fundo, por exemplo defendendo o racismo, elas são negras, as pessoas que estão defendendo bandeiras sociais, da questão econômica, são pessoas pobres, poucas são as pessoas que tem uma condição boa que estão lá defendendo justiça social, verdade é essa; pessoas que estão a fundo defendendo a bandeira LGBTQIAP+, são pessoas LGBTQIAP+, pouquíssimas são as pessoas que estão defendendo essa bandeira para não serem, então, em 2015 eu já fui confundida pelos meus próprios amigos, e coincidiu que tinha me divorciado, e eu dizia pra todo mundo, ‘eu não me divorciei porque eu levei um chifre’, ‘eu não me divorciei porque eu apanhei’, e não foi mesmo. Eu me divorciei porque o casamento se esfacelou em 34 anos, não tinha nada a ver (GABRIELA, 2022, p. 06).

O estranhamento causado pelos aspectos estéticos e linguísticos, evidenciados nos depoimentos dos(as) professores(as), revela que a heterossexualidade ocupa um lugar de privilégio e é referência comumente associada às visões normativas que emergem nos gestos, nas atitudes e nos gostos. A heterossexualidade compulsória imprime um modelo tangível de

reconhecimento a ser seguido, supostamente adequado e socialmente aceito nas sociedades. Sua exaltação reafirma a máxima de que “menos masculino”, mais gay, “menos feminina”, mais lésbica.

Essa restrição em se pensar em corpos diferentes, baseados no binarismo, expressa a eficiência do poder regulatório presente na biopolítica, uma vez que naturaliza a heterossexualidade como uma forma hegemônica que limita “a capacidade de pensar em sua disrupção” (BUTLER, 2022, p. 77). Rogério Junqueira reforça a afirmativa da autora, ao dispor que

a internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos (JUNQUEIRA, 2013, p. 487).

Já para Aurélia (2022, p. 03), o gênero emerge como ações de não repressão à orientação sexual, ao afirmar que significa “você poder se colocar no lugar do outro, gênero é respeito, você saber respeitar [...]”. De fato, sabemos que a violência de gênero ocorre em vários espaços, mas, na escola, que deveria ser um lugar seguro, o que vemos é o inverso. Poderíamos pontuar vários motivos, embora exista o combate ao *bullying* nas escolas. Todavia, assim como falar de direitos humanos abarque todas as lutas e termine sendo empregado como um termo higiênico, o *bullying* é um sintetizador de todas as formas de violência. Segundo Junqueira (2013, p. 490), “é patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normatizante das pedagogias do insulto e do armário”. A afirmativa do autor nos coloca diante da terrível inquietação que é pensar que “humano” importa?

Não obstante, ficamos à espera de que esses tipos de violência sejam nomeados assim que forem diagnosticados na escola. Não pretendemos sugerir um tipo de regulação que possa ser inserida como severa punição aos(às) que praticam determinados tipos de violência, porém essas circunstâncias nos mostram que, para nomeá-las, classificá-las e monitorá-las, precisa-se, antes, reconhecê-las. Como posso combater o que não reconheço? Não nos esqueçamos de que a heterossexualidade compulsória também define a “normalidade” e a “anormalidade” dos corpos que devem ou não ser reconhecidos e existir nos espaços de convivência. Butler (2022, p. 87)

acrescenta que, “de fato, a norma só persiste como norma na medida em que é atualizada na prática social, idealizada repetidas vezes e reinstituída nos rituais cotidianos da vida corpórea”.

Em contrapartida, outros olhares foram sendo desenhados acerca do entendimento desses(as) profissionais sobre gênero. Helena (2022, p. 03) expressa assim sua compreensão sobre gênero: “como se fosse assim, o masculino e o feminino, sabe...num primeiro momento, sim, pelo menos assim, gênero é a mulher e o homem”. Mas, passado esse “primeiro” momento, a professora justifica não ter propriedade para elaborar um conceito de gênero com argumentos mais sólidos mediante certa restrição e/ou ausência dessas discussões durante sua formação acadêmica. Durante a graduação, a primeira vez em que teve contato com o assunto foi por meio de um texto da filósofa e feminista, Simone de Beauvoir.

Nessa fala, percebemos a hesitação vista em sucessivas pausas, na tentativa de ordenar uma linha de pensamento, mais clara, de como ela percebia gênero. Para Helena, a sexualidade é colocada de forma concatenada progressivamente e, por isso mesmo, alguns pontos merecem nossa atenção. Nessa percepção, podemos observar que, ao citar “num primeiro momento”, ela se refere aos aspectos biológicos e fisiológicos que definem os(as) sujeitos. Para a referida professora, o sexo não pode ser negado, porquanto está posto e ressoa com seus elementos mais definidores, mostrando as diferenças entre o masculino e o feminino, evidenciados na presença do pênis e da vagina.

As diferenças entre homens e mulheres, como vimos na Seção I, ocuparam espaço privilegiado no discurso médico, que procurou, incessantemente, (re)classificar o que definiria essa diferenciação. Nessa trajetória, foram construídos verdadeiros módulos ideológicos e culturais, incisivos na forma como as sociedades ocidentais foram erguendo visões sobre gênero. Embora o século XIX tenha trazido importantes descobertas médicas, também situou uma série de estudos que acoplavam o gênero ao sexo, seguindo uma única direção. A repercussão desse organismo normativo, que foi sendo alimentado nas décadas seguintes, inferiu nas relações de trabalho, na família e na educação, especialmente para as mulheres.

O entendimento sobre gênero não ocorre por meio da imposição, da coação, pois essa construção é síncrona. Muitos processos acontecem para que

nossa visão sobre determinado tema ou evento se construa ou se desconstrua continuamente. Nessas narrativas, encontramos posições plurais que, nem sempre, concordam entre si, tampouco foram absorvidas ou “ensinadas” em um mesmo trilho.

Seguindo outro ângulo, mas sem sair do nosso trajeto, outras vivências foram evidenciadas nas entrevistas acerca dos fatores que influenciaram esses(as) professores(as) e suas formas de pensar sobre as questões de gênero e a diversidade sexual. Chamou-nos à atenção o fato de que, em algumas circunstâncias, o posicionamento acerca das questões de gênero foi alvo de discriminação no âmbito familiar e, em outros, a conjuntura familiar colaborou para desconstruir uma visão estereotipada das identidades de gênero. Quatro desses relatos, particularmente, merecem nosso olhar.

Começemos por Capitu. Em sua narrativa, a vivência em família foi atravessada por tensionamentos sobre as questões da diversidade sexual, com fortes embates sendo travados no processo de reconhecimento dessa questão. Segundo a professora, até o ensino médio, esse tema não circulava na sala de aula, muito menos, em sua casa, pois era invisibilizado. Sendo de uma família tradicional, praticante do protestantismo até os 15 anos, Capitu se considerava evangélica, mas um intercâmbio fora do país, ainda no ensino médio, fez seu campo de visão sobre as questões que permeiam a diversidade se alargar.

Mesmo assim, ela não conseguia ver, ainda, com certa criticidade, a discriminação e a homofobia que atingiam(em) pessoas LGBTQIAP+. Isso foi sendo construído aos poucos, à medida que se tinha mais aproximação com outras vivências no ambiente acadêmico. E foi justamente esse contínuo processo de mudanças que impactou a convivência com sua família:

Dentro da minha família, [...]eu sou vista por exemplo, como a ovelha negra da família até hoje. Porque eu realmente bato de frente com relação a muitas coisas sabe, eu sou muito sincera; as pessoas, são extremamente preconceituosas, e a gente sabe que depois que a gente entende a dimensão de como o preconceito ele realmente mata e exclui da sociedade pessoas, minorias, de gênero e sexuais a gente procura ir no cerne da questão, que são dessas piadas, que são nessas generalizações feitas e aí dentro da minha família a gente discutiu várias vezes e aí eu sou vista porque que eu apoio, que eu acho certo, porque não sei o quê, sabe? Como se eu não fosse mais, como se eu não tivesse mais fazendo coisas que não são de Deus, são do satanás, sabe...demonizando justamente...eu não sou! (CAPITU, 2022, p, 02).

A ênfase entonada, na última frase do relato de Capitu, demonstra a criticidade com que analisa o contexto social no qual está inserida, no tocante às questões de gênero e de diversidade sexual. Mesmo em rota de colisão com a família, na imperatividade de sua fala, finca a visão que tem de si mesma e sobre o lugar onde não aceita ser colocada, quando usa a expressão “eu não sou!”. Esses efeitos sobre defender pontos de vista que se contrapõem à família são enfatizados em outras situações:

Não foram só um episódio, foram vários episódios durante esses últimos anos, assim, nos meus últimos dez anos, e que assim, eu sofri ostensivamente por simplesmente aceitar a opção e a orientação e o modo de viver do outro, como aquela pessoa é, por eu não querer mudar o outro, entendeu? Pôr a gente aceitar e acolher o sofrimento das pessoas que, enfim, não é a mesma dor que eu, então eu não posso julgar. Então, sou totalmente vista como se isso fosse o ‘fim da picada’ para minha família, que são muito conservadores. Então é como se eu fosse dessa mesma, eles chamam de *laia*, essa *laia*, sabe...entre outros (CAPITU, 2022, p, 03).

Nos episódios familiares marrados por Capitu, os discursos não se voltam exatamente contra a discriminação de pessoas devido à orientação sexual, mas por causa das relações de poder e de dominação sobre o que passa a ser verdade para ambas as partes. Essa percepção aparece de forma bastante sensível, ao considerar que as dores que envolvem esse tipo de violência não podem ser mais compactuadas nem vistas com parcimônia. Contudo, por outro ângulo desse relato, pessoas LGBTQIAP+ são postas na condição de “*laias*”, o que significa dizer que elas estão ainda mais à margem e são páreas da sociedade.

É curioso notar como o escárnio a que são expostas revela altos níveis de preconceito e o assujeitamento a que são submetidos(as) dos mais variados contextos. Do ponto de vista discursivo, o viés moral, por meio do insulto deferido, deixa claras as possibilidades associativas relacionadas à degeneração e/ou perversão da pessoa que é homossexual. Por isso, em sua fala, ainda há a palavra opção, mas sabemos que não se escolhe.

De fato, podemos ver esse discurso em grande parte das religiões fundamentalistas se fortalecendo de várias maneiras, penetrando nas instituições, tornando o corpo, em sua materialidade, e se tornando um assunto público. E é justamente por isso que ele deve ser assegurado e regulado pelas

esferas de poder. Segundo Foucault (2004, p. 10), “(...) não é aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo qual se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Então, o que se quer garantir é que a ordem familiar não seja quebrada pelos “erros” e pelos “desvios”. E como se trata de uma ordem dada pela natureza, qualquer disposição contrária a isso é uma manifestação a ser combatida pela sociedade.

Ao se estabelecer em saberes, o biopoder institui suas verdades. Qual a verdade sobre a família que devemos considerar? Quais corpos devem ser aceitos nessa família? Esse jogo de poder demonstra o pânico com as possíveis mudanças dessa ordem. Mesmo considerando que muitos desse regimes de verdade são fortes influenciadores na desinformação sobre as questões de gênero e diversidade sexual, o que nos cabe nesse momento é discutir acerca desses dispositivos.

A perpetuação da família tradicional cria estratégias discursivas difíceis de interrogar, posto que há um módulo ideológico que envolve esse discursos e que, muitas vezes, torna quase impermeável qualquer discurso divergente. De uma forma menos tensionada, Rodrigo pontua que a convivência com uma pessoa lésbica, no seio familiar, influenciou-o a ver as questões de gênero sob outro prisma, o que o marcou sensivelmente:

Acho que não tem um momento marcante, isso mudando assim, acho que a partir do momento em que eu fui vendo que pessoas que eu gostava e que começaram a se assumir enquanto tal, eu comecei a me colocar no lugar dessas pessoas, né, eu acho que é um processo acumulativo, o curso de Ciências Sociais me ensinou muito. Eu tenho uma tia que, né, que é homossexual, se reconhece enquanto mulher, mas uma mulher homossexual, digamos, “sapatão”, como ela também fala...brinca e eu gosto muito dela e, acho que teve vários fatos nesse sentido (RODRIGO, 2022, p. 05).

A convivência com pessoas LGBTQIAP+ abriu, internamente, possibilidades mais interessantes de compreender os universos que iam se apresentando para ele, vivências que precisavam ser mais bem compreendidas. Entender a transitoriedade com que se atravessam as fronteiras da sexualidade possibilitou que Rodrigo tivesse a liberdade de deixar de lado preconceitos que carregava, fazendo novas travessias, como verificamos nestas suas palavras:

Eu lembro que eu tive uma namorada que tinha uma grande amiga, que era lésbica e que me levou na Queen, uma boate [risos], ela me levou na *Queen* e eu lembro que foi a primeira vez que eu vi, assim, muita gente se beijando, e eu me lembro que naquele momento foi uma coisa diferente pra mim, né, mas foram essas experiências que eu fui tendo ao longo da vida que me fez respeitar, hoje dia eu não vejo como absurdo porque eu tive muitas pessoas da família, muitos amigos, amigas, mas não assim...de realmente conviver com essas pessoas, de observar e ver que são pessoas como eu que tem um opção, nem é nem opção, que tem uma condição diferente. Mas enfim, pessoas que eu gosto (RODRIGO, 2022, p. 05).

Também vemos esse encontro com a diversidade no relato de Aurélia como a terceira situação a destacar. Assim como Capitu, ela fala de tensionamentos discursivos no âmbito familiar que provocaram rupturas e distanciamentos. Segundo a professora de História, uma sobrinha sua, que é mãe, se aceitou como lésbica e declarou para toda a família, o que causou um grande impacto:

[...] foi uma reviravolta lá em casa muito grande. Nós nos reuníamos todo Natal, todo São João, festa de aniversário, qualquer coisa, qualquer evento que tivesse nós nos reuníamos, nós fazíamos festas e esse ano, o ano passado, nós não tivemos natal, porque a festa que nós fazíamos no alpendre, de chamar as pessoas, de ligar o som, de virar a noite, de ter muita lasanha, churrasco, nós não tivemos porque [...] porque minha sobrinha iria trazer a namorada e minha mãe, que é avó dela, e minha irmã, que é a mãe dela, diziam não aceitar a orientação a qual ela se declarou. Até eu fui criticada porque eu comecei a debater com minha mãe e com minha irmã e elas diziam: 'não, você quer ser também?'. Então isso [...] eu estou dizendo um exemplo desse ano para mostrar que ainda tem várias famílias e que isso ainda é bastante presente em algumas famílias, em algumas situações (AURÉLIA, 2022, p. 08).

Para Aurélia, a situação a fez refletir sobre como esse tipo de vivência é atravessado pela dor da exclusão de uma pessoa querida e como isso a influenciou na forma de pensar em suas práticas e concepções sobre as questões de gênero e diversidade sexual. A ruptura familiar, causada por não aceitar a orientação sexual da sobrinha, não apenas rompeu os laços familiares como também causou o estranhamento dos membros da família a essa nova realidade e fez com que essa pessoa renunciasse à convivência familiar, por não se sentir mais confortável nessa nova realidade.

Minha sobrinha se sentiu excluída, tanto é que ela pouco vai lá no sítio, ela praticamente mora aqui em Campina, porque como é aquela situação que não cabe a namorada dela, então ela não se sente

confortável e minha irmã ainda olha para ela com esse estranhamento, com essa crítica, com esse apontamento, então não é algo bom (AURÉLIA, 2022, p. 09).

Mais uma vez, vimos como as palavras produzem seus efeitos e transbordam para além da transcrição da entrevista. Esse foi um momento em que fiz observações escritas no instante de sua fala, quando percebi um misto de melancolia e de tristeza ao narrar esse contexto familiar. Com a voz um pouco trêmula, Aurélia parecia desabafar sobre essas circunstâncias que tanto a afetavam. Portelli (2016, p. 20) refere que “assim como o narrador tem a responsabilidade de contar, o historiador tem a responsabilidade de abrir o espaço narrativo, escutando ativamente o que o narrador tem a dizer”. Nessa escuta sensível, o pesquisador precisa entender os significados emocionais que envolvem determinados relatos.

Na tentativa de mostrar sua visão sobre a orientação sexual da sobrinha, Aurélia, assim como Capitu, foi combatida de forma veemente sob a justificativa de que quem defende é porque, na verdade, identifica-se. Infelizmente, essa máxima é difundida e perpassada pelo jogo de poder de quem teve certa “racionalidade” para a abordagem de questões de gênero contra a defesa da imutabilidade das identidades. Mas é interessante notar que as circunstâncias, fora ou dentro do âmbito familiar, são recursos relevantes para lidar com a diversidade no espaço escolar. Esses saberes instituídos pelas experiências são endossados por Aurélia:

Quando eu vivenciei, isso eu senti um pouco a dor que algumas famílias sentem em ter uma pessoa que se denomina, que se declara, ou que se apresenta com uma orientação sexual diferente do que a sociedade impõe, do que a sociedade acha que deve ser o certo, e essa pessoa foge desse padrão, então não é só aquela pessoa que sofre (AURÉLIA, 2022, p. 09).

A suposta identificação por parte das famílias em relação à homossexualidade mostra o quanto são violentos e poderosos os mecanismos de controle sobre o corpo e como agem sobre a conduta das pessoas. Nesse jogo sem vencedores, Judith Butler, ao analisar o primeiro volume de História da Sexualidade, assevera que “dizemos o que pensamos ou fizemos, e essa informação se torna material para que nos interpretem” (BUTLER, 2022, p. 272).

Sobre o prisma das transferências a partir do que se fala e/ou de como se posiciona, talvez seja importante considerar que quem recebe a fala a interpreta a partir de seu lugar social, de sua inteligibilidade acerca de determinado assunto, de seus valores ou da forma como os apreendeu. Sabemos que nenhuma fala é neutra, nenhum receptor também. Há sentimentos reversos de frustração e dissintonia que envolvem posicionamentos diferentes. Assim, a intenção gerada no ato da fala não se configura, necessariamente, como uma verdade que será facilmente absorvida, considerando o conteúdo que carrega.

Acerca das diferentes vivências sociais que nos chamaram à atenção, destacamos os caminhos que foram trilhados pelo professor Pedro e a forma como experienciou as questões de gênero e diversidade sexual. Notadamente elas foram perpassadas por caminhos bem diversos, sobretudo, pela polissemia de episódios que operaram como verdadeiros construtos na configuração de sua formação pessoal, quanto política, assim descritas por ele:

[...] o que eu aprendi de gênero e sexualidade e diversidade, eu aprendi na militância, eu sempre fui militante político desde cedo. Eu entrei no começo [pausa], eu gosto de chamar de comunista conservador, que não entra (...) eu comecei em Patos na União da Juventude Rebelião, depois eu cheguei a flertar um pouco, cheguei a me assumir anarquista e punk e libertário durante um tempo que foi quando eu tive acesso a textos sobre gênero, a textos sobre sexualidade e a textos sobre não binarismo, a questão de não indentitarismo, também nessa procura, então foi dentro do movimento do anarquista que eu fiz parte durante um tempo da minha vida que eu comecei a ter acesso a esse espectro da liberdade sexual também, não é? Inclusive, não só da liberdade sexual como da liberdade de gênero, como você também não se assumir seria um posicionamento político. Então, a minha formação basicamente, com relação a gênero e sexualidade, ela foi praticamente autodidata, nem dentro da universidade, nem dentro da academia (PEDRO, 2022, p. 03).

Nas palavras de Pedro, podemos perceber a pluralidade cultural em que elas foram sendo gestadas, considerando os eventos vivenciados pelo professor, ora como sujeito da ação, ora pelos modos alternativos com que foi experienciando múltiplos aprendizados e performando várias discursividades em torno de sua identidade. Em movimentos dialéticos, esse sujeito estabelece uma estreita relação entre a vontade de conhecer e atravessar diferentes fronteiras, tornando sua “[...] identidade como um processo sem fim e um devir” (SALIM, 2018, p. 14).

Interessa notar que seja considerado um posicionamento político colocar o ato de “não assumir” sua identidade de gênero. Isso implica, também, precisar como o poder é circulante. Ao falar, ao confessar, invariavelmente damos visibilidade e pavimentamos o caminho da confissão (BUTLER, 2022). Então, por que não falar? Para Foucault (1988), materializamos o valor da informação e a sujeitamos à interpretação. A recusa do não falar demarca um posicionamento, em que há uma desresponsabilização com os encaixes sociais, mas, sobretudo, uma recusa a ser decifrada.

Na continuidade de seu relato, o projeto político engendra-se em um processo de construção e reconstrução de suas identidades, perfazendo caminhos culturais diferentes, assimilando influências e demonstrando sua recusa em se fixar em determinado lugar social ou sexual. Butler (2003), ao relativizar a genealogia dos sujeitos, compreende que entender as configurações que favorecem a produção desses sujeitos mais urgente do que, necessariamente, a experiência individual em si. Mais adiante, em sua narrativa sobre as proximidades com as questões de gênero, Pedro demonstra que o ativismo político ampliou seu processo formativo, marcando-o profundamente na esfera pessoal e teórica, especialmente por seu desfecho. Assim, vejamos:

[...] a minha formação foi toda dentro da militância política. Inclusive, aqui em Campina, eu cheguei a ser preso [riso] num dos primeiros movimentos que a gente fez aqui contra uns outdoors, mais ou menos, acho que em 2009, 2010, mais ou menos, contra a VINACC⁶¹ aqui, que eles colocaram uns outdoors: ‘se Deus fez o homem e a mulher’, falando de família tradicional. Saiu no jornal, eles foram fazer uma oração pública lá na Praça da Bandeira contra ‘o homossexualismo na cidade de Campina Grande’ (...) o que separou a gente deles foi um cordão policial e no dia do protesto eu cheguei a ser preso, inclusive, dentro desse protesto que acabou virando depois a parada gay de Campina Grande. Mas, no começo foi um protesto político, a gente fez um escracho público na ‘La Suissa’, no ‘Motiva’, que na época tinha casos de homofobia com alunos, e de transfobia também, LGBTQIA+fobia no geral, principalmente nessas dessas instituições, e por esse escracho eu cheguei a ser retido e fui processado, tive que fazer acordo penal, assim, de suspensão penal, passei muita coisa (PEDRO, 2022, p. 03).

⁶¹ VINACC - Visão Nacional para a Consciência Cristã. Organização cristã criada em 2001, que promove ações e eventos religiosos com base evangélica. Um de seus maiores eventos é a “Consciência Cristã”, que ocorre no período do carnaval, na cidade de Campina Grande, e reúne o público evangélico de cidades circunvizinhas e de outros estados.

Imagem 1: Outdoor exposto pela VINACC



FONTE: <https://www.uniaonet.com/hsite116.htm>

Relacionando a fala de Pedro ao conteúdo do *outdoor*, vemos que algumas questões merecem um olhar mais crítico. Primeiro, o próprio termo ‘homossexualismo⁶²’, escrito com letras garrafais, aludindo à ideia de “anormalidade”, em referência à gênese da criação presente na Bíblia, “Deus nos criou”. Então, quem pode transcender a essa criação? Ao atravessar o limiar entre o criador e a criatura, o que nos tornamos? Além de demonstrar os níveis de intolerância, esse discurso quer cravar no imaginário das pessoas que os corpos abjetos não podem ser acolhidos. Pela defesa da família tradicional, não há limites. Um exemplo ilustrativo dessa assertiva está no aumento das bancadas religiosas conservadoras que buscam, incessantemente, deslegitimar arranjos familiares considerados como inconcebíveis na sociedade. Essa investida é evidenciada, por exemplo, no projeto de lei 6.583/2013, encaminhado pelo deputado Anderson Ferreira, do PR/PE, que institui:

Art. 2º Para os fins dessa Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 2013, s/n, negrito no original).

O destaque no texto original é intencional. Dias (2017, p. 53), ao analisar como o discurso de verdade é construído, mediante os membros que fazem

⁶² A palavra ‘homossexualismo’ foi cunhada no século XIX, empregada pelo discurso médico/científico e era referenciada como uma patologia. Em 1990, a Organização Mundial de Saúde a excluiu de sua lista de distúrbios mentais. O sufixo ‘ismo’ denota “condição patológica”, um termo pejorativo e excludente. Em março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia preceituou, por meio da Resolução nº 001/99, que a homossexualidade não é doença ou distúrbio.

parte da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), no Congresso Nacional brasileiro, afirmou que o “intuito é, justamente, de normalizar, jurídica e politicamente, determinada configuração de família como a que seria legítima, em detrimento de configurações ilegítimas”. A aprovação desse projeto de lei foi vista como a vitória da “família “tradicional brasileira e, sobretudo, como um projeto maior de Deus. A produção dos discursos imperou sobre o desejo de que essa “verdade” fosse a única a ser aceita e considerada.

Claramente, nossa sociedade acolhe e reproduz essa verdade, naturalizando a heterossexualidade e corroborando para o mesmo entendimento da família que se procura regular, jurídica e politicamente, através do PL Estatuto da Família (DIAS, 2017, p. 57).

De fato, quando esse projeto de família se legitima nas leis, os mecanismos da biopolítica florescem, em sua essência, atravessa, governa e controla corpos, especificamente, os corpos dissidentes. Juridicamente, estabelece-se um regime de verdade, de ordem e, conseqüentemente, de apagamento desses corpos em seus direitos civis.

Até aqui, vimos diferentes contextos que contribuíram para que esses professores e professoras construíssem seus campos de visão no que tange às questões de gênero e diversidade sexual. Apesar da heterogeneidade dessas vivências, encontramos pontos de convergência em algumas questões e de distanciamento em outras, seja na formação acadêmica ou em espaços de sociabilidade. Ademais, para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi fundamental expandir nossas inquietações para a escola, especialmente em relação à percepção desses(as) profissionais sobre gênero e diversidade sexual no cotidiano escolar.

3.2 Quebrando o silêncio: quem fala e como se fala de gênero e diversidade sexual na escola?

As palavras exercem uma forte influência sobre o que fazemos, sobre o modo como conduzimos nossos posicionamento e como nomeamos nossas práticas, como profissionais da educação. Palavras não só são palavras, elas também são corpo e tecido social, e “o homem é palavra. [...] o homem se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2022, p. 17). As palavras tanto podem

costurar algo novo quanto criar emendas, mas também podem ser rasgos. Elas se transformam em enunciados de coisas que já nos foram ditas e atribuem significado ao que somos, porque quem fala quebra os silêncios.

Ressalte-se, contudo, que, em se tratando do cotidiano escolar, dentro ou fora de sala de aula, muitos(as) elegem suas falas a partir do lugar que ocupam em determinados espaços ou de como fazem parte dele. Essa fala pode atravessar fronteiras ou permanecer nas margens, sem se comprometer tanto. Em outras, elas tanto podem ser ensurdecedoras quanto se materializar em silêncios. Quem fala ou silencia também expressa suas identidades e seus significados.

Notadamente, temos visto que grande parte dos discursos circulantes no espaço escolar tem se ancorado em visões morais/religiosas, produzindo discursos heteronormativos e influenciando práticas e decisões administrativas dentro da escola. Os canais de diálogo têm caminhado, cada vez menos, junto com as famílias, para alargar e aprofundar as questões de gênero e para cercar e controlar ações mais inclusivas. Essa realidade tem emergido em muitas escolas brasileiras e vem levando muitos(as) professores(as) a recuarem em suas falas.

Esse contexto educativo e discursivo gera desinformação e invisibilidades e torna o ambiente escolar excludente e menos seguro para a existência da diferença. Tendo em vista esse cenário, precisamos entender como todo esse movimento, que é menos linear e mais circular, ocorre, quando as questões de gênero e diversidade sexual são vivenciadas e se inter cruzam em diferentes situações na vida desses(as) profissionais que atuam na educação básica. Sabemos que situações adversas atravessam esse tema. Por essa razão, investigar “como” e onde ele se inscreve, em quais contextos aparece e desaparece, nas estratégias pedagógicas desses(as) professores(as) ou em outras vivências que influenciaram essas práticas, é um percurso necessário para este estudo.

Desse modo, convergimos nossos questionamentos iniciais no sentido de compreender como esses(as) professore(as) percebiam e como percebiam esses temas em suas práticas pedagógicas.

No relato da professora de Biologia, Gabriela, essas discussões aconteceram de forma atribulada, gerada pelas recorrentes brigas na escola

onde leciona. Inquieta com os casos de violência que ocorriam cotidianamente, foi, aos poucos, interligando os pontos de conflito que motivavam as agressões, que não eram tão somente psicológicas, mas também físicas. Ao mudar seu enfoque metodológico, que era voltado para o meio ambiente com a horta na escola, deu início a um trabalho com gênero e diversidade sexual, embora, em suas aulas, evidenciasse conteúdos voltados para os métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis, com ênfase na diversidade sexual. Essa vivência é descrita da seguinte forma:

Mesmo a gente vendo aí as novelas, os programas, os debates na sociedade, que melhoraram nesses últimos oito, dez anos, mesmo assim, muita gente ainda não fala. E, aí eu comecei a falar disso na escola e aí fui confundida como lésbica, né, pelos próprios professores da escola, por alunos e aquilo não me incomodava porque eu sei exatamente o que eu sou e do eu gosto e aquilo não me incomodava; e eu escutei de uma professora dizer 'você é muito corajosa de falar desse tema aqui', eu disse, 'pois é, eu falo porque eu vejo uma necessidade muito grande de falar', enfim. E, aí eu comecei a desenvolver um trabalho onde o jovem podia...eu colocava primeiro para o jovem pesquisar, eu sugeria temáticas dentro da diversidade sexual para ele pesquisar, para ele fazer grupos, eu trouxe muitos palestrantes para a escola, seminários, rodas de conversas, vídeos, a gente trabalhou com muitos vídeos, era também sugerido para o aluno fazer redações, discussões em grupo, em dupla na sala de aula, foi tanta coisa que eu fiz (GABRIELA, 2022, p. 02).

É possível observar, na exposição da professora, as implicações de um currículo flexível, em que a experiência externa do(a) aluno(a) é valorizada e, um importante recurso no processo educativo. Ao enfatizar que precedia dele(a) o recorte ou a perspectiva dos temas que iriam debater, a professora ampliou seu leque de visão, levando(a)-os (as) a construir suas primeiras impressões acerca de determinado assunto, pois “os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência” (HOOKS, 2017, p.118).

Na sequência de seu relato, a professora compartilhou uma situação real que ocorreu em uma de suas aulas e que ilustra a assertiva de Hooks (2017) a partir de uma dinâmica realizada, em que os(as) alunos(as) foram levados por ela ao seguinte questionamento:

Vocês sentem desejo por quem? Uma pessoa do mesmo sexo, uma pessoa do sexo oposto, por pessoas do mesmo sexo e por pessoas do sexo oposto, no caso da bissexualidade, ou se vocês são assexuais,

vocês não sentem desejo por nada, não tem desejo sexual? (GABRIELA, 2022, p. 02).

A professora deixou claro que sua intenção não era de obter respostas imediatas, mas de fazê-los (as) refletir sobre a diferença e as diferentes formas de ser e de pensar e a importância do respeito. Louro (2001a, p. 09) afirma que o “reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos”. Para a professora de Biologia, o ato de parar para pensar é inquietante.

E, é verdade, muitas vezes o jovem não para pra pensar, ele apenas se descobre ou homossexual, né ou bissexual ou heterossexual, ou nos moldes atuais, porque é uma coisa mais jovem, recente, que é a questão da transexualidade, que sempre existiu mas ninguém falava disso, até as próprias pessoas transexuais não sabiam que eram transexuais, elas se achavam homossexuais, né, até porque o transexual pode ser homossexual, bissexual ou heterossexual, então, as pessoas não sabiam nada disso e aí passavam despercebidos esse lado aí, essas pessoas ficam em silêncios [...] (GABRIELA, 2022, p. 03).

A experiência descrita por Gabriela no leva aos lugares sociais e políticos ocupados por professores(as) e alunos(as) quando se permitem subjetivar suas vivências. Esses são “[...] lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores tinham que estar presentes tanto em suas palavras como em seus silêncios. Talvez sobretudo em seus silêncios” (LARROSA, 2014, p. 07). Esses silêncios gritaram intimamente e atravessam esses corpos presentes nessa ação. Inquietaram-se e se descortinaram, seja na curiosidade de se entenderem melhor, como desejo ou como construção de suas identidades.

Por outro lado, a escola, em muitos contextos, sublinha que, nem sempre, a existência da diferença será acolhida seja de alunos(as) e/ou de professores(as). Ocorre que, em nossos dias, o sujeito da experiência imprime diferentes significados ao que vivencia, mas, em alguns casos, essa passagem por situações complexas requer dele(a) a adoção de diferentes posturas que podem ser tornar traumáticas. Quando falamos sobre as questões de gênero e diversidade social no espaço escolar ou as vivenciamos, significa que estão se posicionando política e socialmente. Algumas situações que envolvem práticas pedagógicas pautadas no respeito e na tolerância nem sempre são bem compreendidas pelos gestores ou pelos(as) alunos(as). Pedro (2022, p. 03)

relatou um episódio que o marcou particularmente e que demonstra com mais acuidade esse contexto:

Em 2018, quando eu dava aula numa escola estadual de Campina Grande, por eu defender o uso de banheiro social dos alunos, tinha alunos trans na escola, alunos não binários, e por eu defender isso, então eu fui vítima de assédio moral pela direção da escola, na época, que acabou reverberando em outras coisas, mas o problema foi porque eu sou do candomblé, no período eu tava fazendo um projeto sobre ancestralidade indígena e negra, e também começou e eu comecei a falar dentro desse trabalho, era prá tentar incluir as pessoas trans, mostrar que dentro das civilizações também tinha pessoas trans, pessoas não binárias, que isso não era de hoje, foi que eu fui fazendo um trabalho mais específico para esses alunos. Então, comecei a ser perseguido na escola, pela direção, por causa desses motivos deu [...] ter essas discussões com os alunos [pausa] durante as aulas, e fui vítima de assédio moral ao ponto que eu saí da escola um dia escoltado pela polícia, tentaram me agredir, os alunos, por causa da direção da escola.

Nesse relato, temos três elementos significativos e que devem ser discutidos. O primeiro são as complicações que se estabeleceram em vários estados e municípios brasileiros sobre a existência de banheiros para pessoas transgêneros, travestis e transexuais nas escolas. A adoção ou não desse espaço gerou fortes discussões políticas sobre a legitimidade dessa medida por parte de diferentes setores da sociedade. No estado da Paraíba, por exemplo, o Ministério Público do Trabalho, o Ministério Público da Paraíba e o Ministério Público Federal se posicionaram a favor da existência desses espaços, considerando como valor maior a igualdade e a legitimidade dos direitos constitucionais. Portanto, cabe ao Estado proteger as crianças e os adolescentes dos vários tipos de violência, principalmente, de gênero⁶³. Outros estados, como Pernambuco e o Distrito Federal, também seguiram essa mesma direção.

Essa é uma decisão complexa porque envolve, inclusive, uma ampla discussão sobre a relação entre legitimidade e legalidade. Uma ação pode ser considerada legal do ponto de vista dos direitos civis e constitucionais, mas, por outro lado, a legitimidade da medida envolve reconhecimento social⁶⁴. Esse

⁶³ Para saber mais, o G1 traz uma matéria intitulada “MPF, MPT e MPPB defendem acesso a banheiros escolares de acordo com identidade de gênero na Paraíba”, em que comenta nota publicada por esses órgãos.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/09/27/mpf-mpt-e-mppb-defendem-acesso-a-banheiros-escolares-de-acordo-com-identidade-de-genero-na-paraiba.ghtml>

⁶⁴ Pesquisa encomendada pelo Jornal Gazeta do Povo ao instituto Paraná Pesquisa sobre a aceitação de banheiros transgêneros em instituições de ensino revela que 80% da população

reconhecimento entra em rota de colisão com a visão binária sobre os sexos ao não reconhecer como legítimas outras identidades e diversidades de gênero.

Na cidade de Campina Grande (PB), por exemplo, o ex-prefeito, Romero Rodrigues (PSC), vetou o projeto desses banheiros sob a alegação de que as escolas não poderiam ter inferência da chamada “ideologia de gênero”, destinando os banheiros apenas para pessoas cisgêneros⁶⁵. Essa situação pontual, mas que vem ganhando contornos nacionais, demonstra a complexidade dessa decisão, como envolve muitas variáveis de cunho moral e religioso que influenciam determinadas decisões. Nota-se que, em grande parte das justificativas apresentadas, há mais preocupação com a penetração das questões de gênero nas aulas do que com o aumento dos casos de violência cotidianamente vivenciados por muitos adolescentes no ambiente escolar.

Outro ponto de nossa análise, baseada na narrativa do professor Pedro, revela-se na situação que envolve preconceito de gênero e intolerância religiosa, afluindo para o estado de tensionamento na escola onde atuava ao desenvolver um projeto que relacionava questões religiosas, marcadamente de religiões de matrizes africanas e indígenas, em que a participação de alunos(as) LGBTQIAP+ foi fortemente combatida, segundo suas palavras, pela própria direção da escola. Larrosa (2014, p. 05) afirma que,

quando o diretor da escola escolhe um corpo para fazer parte do corpo docente, toma muito cuidado para que não seja um corpo simpático, normal e humano, mas sim um corpo pedagógico, quer dizer, profunda e perfeitamente enfadonho, estéril, obediente e abstrato.

Ao considerar que as experiências sociais são múltiplas e se interseccionam, há uma preocupação central em identificar e interrogar como as formas de poder e suas ações geram opressão e desigualdades. A escola cria estratégias e seu viés ideológico, um vez que diferentes tipos de preconceito encontram suas raízes na associação aos estereótipos. Ao se posicionar não só sobre as questões de gênero, mas também sobre sua identificação com o

rejeita a implantação de banheiros transgêneros em escolas. A pesquisa demonstra que essa iniciativa não recebe apoio de vários setores da sociedade, onde a rejeição é ainda maior, quando se trata de instituições de ensino superior. Os dados da pesquisa estão disponíveis em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/quase-80-dos-brasileiros-rejeita>.

⁶⁵ Em março de 2021, o Pleno do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) declarou a inconstitucionalidade dessa lei. Segundo o relator do processo, o desembargador Fred Coutinho, não caberia aos municípios legislar sobre a educação, por ser de competência da União.

candomblé, Pedro demarcou seu lugar de fala sobre os caminhos que estabelecia no desenvolvimento de sua prática pedagógica criando intersecções significativas, mas incômodas para outros(as), em seu dia a dia na sala de aula.

O fato é que a sociedade, de forma geral, não aceita facilmente a diferença, ao invés disso, procura classificar não só o gênero, mas também sua hierarquia, estabelecendo a cor, a classe e a religião socialmente aceitos. Isso contribui para que as desigualdades sejam maiores, mais fortes e mais difíceis de quebrar. São marcadores que balizam o corpo ou corpos devem existir ou se tornarem inóspitos.

Para Pedro, essa violência foi maior, do ponto de vista da saúde mental, já que, além de ter que entrar com um mandado de segurança do governo do estado da Paraíba para reintegrar suas funções, após o episódio relatado, precisou retornar à mesma escola por mais um ano. Enxergando as circunstâncias relatadas por outro prisma, houve uma positividade nesse contexto, como bem coloca Larrosa (2004), pois que a experiência não só implica sentido, mas também uma reflexão crítica sobre como construímos e nos reconstruímos diante dos desafios enfrentados por nós, educadores. Nesse sentido, Pedro (2022, p. 04) analisa que,

[...] na época, que tinha pessoas trans masculinas, trans femininas e binárias e não binárias que passaram, na época, homoafetivos, lésbicas, os meus alunos LGBTQIA+ no período, eles entenderam o que tava por trás e isso aí, pelo menos, fomentou a discussão na escola

De forma menos traumática, porém não menos importante, a professora Bibiana, que leciona a disciplina Projeto de Vida⁶⁶, numa Escola Cidadã Técnica Integral, disse que, apesar de não ter um tema específico para as questões de gênero, ela consegue fazer essa interface com esse e outros temas, já que um dos primeiros pontos abordados na cartilha seguida pelos(as) professores(as)

⁶⁶ A disciplina 'Projeto de Vida' é voltada para os(as) alunos(as) do ensino fundamental e do médio. Ela relaciona-se diretamente com competências socioemocionais previstas na BNCC e tem como objetivo central levar os(as) discentes a refletirem sobre projetos futuros, aprendendo a definir ideias, organizar e traçar metas para que seus objetivos pessoais e profissionais sejam alcançados. A cada etapa conferida, a disciplina proporciona debates e ações que ajudem muitos(as) desses(as) jovens a lidarem com suas frustrações e não desistirem de seus sonhos. Segundo as Diretrizes Operacionais para as unidades estaduais de ensino na Paraíba esse componente curricular está centrado em três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida.

que lecionam essa disciplina envolve o tema “Quem sou eu?”. Para a professora, muitos(as) alunos(as) chegam sem conseguir sistematizar, em palavras, a resposta dessa questão: “A maioria de nossos jovens, aqui mesmo na escola, se você fizer uma pesquisa, 90% não tem sonho, porque não foram, e não foram escutados, não foram estimulados a sonhar com alguma coisa” (BIBIANA, 2022, p. 03).

Numa ocasião vivenciada em uma de suas aulas, quando trabalhava o tema ‘Respeito é bom e nós gostamos’, uma situação, em particular, chamou-lhe a atenção:

Foi uma dinâmica que a gente fez uma fila e ficavam dizendo “quem é homofóbico, vem pra esse lado e quem não é vem pra esse”. Eu fiquei impactada, porque quando eu fiz isso a maioria [ênfase] foi para o lado de homofóbico, eu disse “pronto, me torei, né...eu agora vou ter que batalhar e trabalhar isso firmemente porque são jovens, não são crianças e eles não podem no século XXI estar com esse pensamento”, então é por isso que essa aula está rendendo tanto. Já ultrapassei o limite dela, mas não tem problema eu ultrapasso porque como eu vi que 70% da sala homofóbica, eu fiquei impactada (BIBIANA, 2022, p. 04).

Ao ser indagada sobre os três alunos que não se autoneomaram homofóbicos, como se sentiram ou se chegaram a exteriorizar alguma opinião sobre isso, ela esclarece que eles não expressaram qualquer opinião durante a aula nem depois dela:

Eu acredito que eles ficaram é...com medo da repressão dos outros porque eles três ficaram do lado que não eram homofóbicos e a maioria dos meninos, que a sala tem mais homens do que mulheres, ficaram do lado homofóbico, então foi bem complicado; as meninas não, as meninas são mais firmes, elas disseram e foi aquela confusão, a briga aqui dentro da sala que só vendo; debate grande mesmo. E, eles três ficaram calados. Então, próxima aula eu vou retornar o assunto e vou chamar os três para conversar pessoalmente porque eles são mais retraídos...quietos e a gente tem que, de certa forma, chegar mais junto pra saber o que passa na cabecinha deles, entendeu? (BIBIANA, 2022, p. 05).

Pessoas que pensam diferente são colocadas sob a mira dos agentes moralizantes que circulam em nossa sociedade. O medo de revelar a discordância com determina postura e/ou visão de mundo coloca as pessoas em posições não tão favoráveis. Para Junqueira (2013, p. 484), o termo homofobia tem sido associado à não aceitabilidade ou aceitabilidade negativa “contra

quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual e à heteronormatividade”.

Em oposição ao sujeito moral, que pode exteriorizar seu “eu” para quaisquer pessoas, a questão do “quem sou eu?” impõe sair de caixinhas identitárias, e dizer a outrem quem é você significa atravessar os limites de sua verdade ou do que se constituiu como verdade. É ter que confessar, a partir de você mesmo, um lugar que, muitas vezes, nem foi explorado. Significa demarcar um lugar do “ser estar” no mundo:

Outra coisa da qual é preciso desconfiar é a tendência de levar a questão da homossexualidade para o problema "Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?". Quem sabe, seria melhor perguntar: "Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?". O problema não é descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, para além disso, usar de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. (FOUCAULT, 1981, p. 01)

Essas reflexões trazidas por Foucault (1981) aparecem como cenários desafiadores quando muitos(as) educadores buscam ações mais apaziguadoras ao abordar temas relacionados à sexualidade. No entanto, voltando nosso olhar para outra direção, essas práticas que podem promover o diálogo proporcionam aos(às) professores(as) e aos(às) alunos(as) cruzarem as fronteiras da heteronormatividade. Trata-se mesmo de poder construir novas memórias por meio dessas vivências, mais inclusivas e menos excludentes. De certo, nesse panorama em que vemos mais casos de intolerância e de preconceitos, ao não recuar diante disso, fincamos nossas sementes de resistência. E ser resistente num contexto em que a violência parece se naturalizar nos situa dentro de outra perspectiva no exercício docente, que é a de flexibilizar os currículos em que pese serem pensados como estratégias de enquadramento. Acerca dessas situações, Hooks (2017, p. 173) enuncia:

Hoje em dia, quando a ‘diferença’ é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de ‘hibridação’ e ‘cruzar as fronteiras’, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino.

Pedro, ao levar o foco de sua fala para as questões de gênero e diversidade sexual, considera que a ação cotidiana do professor, muitas vezes, é entrelaçada por dispositivos de controle e vigilância. “Espaços estritamente institucionalizados, se ensinam, se aprendem e se naturalizam determinadas verdades, visões de mundo e práticas sociais” (VEIGA-NETO, 2006, p. 18). Para o professor de Filosofia, esses olhares disciplinadores imperam não

só a vigilância do corredor, mas também tem a vigilância simbólica dentro de sala de aula, que são os próprios estudantes que são manipulados de forma subjetiva, essa violência simbólica, a ficar observando o que você diz (PEDRO, 2022, p. 05).

Em suas aulas, o tema gênero e diversidade sexual intersecta com os temas relacionados à disciplina. Seu intuito é de atribuir sentido às suas aulas, que levam os(as) alunos(as) a expressarem livremente seu pensamento e sua fala e reconhecerem a diferença. Pedro não titubeia ao afirmar que é muito importante promover um ensino mais inclusivo:

Eu falo com meus alunos em linguagem neutra, principalmente, eu sou um dos poucos que fala com a linguagem neutra dentro de sala. Eu corrijo distorções, inclusive de livros didáticos com meus alunos. Então, eu não falo, por exemplo, tem uma frase de Aristóteles que é “o homem é o animal político”, eu corrijo, eu falo “o ser humano é o animal político”. Então, eu tento trabalhar essa questão de gênero e sexualidade da forma como se deve (PEDRO, 2022, p. 07).

No universo dessas práticas educativas, a linguagem é uma potente ferramenta linguística que tanto pode indicar a importância de se garantir a não normatização das identidades de gênero quanto ratificar a normatização da cis-heteronormatividade. Assim como a adoção de banheiros para pessoas transgêneros, travestis e transexuais encontrou seu chão de complexidades, a linguagem neutra não fica atrás. De maneira similar, prefeituras⁶⁷ e estados se anteciparam a uma possível inclusão dessa adoção e apresentaram, em suas

⁶⁷ Para exemplificar esse contexto, temos as prefeituras de Porto Alegre. O Projeto foi aprovado na Câmara Municipal e estendido também para órgãos da Administração Pública Municipal. Em 2021, outra prefeitura da Região Sul do país aprovou o Decreto com essa proibição, que vale para documentos escolares oficiais, provas, grade curricular, material didático, comunicados e editais de concursos. Atualmente, temos 34 projetos de lei estadual apresentados para impedir o uso da linguagem neutra nas escolas brasileiras.

câmaras e assembleias, projetos de lei que pudessem coibir esse tipo de iniciativa, com a principal justificativa de que esse tipo de iniciativa provocaria mudanças comportamentais entre os(as) jovens em idade escolar. Mais uma vez, vimos que as motivações que ancoram tais justificativas que envolvem pautas LGBTQIAP+ são de cunho moral e sem nenhuma base científica em que possa se ancorar.

Por essa razão, acreditamos que ações pedagógicas que ensinem e promovam o diálogo são fundamentais no desenvolvimento de um pensamento crítico, contudo poder falar e transgredir nessa fala é visto como ameaçador para muitos(as) profissionais. A transgressão traz instabilidade e, numa sociedade de controle, produzir recursos em que todos possam contribuir pode gerar uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2017, p. 18). Ao complementar sua narrativa, o professor de Filosofia enfatiza que leva para a sala de aula questões que não estão necessariamente no livro didático: “Eu fomento essas questões de gênero e sexualidade dentro do meu cotidiano através do senso crítico e no choque mesmo, no enfrentamento com os alunos” (PEDRO, 2022, p. 07).

Esses sentimentos, movidos por uma prática que promove a igualdade e o respeito à diferença, estão presentes em muitos(as) docentes que fazem parte da educação básica. Eles nascem, na maioria das vezes, de forma empírica, em abordagens que ora se interseccionam com algum objeto do conhecimento, em outras em conversas informais ora em determinada ação que ocorre na escola. No processo de escuta desses(as) profissionais, houve percepções mais críticas acerca da urgência de não se permitir que esses(s) alunos(as) sejam assujeitados e desrespeitados em suas subjetividades.

Na fala de Capitu, algumas práticas docentes poderiam ser mais consistentes e mais integradas às questões de gênero e diversidade sexual na escola. Ela esclarece que questões relacionadas à sexualidade estão chegando cada vez mais precocemente na escola, pois meninos e meninas na faixa etária entre 10 e 13 anos já começam a reivindicar serem chamados pelo nome social, e esse novo cenário recai no colo dos(as) professoras(as) de forma potente e, às vezes, desnorteadora. Sabemos que, mesmo sendo um direito constitucional, muitos(as) professores(as) e até as famílias não conseguem lidar com essas demandas e ficam receosos de poder desenvolver um trabalho mais profundo sobre as questões de gênero e sexualidade.

Eu vejo que dentro da escola essa questão está tentando ser colocada debaixo dos panos. Eu acho que a gente deveria trabalhar isso de forma bem clara, tanto em questão dos pais, como com os professores, para que a gente entre num consenso, porque algumas pessoas ficam tendo alguns pensamentos, os alunos não sabem, entendeu? Porque, as vezes acha que é um apelido; porque eu acho que você se considerar, passar por uma transição de gênero, é algo bem sério, não é uma brincadeira, até para a gente desconstruir o muita gente diz que quanto a questão de sexualidade e de gênero “há é uma fase”, né “é só uma fase” (CAPITU, 2022, p. 04).

Nesse relato, vemos o uso de interrogações enfatizadas por Capitu, no sentido de poder explicitar melhor seu ponto de vista. Decorre dessa preocupação, por exemplo, o emergente debate sobre esse contexto, principalmente, nos espaços dialógicos da escola. Para Aurélia (2022, p. 08), “trabalhar a temática de gênero com adolescentes tem que ter muito cuidado, porque muitos tendo toda essa abertura, todos esses conhecimentos, eles não aceitam, às vezes, alguma exposição”.

Já Fabiano, ao falar sobre sua experiência com o tema, revela que o diálogo com gênero envolve diretamente os objetos do conhecimento trabalhados por ele em sala de aula, com ênfase no feminino.

O tema do gênero, nas minhas aulas, ele aparece no a gente chama de temas transversais. Então, eu apresento a eles tema como o de gênero, o de aborto, o de uso de drogas, e aí espero deles essa escolha. Quando essa escolha vem, a partir do gênero, (tosse) é falado mais, certo, esse papel da mulher, o papel da mulher no passado, as conquistas que tivemos, certo, então vem muito nesse sentido, nas minhas aulas (FABIANO, 2022, p. 02).

Seguindo o direcionamento dos objetos do conhecimento, para Rodrigo, gênero e diversidade sexual aparece dentro dos temas programáticos do bimestre, especialmente no 3º ano médio, tendo como base o livro didático adotado. Além disso, ele procura desconstruir, em sua abordagem, o sistema sexo/gênero com a adoção de outras leituras, inclusive, trabalhando autores, “a história dos conceitos, das contribuições dos movimentos sociais, nesse sentido, as contribuições científicas, filosóficas, com determinados autores e autoras” (RODRIGO, 2022, p. 3).

Capitu apresenta uma prática similar no trabalho com gênero e diversidade e mostra, como estratégia, a utilização de materiais diversificados,

como documentários e textos, para a promoção de debates. Mas lembra que, em suas aulas, não admite formas de piadas ou comentários preconceituosos:

Eu faço eles se questionarem, questionarem os preconceitos. Trabalho o mundo contemporâneo, então isso perpassa bastante as minhas aulas. Eles sabem disso, que é um tema que vai e volta, sabe; nossas aulas são sempre debates, que eles se posicionam, os outros alunos rebatem, a gente vai construindo um conhecimento sobre isso, e tudo de forma muito respeitosa. Eu não imponho nada, eu falo muito de respeito, eu falo muito de empatia, da forma de se colocar no lugar do outro e de a gente aceitar as pluralidade e acolher as diferenças (CAPITU, 2022, p. 08).

Nas aulas de Gabriela, essa discussão ganha corpo em projetos que ela desenvolve com os(as) alunos(as), porém, devido à pandemia e ao estabelecimento das aulas remotas, ela não pôde dar continuidade ao projeto que vinha desenvolvendo na escola. Em 2022, com a diminuição do quantitativo de aulas, ainda não pode realizar nenhum projeto sistematizado. Contudo, destaca que esse trabalho, em anos anteriores, foi bem consistente com atividades diversificadas. Em sua exposição, lembra que, em um dos anos mais produtivos – 2019 – houve um tensionamento que envolveu situações externas, mas que repercutiram em sua prática docente.

Segundo a professora de Biologia, em um final de semana em que a escola havia emprestado seu espaço para a eleição dos delegado do orçamento democrático, estavam dispostos materiais produzidos pelos(as) alunos(as), em vários lugares, relacionados às questões de gênero e diversidade sexual, como resultado de temas que estavam sendo desenvolvidos em seu projeto. A professora disse que várias pessoas circularam na escola, nesse dia, e um deles, ligado à igreja evangélica e pleiteando uma vaga como delegado, realizou filmagens desse material sem autorização e postou em suas redes sociais, como detalha:

O cidadão (entonação da voz) espalhou na comunidade de bodocongó que tinha uma professora na escola, aliás, ele é um covarde, ele não falou “professora”, ele falou que a escola tinha um trabalho que incitava o jovem a sexualidade, ao sexo, ou seja, ele levou muito para o lado da pornografia e aí o que foi que aconteceu? O diretor falou “tem uma mãe que foi denunciar na regional e agora ela quer vir falar com você aqui na escola”, eu disse “maravilha, pode mandá-la vir” (GABRIELA, 2022, p. 04).

A entonação de sua voz foi captada com ênfase em minhas observações. Esse momento expressou o teor de indignação de Gabriela ao relatar o processo no qual fora diretamente envolvida. Assenti sobre a necessidade de que essa narrativa seguisse livremente, sem irrupções, com o intuito de poder captar todas as nuances desse fatídico episódio.

Munida das Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Unidades de Educação da Rede Pública Estadual da Paraíba⁶⁸, um documento que prevê o desenvolvimento de temas voltados para a diversidade⁶⁹, que, além de estar alinhado ao Plano Nacional de Educação, incluía, dentre outras coisas, o trabalho com questões de gênero e orientação sexual visando combater o *bullying* nas escolas, a professora esclareceu à mãe que a abordagem de questões de gênero e diversidade sexual estava prevista no documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação apresentado anualmente às escolas. Esse episódio foi narrado pela professora da seguinte forma:

A mãe chegou toda cheia de razão, quanto ela entrou, ela já foi falando assim: “a senhora sabia que se eu denunciasses a senhora...a senhora vai se prejudicar muito, porque existe uma lei na prefeitura que é proibido falar de gênero dentro da escola”. Eu a deixei falar, quando ela terminou eu disse: “oh mãe, eu só queria lhe lembrar uma coisa, a senhora está dentro de uma escola do Estado, a senhora não está dentro de uma escola da prefeitura não”. Aí foi quando eu puxei o documento. “Tá aqui o documento, diretrizes operacionais do Estado pra gente trabalhar a diversidade, tá aqui ó, eu não estou fazendo nada da minha cabeça não, estou fazendo embasado nas diretrizes operacionais do trabalho pedagógico do professor dentro da escola, a senhora está enganada” (GABRIELA, 2022, p. 04).

Percebemos que as falácias sobre a chamada ideologia de gênero” foi reverberando, como discurso, nas instituições, na sociedade, de forma geral, e criminalizando a prática docente. Além disso, o documento tornou-se um forte mecanismo de poder na instrumentalização e na fundamentação da fala. É revelador como a professora Gabriela analisa esse contexto que envolve essas

⁶⁸ O referido documento é elaborado e apresentado às escolas estaduais anualmente. É dividido em capítulos: 1º - Organização das unidades de ensino da rede estadual; 2º – Organização curricular e avaliação; 3º – Organização da educação básica; 4º – Modalidades; 5º - Temas transversais; 6º – Ações fomentadas pela SEECT/PB e o anexo - Matrizes curriculares.

⁶⁹ Cabe salientar que, a versão apresentada pela professora compreendia a vigência do documento de 2018. No ano de 2021, essa temática é incluída na sugestão de temas transversais “educação em direitos humanos”, que tem como princípio “reconhecer em respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política)” (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2021, p. 68).

narrativas e a seriedade com que se mune de argumentos consistentes para lidar com a situação que vivenciou:

Se eu fosse dar aula e eu não tivesse esse poder de fala, não tivesse a capacidade de trazer para o aluno uma reflexão sobre qualquer conteúdo e ia ser tratada como uma professora sem moral, sem capacidade de dar aula. Mas, isso é minha forma de ser realmente, eu sou uma pessoa que chego, estudo e eu vou falando as coisas, e eu sempre digo para o aluno “pesquise”, isso eu tenho a mania de dizer “não acredite no que eu tô dizendo, eu sempre mando pesquisar, porque eu não tenho nenhum problema com o que eu falo, porque o que eu falo não é invenção da minha cabeça”, eu falei desse jeito pra ela; eu falo baseado nos livros, nas pesquisas, “nesse caso, desse projeto, é uma sugestão do próprio governo do Estado, né, da secretaria de educação, então a senhora tem que reclamar lá, entendeu? Por isso que eu estou fazendo o trabalho” (Gabriela, 2022, p. 05)

Ao ser perguntada sobre como os(as) colegas viram essa questão, ela se ressentiu do fato de que, na escola onde leciona, poucos(as) colegas se envolverem nesse trabalho. Na área de Ciências da Natureza da qual faz parte, por exemplo, nenhum(a) professor(a) incorpora essa discussão ou compartilha desses temas em suas aulas ou projetos, salvo em algumas ocasiões pontuais, em que professoras das áreas de Ciências Humanas e de Linguagens deram suas contribuições.

Segundo Gabriela, essa dificuldade se deve à junção de alguns fatores. Primeiramente, o medo de falar de gênero dentro da escola, notadamente, depois de grandes ofensivas, inclusive acolhidas por parte da equipe e de apoiadores do presidente Bolsonaro (2018-2022), utilizando-se como discurso o combate à chamada “ideologia de gênero”. Segundo a desinformação e a resistência dos(as) professores(as) em procurar se informar e estudar, mesmo que em canais alternativos sobre esse tema.

E não menos importante, complementa sua análise mostrando que a forma como os(as) professores(as) lidam com sua própria sexualidade não pode ser descartada como um fator influenciador da abordagem ou do silenciamento acerca de gênero e diversidade sexual na escola. O relato da professora esclarece que, em sua prática docente, a sexualidade com foco na diversidade sexual, por conseguinte, adentra suas aulas independentemente de estar desenvolvendo algum projeto ou não.

Entretanto ressentido-se de que, no período em que aconteceu a denúncia por parte da mãe da aluna, o projeto não foi contemplado com o Prêmio Mestre da Educação⁷⁰ promovido pelo governo do Estado. Por outro lado, ratifica que, em vários outros aspectos, ele pode ser considerado bem-sucedido porquanto realizou importantes parcerias, como com a OAB Campina Grande, que, por meio da Comissão de Diversidade Sexual e Gênero, promoveu palestras, demonstrando a dimensão jurídica na luta pelo reconhecimento das pessoas LGBTQIAOP+ e suas pautas reivindicatórias.

Além disso, nesse mesmo ano, a professora Gabriela (2022) promoveu, na unidade de ensino onde leciona, o 1º Seminário sobre a Diversidade e vulnerabilidade humana, o que levou para a escola, além de integrantes da OAB, outros líderes e debates importantes, como a Feminismo Negro, com a presença de Jô Oliveira,⁷¹ hoje, vereadora na cidade de Campina Grande, e representantes do Centro Estadual dos Direitos de LGBT - Luciano Bezerra Vieira. Em sua fala, enfatizou que, em anos anteriores, esse trabalho também foi bem satisfatório, porque, em 2016, o projeto contou com a participação de um Coletivo Feminista da UFCG, que realizou trabalhos colaborativos com os(as) discentes com práticas de oficinas e rodas dialógicas. Essa ação possibilitou que muitos(as) jovens, de diferentes identidades de gênero, pudessem se expressar.

A experiência vivenciada por Gabriela no cotidiano escolar não pode ser quantificada nem explicitada no aumento dos índices de desempenho dos/as discentes. O que as torna significativas é a receptividade com que eles(as) experienciam esses momentos, como intercambiam o que apreendem e transformam em conhecimento, pois “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento” (HOOKS, 2017, p.58).

Na narrativa desses(as) professores(as), observamos, também, que, apesar de desempenharem ações expressivas, seja no desenvolvimento de projetos, em debates promovidos em sala, ou associados aos objetos do

⁷⁰ O Prêmio Mestres da Educação tem o objetivo de valorizar o professor por meio de projetos desenvolvidos nas unidades de ensino públicas estaduais da Paraíba e que se destacam pelo desenvolvimento de competências e ações nas diversas áreas do conhecimento e por práticas pedagógicas inovadoras e exitosas no ano letivo.

⁷¹ Jô Oliveira (PCdoB) é a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Câmara dos Vereadores do município. Eleita com 3.050 votos nas eleições de 2020.

conhecimento previstos nas disciplinas, trata-se de práticas cotidianas isoladas. Capitu analisa criticamente esse contexto, principalmente quando indagada sobre os motivos que levam os(as) professores(as) a adotarem essas posturas:

A maioria não quer se envolver, né? É um tabu, e tudo que é tabu a gente simplesmente aceita, não quer mexer, não quer falar, até porque a falta de entendimento faz com que as pessoas tenham certos pensamentos, tipo “são muitos direitos”, “modinha” e não sei o quê. Eles pensam dessa forma. Eu acho que precisava muito que as pessoas pudessem entender melhor toda essa questão (CAPITU, 2022, p. 07).

Sabemos que, para abordar um tema polêmico e que envolve diferentes pontos de vista, especialmente os de ordem moral e religiosa, é preciso considerar que nem todos(s) os(as) educadores consideram que essas questões devem ser tratadas na escola de forma mais aprofundada, porque alguns(as) não se sentem preparados(as) para enfrentar esses debates. Outros(as) acreditam que não cabe à escola acolher esses temas. Esses receios são perceptíveis nas falas de alguns(as) deles(as). Assim vejamos:

Eu sei que nem toda escola está preparada nesse sentido, e os próprios profissionais mesmo, eles até tentam e tem a boa vontade de ajudar, mas eu não vejo a escola preparada, não, no sentido dessas questões, eu não vejo; a nossa formação não nos capacitou, porque eu acho bem específico, sabe. Se eu lhe disser que eu não acho uma questão comum, eu não acho (HELENA, 2022, p. 05).

Ainda sobre o mesmo assunto, Capitu complementa:

Tem as pessoas que aceitam, tem as pessoas que acham que é besteira, tem os professores que acham que é modinha, tem de tudo, a gente tem todo tipo de opinião, é bem heterogêneo, sabe. E tem gente que não se importa [risos]. Justamente porque não há um alinhamento nessa questão de diversidade principalmente de gênero, a gente tá tendo problema porque justamente não tem, a gente não tem uma visão só, eu acho que fica muito no grupo de pessoas que enfim, tem uma vivência com esses assuntos, tem as pessoas que são muito conservadoras, tem as pessoas não entendem nada sobre o fato, mas também não apresentam resistência. Então os outros professores têm um pensamento bem misto (CAPITU, 2022, p. 05).

Para Helena, a assertiva é mais contundente sobre a falta de preparo das escolas para tratar sobre esses temas. Por outro lado, Capitu não nega o despreparo, mas alude que a abordagem sobre gênero e diversidade sexual

dependeria do alinhamento de diferentes formas de ver e gestar esse tema dentro da escola. Ela ratifica que, devido à pluralidade de pensamentos, a falta de informação e de formação termina afastando mais do que aproximando no tratamento desses temas.

A insegurança é evidenciado na fala de Bibiana, pois, mesmo não tendo problemas para abordar questões de gênero em suas aulas, ela percebe que alguns professores resistem a falar e refere: “[...] sabe, eu vejo ainda que muitos professores se sentem inseguros, constrangidos de falar desse tema”. Essa abordagem decorre mais dos(as) professores(as) que compõem a área de Humanas do que de áreas como Exatas. Então, ao ser questionada sobre o que seria necessário para que se falasse mais de gênero na escola, ela responde:

[...] uma abertura mais dos professores para que eles possam ou talvez mais formações pra que o professor tenha segurança do que vai falar, como vai falar, porque também tem o jeito de falar, né, também não pode ser de todo jeito para que o jovem também não se sinta constrangido, tem todo um jeito de chegar junto desse jovem, porque dentro de uma sala de aula com 30, 40 jovens pra você jogar um assunto desse, é um assunto polêmico e além de ser polêmico, a sociedade, eu não acho 100% preparada para debater um tema desse, principalmente em sala de aula (BIBIANA, 2022, p. 08).

A professora, que atua numa escola cidadã técnica integral da cidade de Campina Grande, assinala que uma das razões que explicam o receio que muitos(as) profissionais da educação têm de incorporar as discussões sobre gênero e diversidade sexual em suas práticas pedagógicas, pode ser justificada pela falta de cursos de formação continuada, com profissionais especializados que possam subsidiar os(as) professores(as) com esses temas. Bibiana lembra, ainda que, não basta abordar o tema, precisamos estar preparado(a) para as reviravoltas a que ele nos leva, inclusive, para opiniões divergentes: “O professor precisa tá muito preparado pra isso, ele não pode vacilar” (BIBIANA, 2022, p. 08). Para ela, não estar totalmente seguro para o enfrentamento e o adensamento que esse tema pode provocar em sala de aula leva muitos(as) professores(as) a terem uma atitude de resistência.

Sob a ótica de Pedro, a escola deveria estar mais bem aparelhada para abordar as questões de gênero e diversidade sexual, entretanto, para ele, a forma como as escolas cidadãs integrais são montadas e todo o arcabouço

burocrático contribuem para que os(as) professores(as) não tenham mais tempo para gestar coletivamente/individualmente essas discussões, pois, infelizmente, “na escola, o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LARROSA, 2022, p. 23).

Para além disso, “o ambiente da escola, ele não é acolhedor prá isso, porque ele é focado prá que o aluno produza dados, [...], mas o aprofundamento da questão, o acolhimento real da questão não tem” (PEDRO, 2022, p. 05). Por outro lado, salienta que consegue trabalhar relativamente bem, sempre procurando destituir estereótipos de gênero, mesmo ciente de que o espaço escolar é um ambiente de constante vigilância, onde coexistem diferentes formas de pensar, e caminhar em direção a uma visão menos sexista não é um exercício fácil, já que circulam muitas divergências e concepções sobre gênero, pois, na escola,

Encontram-se diferenças pedagógicas entre professores extremamente tradicionalistas, sem formação acadêmica, que não quiseram, professores tradicionalistas que tiveram uma formação acadêmica, mas não querem discutir essas questões e professores com uma mentalidade mais aberta, que são jovens, que tem uma certa caminhada já na educação, que tá prá trabalhar o senso crítico (PEDRO, 2022, p. 05).

Essa perspectiva perpassa o modo como muitos experienciam o processo de formação acadêmica e sua prática pedagógica. Sabemos que o conservadorismo é uma visão política e social de mundo e circula em espaços institucionais com muita potência. E como são espaços educativos, esses discursos não podem criar frestas, e quanto menos elas foram abertas, menos ameaçadoras serão. Porém, apesar de a questão etária ser apontada por Pedro como um elemento que possibilita mais abertura para determinadas discussões, trata-se de uma perspectiva individual, a depender do contexto em que se está inserido. Não podemos precisar se essa é uma condição que abrange outros espaços e contextos, até porque os discursos conservadores abrangem diversos universos.

Constatamos, nessas narrativas, que, além da presença de discursos conservadores circulantes, a falta de cursos de formação promovidos pela própria Secretaria de Educação do Estado da Paraíba deixa um hiato entre a

parceria teoria e prática e não subsidia esse diálogo na escola. Além disso, devido à falta de um referencial que fundamente determinados debates e abordagens sobre as questões de gênero, cria-se um clima de instabilidade nos(as) professores(as).

Sobre isso, a professora de História afirma: “[...] a gente fica com medo de abordar determinadas situações ou abordar determinados temas e aquele tema ser proibido” (AURÉLIA, 2022, p. 17). Explicitamente não há nenhuma proibição nas unidades de ensino do estado da Paraíba, contudo leis que foram sendo apresentadas nos municípios, coibindo a discussão sobre gênero e agindo como “mordaças” impostas aos(as) professores(as), reverberam no imaginário coletivo produzindo um verdadeiro pânico moral na sociedade.

No entanto, embora estejam previstos nos documentos oficiais do Estado a educação em direitos humanos e os temas que envolvem esse trabalho, há um silenciamento subliminar sobre a provocação do debate, que nos parece uma forma sutil e eficaz de mascarar as verdadeiras intenções de produzir esses silenciamentos. Louro (2001a, p. 89) demonstra que silenciar “parece ter por fim ‘eliminar’ esses sujeitos (homossexuais) ou, pelo menos, evitar que os alunos e alunas ‘normais’ os(as) conheçam e possam desejá-los”, pois é necessário que a norma não seja desarticulada. Aqui faço um parêntese sobre como as questões de gênero formam um corpo discursivo incômodo para promover formação continuada nas instituições de ensino. Capitu (2022, p. 05) nos mostra as reais preocupações que pairam nas escolas:

[...] a gente trabalha uma competição dentro do estado de números e de questão de pautas e tudo mais. Então, as escolas elas se preocupam muito de estar sempre bem em todos os segmentos, notas, em bons alunos. [...] Alcançar bons índices, ter uma boa fama “nossa aquela escola é assim ... assim”. E acaba abafando problemas, problemas que ninguém quer que as pessoas saibam.

Quais são, então, os problemas que ninguém quer saber? Muitas escolas só tocam no assunto quando os “conflitos” aparecem, mas o suposto “problema” paira sobre as cabeças de todos(as) os(as) que circulam na escola. Ao não querer tratar sobre determinadas questões, especialmente as que envolvem gênero, corpo e sexualidade, terminam por tratá-las genericamente

como *bullying* sem entender seus reais motivos e sem o aprofundamento necessário.

Ademais, tendo em vista as experiências em que as questões de gênero significaram para esses(as) professores(as), realizamos uma escuta sensível sobre os desafios enfrentados por esses(as) profissionais e sobre os meandros que perpassam a escola. No tecer de suas vozes, percebemos que, no cotidiano escolar, produziram-se mais falas do que silêncios, o que não significa dizer que os silenciadores tenham deixado de existir, ao contrário, eles continuam a circular, simbólica e materialmente, persistem, insistem e estão presentes nos documentos, na desinformação, na construção de falácias e nas narrativas inconsistentes que têm envolvido o campo da educação.

Enxergando esse cotidiano escolar pelas vozes que teimam em não se calar, seguimos um passo adiante na materialidade deste estudo, dessa vez, para entender, por meio das narrativas desses(as) profissionais, como os(as) alunos(as) recepcionam esses temas, quando discutidos em sala de aula e quais as posturas evidenciadas no espaço escolar acerca das questões de gênero e da diversidade sexual, de que trataremos na sequência.

3.3 O silêncio e a fala de quem sofre e de quem escuta

O cotidiano escolar nos mostra a velocidade com que as transformações sociais ocorrem e que, nem sempre, nós, professores e professoras, conseguimos absorvê-las com a mesma tenacidade com que nossos(as) alunos(as) o fazem. Se, de um lado, vemos as formas como os dispositivos de controle operam nesse cotidiano, de outro, podemos verificar que, nesse espaço, novas configurações sociais resistem a esses dispositivos.

Muitos(as) professores(as) compreendem quando percebem, em especial, a necessária adequação da linguagem empregada em sala de aula à procura de diferentes abordagens metodológicas e/ou na seleção de objetos de conhecimento, além da proposição de novos temas que emergem das discussões nas aulas. E esse conjunto de estratégias devem ocorrer para que se consiga uma melhor e maior integração dos(as) estudantes. São nesses momentos que vemos, também, diferentes falas, posicionamentos e silêncios ensurdecadores.

Considerando que “as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola” (LOURO, 2002b, p. 131), foi perguntado aos(as) professores(as) participantes deste estudo como seus\suas alunos(as) recepcionam, especificamente esse tema, quando abordado em aulas e/ou em projetos que desenvolvem. As situações apontadas devem ser abordadas, porque expressam a dificuldade da própria escola de lidar com circunstâncias singulares. Nesse contexto, a insegurança desses(as) profissionais para conduzir a contento os cenários presentes na sala de aula foi, mais uma vez, identificada como uma variável interveniente.

É preciso que se diga que não podemos esquecer que esse contexto explícita – como já referimos – como a falta de cursos de formação, com pautas voltadas para as questões de gênero e diversidade sexual, favorece certas inabilidades desses(as) docentes para lidarem com situações complexas que ocorrem em suas aulas de aula ou fora delas.

Analisando as vivências na sala de aula de Gabriela, verificamos que o caminho escolhido pela professora de Biologia repercutiu sobremaneira em seu processo de autorreconhecimento sobre o entendimento acerca das identidades de gênero e de mais empatia de seus(as) alunos(as) com a disciplina que leciona. Gabriela disse que, ao apresentar as atividades a serem desenvolvidas em seu projeto sobre “gênero e diversidade sexual”, os(as) alunos(as) demonstraram que se ressentiram pelo fato de dificilmente poderem tratar de temas relacionados à sexualidade em outras aulas e/ou em outros espaços. De forma significativa, ela lembra que, em um desses momentos, um aluno se identificou como trans:

Primeiro, ele achava que era homossexual e veio me agradecer imensamente por tudo aquilo. E ele nem gostava da aula de Biologia, toda aula de Biologia ele tinha uma cisma, era uma confusão. Quando ele voltou pra sala por conta do projeto que ele sabia que estava rolando e começou a participar e, por fim, ele começou a gostar de Biologia também, isso foi bem interessante e depois ele se descobriu transexual. Ele não era homossexual, gay apenas. Ele falou isso: “Professora, foi aqui, com a senhora, que eu aprendi isso, que eu descobri isso, não é nem aprendi, eu descobri” (GABRIELA, 2022, p. 03).

Aqui, podemos verificar que estratégias focadas nas vivências dos(as) alunos(as) são um importante recurso para a prática do(a) professor(a), pois o

vivido estabelece um potente arcabouço de possibilidades metodológicas. Ao inserir esses sujeitos na ação, ele favorece um processo de contínua aprendizagem, pois é notório que, em atividades como essa, todos(as) aprendem. Outra questão relevante, nesse relato, repousa na passagem trilhada pela professora com o intuito de levar o aluno a um processo de autorreflexão sobre questões relacionadas a gênero, para as quais ele não havia atentado.

Ao não se encaixar no estereótipo “masculino”, papel para o qual foi moldado no processo discursivo, automaticamente ele foi levado a se ver dentro de um “corpo gay”, sem ao menos entender a multiplicidade que o gênero nos permite ser. Convém salientar que as questões de identidade de gênero não se limitam aos papéis sexuais e que a forma valorativa com que o sexo é imposto como referencial, na produção de nossos corpos, coloca-o como uma linha na qual se costuram valores que operam nas instituições, como a família e a escola.

A repercussão do trabalho se fez sentir no âmbito familiar, de onde, quase sempre, recebemos relatos com atitudes e discursos hostis. Porém, nesse caso, a ordem foi inversa. Gabriela chegou a se emocionar, quando referiu que o maior desafio para esse aluno era poder enfrentar o pai e lhe dizer como se sentia:

[...] quando ele relaxou, ele disse que uma vez queria muito conversar com o pai e veio perguntar a mim e eu disse “converse com seu pai”, aí ele conseguiu finalmente marcar uma fala com esse pai e no dia que ele foi falar com o pai, ele falou “meu pai eu quero falar uma coisa com o senhor, eu quero lhe contar uma coisa”, ele disse “eu só não quero que você me diga que você é bandido, ladrão, o resto, qualquer coisa que você disser a mim, eu aceito” .Eu chorei nesse dia na sala de aula e ele também, na hora que veio me contar essa história, porque quando ele disse ao pai que era gay o pai disse, que se você não é bandido, nem é traficante, viva sua vida e pronto. Aí ele disse que relaxou, relaxou ali (GABRIELA, 2022, p. 03).

Gabriela afirmou, ainda, que era comum, no decorrer no ano eletivo, com o projeto em andamento, receber bilhetes de outros(as) alunos(as) dizendo que eram assexuais: “Professora, eu não sinto desejo sexual” (GABRIELA, 2022, p. 03). Ela mostra que esses(as) jovens têm uma imensa dificuldade de se expressar, visto que os condutos para que esses temas sejam abordados são tão estreitos que, mesmo quando se dilatam, a receptividade é bastante positiva. Infelizmente, há uma narrativa que paira sobre corpos e mentes de muitos(as) desses(as) jovens de que você, como indivíduo, precisa estar em determinadas identidades de gênero ou sexuais, sem que seja preciso compreender de que

forma elas transitam, já que não são estáticas e, por isso, podem mudar e atravessar diferentes fronteiras.

Pressupor que gênero signifique sempre e apenas a matriz do “feminino” e do “masculino” é justamente perder o ponto crítico de que a produção desse binarismo coeso é contingente, tem um custo e, aquelas permutações de gênero que não se encaixam no binarismo são tanto um parte do gênero como sua instância mais normativa (BUTLER, 2022, p. 76).

Com o relato de Bibiana, também podemos visualizar esse processo de autodescoberta ao trazer a história de um aluno que, desde o ensino fundamental II, era muito retraído, tinha dificuldades de se socializar e, quando contrariado, agia de forma agressiva. Essas situações comportamentais se repetiam no ensino médio. A professora passou a se incomodar com esse perfil comportamental, pois queria entender os motivos pelos quais o aluno agia daquela maneira. Os temas e a forma como eram abordados na disciplina favoreceram algumas aproximações com o aluno, e Bibiana pôde captar questões que envolviam a história do aluno.

A mãe é evangélica, a família é evangélica, extremamente fechada pra esse assunto e ele, tava se autodescobrindo, tava se autoconhecendo como homossexual, e ela não estava aceitando que ele estava se descobrindo, não estava aceitando o jeito dele justamente por causa da religiosidade da família, e isso foi um problema muito grande dentro da sala de aula, comigo também, eu chamei ele, conversei com ele, várias e várias vezes, e ele não tinha jeito, disse que até pensou em suicídio, pensou em se automutilar, e foi um problema bem sério e aí no segundo ano, que é o último ano do projeto de vida, ele decidiu, chegou a mim, eu era tutora dele, e ele decidiu se assumir, né. Ele tinha um amigo, também dentro da sala, que era um menino que já se descobriu e aceitou [...], aí disse “professora eu vou ... eu vou mudar” (BIBIANA, 2022, p. 06).

O fato de “sair do armário” e “assumir-se” gay é, muitas vezes, entendido como confessar uma culpa. Ao corpo é ensinado o que ele não pode ser e o espaço que não pode ocupar. Nesse movimento de “confessar” algo, o “entrar e o sair do armário” também acontecem, principalmente, em diferentes espaços sociais, como a escola, o trabalho, a família, entre outros. Segundo Butler (2022, p. 287), “[...]na medida em que a fala é estruturada como confissão, ela põe a questão sobre o corpo vir ou não a ser condenado”. Para complementar esse

quadro, Bibiana nos trouxe o desenrolar da questão, mas, dessa vez, acostando-se ao contexto familiar, em um cenário com forte resistência e aceitabilidade:

Quando ele começou a mudança dele, a mãe bateu em cima, porque a mãe, muito evangélica, queria expulsar ele de casa, aquela confusão maior do mundo. Ele sofrendo essa rejeição em casa, essa rejeição da vizinhança, essa rejeição da família, a exclusão da igreja, a exclusão social, total, e esse menino isolado e eu fiquei muito preocupada com ele. Aí eu chamei a mãe dele para conversar e ela disse que era o “demônio” que o estava atentando, que ele estava com a coisa ruim dentro dele, que o pastor já tinha dito, e foi muito complicado isso, até fazer ela entender que era o jeito dele mesmo, isso foi muita luta, foi mais de um ano pra gente conseguir que ela aceitasse, pelo menos aceitasse o jeito dele, porque nem o jeito dele ela queria.” (BIBIANA, 2022, p. 06).

É curioso atentar para como a moral religiosa vem ocupando a centralidade nas discussões sobre gênero e vem penetrando, como discurso de verdade no cotidiano escolar. Esse tem sido um fator motivador para recuos e temores dos(as) professores(as) na abordagem de temas voltados para o gênero e a diversidade sexual, pois muitas famílias, evangélicas ou católicas ultraconservadoras, apresentam forte resistência em aceitar seus(as) filhos(as) quando eles(as) verbalizam sobre a orientação sexual, cobrando explicações e buscando culpados. Esse é, inclusive, um dos fatores que tem levado os(as) professores(as) a serem acusados de disseminar a chamada “ideologia de gênero” na escola. O pânico gerado é mútuo, por isso que determinadas discussões têm sido represadas nas aulas implícita ou explicitamente.

No referido relato, esse panorama fica claro nas justificativas nada racionais apresentadas pelo pastor para explicar à mãe os motivos do comportamento do filho. O corpo, nesse caso, é visto como “anormal” e inconcebível. Assim, outra figura entra em cena para ocupar o lugar de protagonista, o próprio demônio, que age como uma força maior sobre a mente das pessoas levando-as a fazer o inaceitável. Ele precisa ser retirado logo, pois “isso não é de Deus”.

Não obstante, a fonte do medo precisa ser expurgada dos mais desavisados, a fim de que a sexualidade passe a ser uma questão de interesse público, em que todos opinam, inferem e condenam esse corpo abjeto. Abrimos, particularmente, um parêntese sobre o quão duro deve ser para um(a) adolescente ouvir a expressão “não ser de Deus”, posto que se trata de um não

lugar. É quando se é colocado(a) à margem da comunidade da qual se faz parte, que é, sobretudo, afetiva. Como se auto reconhecer como homossexual em um universo desse? Para que o aluno pudesse “sair do armário”, foi preciso cruzar a fronteira imposta pela própria denúncia.

Para muitas famílias, mesmo as que não aderem ao discurso religioso, é muito difícil compreender a diversidade sexual e de gênero, porquanto isso envolve diversas outras questões. Para compreender a complexidade desses contextos descritos, temos que nos desnudar de algumas certezas que nos envolvem e nos atravessam. A intervenção da professora, ao acolher uma escuta sensível às dores do aluno e da família, influenciou o desfecho dessa história:

Quando ele terminou o terceiro ano aqui, a gente deu muita força a ele para fazer o ENEM; ele passou na universidade, entrou na universidade, teve a vivência da universidade e ele decidiu, dizendo a mãe, que se ela não aceitasse ele iria sair de casa e aí chegou ao ponto dela realmente ter que aceitar e graças a Deus hoje eles vivem bem; e hoje ele é altamente assumido, é felicíssimo porque se assumiu, tá realizadíssimo, ele mesmo dá o testemunho, muitas vezes ele vem dar o testemunho de o quanto foi importante o Projeto de Vida na vida dele, porque ele se autoconheceu e foi aí que se descobriu, ele se aceitou e aí foi muito marcante isso pra gente, sabe (BIBIANA, 2022, p. 06).

Temas que, implicitamente, envolvem questões relacionadas à identidade, abordados em sala de aula pela professora Bibiana, podem ser vistos de diferentes maneiras na receptividade com que seus(as) alunos(as) os exteriorizam, na maioria das vezes, fora da sala de aula. A dor de quem escuta provém, mais uma vez, das práticas profissionais que inter cruzam o cotidiano escolar e o convívio familiar, ao relatar conflitos vivenciados por uma de suas alunas quando se “assumiu” lésbica para a mãe. O tensionamento é ainda maior com o elemento da culpabilização. Nesse caso, coube à escola o lugar de responsável, pois, segundo a mãe, havia incentivado a filha a “ser” lésbica, razão por que ela preferiu que sua filha deixasse a escola.

A mãe querendo tirar ela daqui da escola e ela é uma menina ... ela se veste bem diferente e aí eu a chamei, eu disse: “venha cá”, eu conversei com ela e ela disse: “olhe professora eu vou ter que sair da escola porque minha mãe não me aceita, não aceita meu jeito e ela disse que é influência da escola”. Aí eu conversei com a tia dela, a tia dela já disse a irmã e elas não estão aceitando de jeito nenhum, dizendo que é influência da escola e isso não é influência (BIBIANA, 2022, p. 06).

No outro extremo, a aluna menciona, em suas partilhas com Bibiana, que não se trata de incentivos vindos da escola e se opõe veementemente à sua mãe: “Olhe, professora, eu sou assim desde pequena, desde criança, só que minha família não me aceita por causa da religião, são evangélicos, são evangélicos altamente fechados e não aceitam” (BIBIANA, 2022, p. 06). O lugar ocupado por Bibiana é extremamente delicado, pois ela entende que, além do acolhimento necessário e da acuidade diante da situação, precisa assumir o papel de mediadora das famílias.

A professora do Projeto de Vida compreende que não poderia se eximir de trabalhar a “autoaceitação” com a aluna, por acreditar que “ela precisa ver que não está errada” (BIBIANA, 2022, p. 06), mesmo que, diante das pressões, possa, provavelmente, pensar o inverso, introjetando a culpa de ser a responsável pelo sofrimento da família.

Eu estou tendo que pensar em todo um trabalho para mostrar a ela que ela não está errada de ser assim, ela não tem erro nenhum dela ter essa opção, ou dela ser homossexual, de jeito nenhum, mas está bem difícil ... aí, ela disse que vai sair da casa quando completar 18 anos, ela completou 17 agora, e tá todo esse problema porque a mãe disse que é o “demônio” que está nela, que ela está sendo possuída, as coisas que a igreja coloca rotulando a homossexualidade, com a questão da religiosidade, com questão com o “demônio” que está possuindo a pessoa. Estou com essa empreitada agora pra resolver, pra tentar é ser bem sensível, porque é um problema que a gente não trabalha só com os jovens, tem que vir a família também, a gente tem que começar a esclarecer e botar na cabeça dos pais que a filha é desse jeito, ela nasceu assim, não é uma opção dela, ela nasceu, então se ela nasceu a família tem que amar e aceitar menina do jeito que ela é (BIBIANA, 2022, p. 06-07).

Para a moral religiosa (cristã), não basta guardar-se casto(a), pois é necessário, sobretudo, reprimir os desejos. Assim, a homossexualidade é vista como uma prática que precisa ser reprimida. Então, “esperamos que o corpo dite a identidade em ambiguidades nem inconsistências” (LOURO, 2001a, p. 14). A noção de laicidade que nossa Constituição prevê ainda parece tímida, pois vemos, na prática, as relações de poder que se estabelecem sobre o controle e o domínio dos corpos. Percebemos, na verdade, várias frentes de ataque ao trabalho docente, especialmente como os setores ultraconservadoras vêm minando possibilidades plurais de existência nas escolas. O demônio é acionado

a cada ação em que se transgredem as normas, principalmente em uma sociedade heteronormativa.

A exaustiva ação de negar as pessoas LGBTQs tem incidido de forma violenta na existência de muitos sujeitos, principalmente no convívio escolar. Porém, nunca é demais lembrar que a autonomia dos pais não pode exceder ou ferir o fazer pedagógico dos que estão no cotidiano escolar, mesmo que muitos pais busquem o contrário.

O silêncio e a palavra de quem sofre e de quem escuta fluem em diferentes situações para esses(as) profissionais. Mesmo que se compreendam as dificuldades de tratar esses temas, eles são verbalizados de diferentes maneiras, assim como sua receptividade também o é. Mesmo que eles não sejam tratados diretamente nas aulas, muitos(as) discentes veem portas abertas para a abordagem de gênero e a diversidade sexual fora da sala de aula.

Circunstâncias como essas aparecem na fala de Capitu quando ressalta que os(as) alunos(as) não se reportam diretamente a situações vividas, particulares, preferem relatá-las informalmente: “Na minha aula, a gente não tem nenhum embate, também eles não falam de relatos, mas eles vem até a mim e falam” (CAPITU, 2022, p. 09). Aqui, podemos notar que a receptividade às questões de gênero acontecem de forma indireta, na observação, no gestual e na linguagem que a professora emprega em suas aulas, que são elementos que possibilitam determinadas condutas no tratamento dessas questões.

Tem um aluno trans que se formou ano passado, e ele falava muito da violência dentro de casa com a mãe, que não aceitava de jeito nenhum, que ele tinha pensado em sair de casa muitas vezes, tinha saído, tinha voltado. Ele relatou agressões, relatou preconceitos dentro da família, e tudo isso me tocou muito. Até que ele conseguiu fazer a cirurgia que ele tanto queria, a retirada da mama, e ele tem se sentido abraçado cada vez mais. Ele veio falar comigo: “Olha, a minha mãe me chamou pelo nome”, enfim, eu disse “que bom, que coisa legal” (CAPITU, 2022, p. 09).

A angústia na escuta desse relato se revela nestas palavras da professora: “Eu senti que ele se sentiu acolhido, então, me tocou bastante isso ano passado. [...] Infelizmente a violência com a pessoa transexual existe e é muito grave, principalmente vindo da família, e é isso” (CAPITU, 2022, p. 09).

Já Fabiano (2022), quando perguntado sobre em que momento a questão de gênero ocorre, como ocorre e sobre como ela é recebida por seus(as)

alunos(as), ressaltou que nem todas as turmas podem trabalhar esses temas, tanto pela idade quanto pelos aspectos comportamentais, já que nem todas têm maturidade para recepcionar esses temas. Mas, como ele leciona em séries do ensino fundamental II, procura dinamizar suas aulas criando um *layout* de sala que favoreça o debate. Em sua narrativa, diz que os(as) alunos(as) são protagonistas da ação e que os temas transversais apresentados pelo professor de História são previamente elencados, e os(as) alunos(as) podem escolher qual ou quais trabalharão nas aulas subsequentes:

(...) a partir do momento que eu disse: “olha pessoal, a gente tem um monte de temas que a gente pode trabalhar, certo, que são temas que a gente chama de temas transversais, mas que são aborto, uso de drogas, sexualidade”. Aí, uma das meninas disse: ‘vamos falar, professor’. E eu disse: ‘vamos’ (FABIANO, 2022, p. 02).

Para o professor, o tema ‘sexualidade’ emergiu, em suas aulas, no processo de entendimento sobre equidade de gênero, que foi arguido especificamente pelas alunas que levantaram questionamentos no sentido de compreender as raízes das desigualdades entre mulheres e homens, assim como os papéis sociais que foram sendo acomodados, definindo e classificando o que seriam comportamentos de meninos e meninas e de homens e mulheres. Da mesma forma, como passaram a ser sujeitos e assujeitados(as) nos espaços que ocupam e que são reservados socialmente para eles(as).

Ponderando que a “sexualidade não pode ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle [...]” (LOURO, 2002a, p. 201), o professor buscou esse entendimento sob o viés histórico e apresentou como proposta de trabalho a seguinte abordagem:

sem que a gente possa julgar esse homem e essa mulher do passado, mas que no passado não era garantida a fala dela, por exemplo, não era garantido que ela se expressasse, certo, que ela colocasse a opinião dela como ela pode colocar hoje, sabe, é muito nesse sentido.

Para Fabiano, os temas que envolvem sexualidade podem e devem ser trabalhados em sala, porém sem ser banalizados, sem que recaiam em ofensas mútuas. Sobre isso, ele relata:

Certa vez, a menina me fez uma pergunta, me perguntou se havia homossexual, no passado, sabe, se havia homossexual no passado e eu disse: “oxente, claro que sim”. E aí, expliquei que, em algumas sociedades, é aceito e em outras sociedades não são aceitos, mas que isso (...) sociedades gregas, romanas, havia relações abertas, abertamente entre homens, e isso não queria dizer que fosse algo pecaminoso, então é por aí (...) (FABIANO, 2022, p. 03)

Para além da curiosidade, interessa-nos atinar para a forma como a figura do sujeito homossexual é colocada pela aluna, com certa excentricidade. “Será que ele existia?” Não sabemos bem se sua reação foi de estranhamento, mas voltamos ao que antecede tudo isso, como essa cena nos fala. Mais uma vez, trata-se dos espaços onde habitaram esses corpos vistos como “anormais”. Nesse elenco de personagens, afetados(as) por falsos entendimentos, percebe-se como esses corpos são vistos com estranhamento e passam a ser ou a fazer parte de uma população-problema (LOURO, 2011a). Verdadeiramente, indo mais fundo, o que a aluna quis saber com sua pergunta? A homossexualidade existiu em várias sociedades e em diferentes tempos, ora aceita, ora rejeitada, embora “possa parecer estranho examinar em detalhes o que parecerá, para muitos, ser uma atividade de minoria” (LOURO, 2011a).

Sob outra vertente, a receptividade dos(as) alunos(as) às questões de gênero e sexualidade foi destacada, também, na narrativa de Helena, com outra tônica, pois se direcionou a um movimento reivindicatório no tocante à identidade de gênero. Em sua fala, compreendemos como alunos(as) e professores(s), de forma síncrona, recepcionam essa construção em curso:

A gente tem uma aluna que ela quer ser “Lucas”. Ela é do sétimo ano. Ela é bem maior que os outros, a faixa etária dela e assim, ela se diz que é Lucas e, assim, eu percebo que os alunos, os alunos ficam um pouco, sabe, eles respeitam, só que pra eles ficam um pouco se interrogando, né. Agora mesmo essa semana eu estava aplicando a avaliação e um coleguinha dela disse assim “mas por que você quer que todo mundo chame você de Lucas e sua mãe não quer?”. Aí ela respondeu: “porque minha mãe é preconceituosa”, respondeu para ele. Aí ele ficou “ah...tá, tá”. Sabe, a gente percebe que há, assim...eles ficam, não criticam, mas que eles percebem assim né, na cabeça deles “mas por que ela tem traços de menina, né, e quer que chame de Lucas, assim?”. Eles ficam se questionando (HELENA, 2022, p. 03).

Observamos, especificamente, nessa situação, que as questões de gênero e sua rede discursiva não partem da fala da professora, porquanto a narrativa ocorre na medida em que os(as) alunos(as) são instigados a falar a

respeito do reconhecimento da identidade de gênero de outro(a) colega no que diz respeito ao nome social⁷². Sobre esse assunto, não é demais lembrar que o Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2018, considera que,

ao possibilitar o nome social aos com maioridade legal, após uma década, não logrou inteiramente os objetivos de impedir a evasão escolar, decorrente dos casos de discriminação, assédio e violência nas escolas em relação a travestis e transexuais, mesmo com legislações específicas emitidas pela ampla maioria das secretarias estaduais de educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

O documento emitido pelo Ministério da Educação compreende que, embora tenhamos avançado, nos últimos anos, no debate e nas pautas concernentes às questões LGBTs, os casos de discriminação, assédio e violência, nas escolas brasileiras, contra travestis e transexuais ainda são uma realidade tangível, principalmente no que diz respeito à orientação sexual e à identidade de gênero. Nesse sentido, entendemos que a narrativa presente no documento pondera que é de responsabilidade do Estado assegurar a proteção e a permanência desses(as) alunos(as) na escola e que sejam implementadas políticas internas de combate a qualquer tipo de discriminação. A legalização do uso do nome social para travestis e transexuais, nos registros escolares da educação básica, está prevista nos referidos artigos da seguinte forma:

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação; Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

No artigo 4º do documento em questão, são claras as limitações do uso e da adoção, na prática, do nome social nas escolas para alunos(as) com menos

⁷² A regulamentação de nome social nas instituições de educação básica foi aprovada pelo Ministério da Educação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1 de janeiro de 2018. Desde então, jovens maiores de 18 anos podem solicitar o registro do nome social no ato da matrícula nas escolas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 06 de nov. 2022.

de 18 anos, uma vez que ela só pode ocorrer com a autorização dos responsáveis legais que, quando se recusam, professores(as) e gestores(as) entram numa verdadeira encruzilhada. De um lado, a difícil tarefa de quem escuta o lamento de um(a) aluno(a) e seu desejo de ser chamado(a) de acordo com a identidade de gênero na qual se reconhece e, de outro, as limitações da escola, fortemente abalizada pelos dispositivos legais.

Ainda temos que ver que a justificativa do aluno para seus colegas sobre as circunstâncias que fazem com que sua família não permita tal reconhecimento causou estranhamento nos(as) demais discentes. Por entender que “gênero é uma forma diferente de identidade e sua relação com a anatomia é complexa” (BUTLER, 2022, p. 111), questionei a professora a respeito de seu posicionamento em relação a esse cenário:

Eu fiquei observando, né, ela falando com ele, certo de que já tava no final da aula, assim... se eu lhe disser que eu tenho, condições de falar abertamente tanto com menino, como com ela, relacionado a gênero eu não me aprofundo, porque eu vejo que, vai além de minha capacidade como professor, nessa área de... [pausa] respeitar eu respeito, só que “é assim”...” siga assim”, eu acho que não tenho não (HELENA, 2022, 03).

Em relação a essa conjuntura, podemos afirmar que os(as) alunos(as) e a professora, ao ocupar o mesmo espaço, estavam falando a mesma língua? Partilhavam das mesmas “curiosidades” ou inquietudes? Analisando a reação de Helena, percebemos seu incômodo, nas sucessivas pausas em sua fala, especialmente em dois aspectos: o desconforto por tratar de questões que não domina e, como consequência, o receio de acolher esse tema e ser questionada pela família. Mais uma vez, vemos como essa condição tem interferido no acolhimento das questões de gênero e de diversidade sexual no espaço escolar. Entretanto, ela nos coloca novamente na cena, quando afirma: “Eu fiquei observando”. Seu enquadramento reflete um silêncio fundante, que nos diz algo e revela o quanto é complexo estar por trás do não dito (ORLANDI, 2007). Qual a verdadeira extensão da insegurança cognitiva de muitos(as) professores(as) na abordagem de determinados temas considerados como polêmicos? Seria desconforto ou a insistência em permanecer na zona de conforto?

De certo, não nos cabe julgar ou culpar esses(as) profissionais, mas discutir sobre como os dispositivos legais têm sido utilizados como justificativa

para não haver debate dentro da escola. Se a comunidade escolar inclui todos(as) os(as) que compõem a espinha dorsal da educação, como é possível que determinados sujeitos da ação fiquem de fora, já que é recorrente, em muitas dessas falas, o receio de falar sobre as questões de gênero com as famílias.

Para Helena, como se trata de alunos(as) pré-adolescentes, certos posicionamentos e o acolhimento dos temas repercutiriam em suas relações com os pais. Ao ser indagada sobre a possibilidade de um(a) aluno(a) se direcionar a ela para falar sobre sua sexualidade, Helena reafirma: “Eu iria ouvi-la, né? Os questionamentos dela, a forma que ela iria se colocar, mas assim, para eu dizer assim ‘olha, isso, tá...você está correta nisso’ eu não opinaria não, não opinaria não [...]” (HELENA, 2022, p. 04). Sobre isso, ela justifica: “O sétimo ano ainda tá se descobrindo, nesse sentido, eu não...sem permissão dos pais, porque eu sei que são os pais que respondem por ela, eu não tomaria essa posição não” (HELENA, 2022, p. 04). Para Butler (2022), o corpo é enredado pela constituição de vários discursos políticos que o atravessam, articulando e desarticulando as várias camadas que o envolvem. Em muitas vezes, esse corpo se inscreve e se materializa em outros corpos discursivos, como resistência e/ou sobrevivência.

Nesse sentido, o ato de reconhecer diferentes identidades de gênero e de reivindicar, junto com seus pares, esse direito, é engendrado por uma existência fora do binarismo, porém as leis terminam sendo mecanismos que determinam a quem pertence um corpo, ou melhor dizendo, a quem pertence esse querer. Quando falamos de jovens com menos de 18 anos, esse querer, em se tratando da sexualidade, é, muitas vezes, ratificado pela escola e pelas famílias às quais eles pertencem. E isso é bastante complexo, pois consideramos que crianças e adolescentes são sujeitos do direito e, por isso mesmo, necessitam de escuta e de acolhimento. Esses direitos diferem dos deveres atribuídos à família, ainda que a eles relacionados, contudo o que vemos, em muitas ocasiões, é um entendimento retilíneo de suplantar o reconhecimento que crianças e adolescentes detêm como direitos fundamentais inalienáveis.

Mesmo que Helena (2022) afirme que a escola é o espaço onde se devem tratar as questões de gênero, pondera que elas só devem ser alvo de profissionais especialistas, com *know-how* necessário para lidar com determinadas abordagens. É curioso perceber como a ordem externa impera,

ordena e alicerça justificativas sobre acolher ou não os relatos que, quando surgem na sala de aula, há um receio por parte do(a) professor(a) que, ao invés de incluir, prefere não se aprofundar no assunto e termina mantendo um distanciamento das questões relacionadas à sexualidade.

Assim, a professora lembra que, quando a escola traz esse tema à tona, de modo coletivo, as palestras se voltam, especificamente, para o público do ensino médio, o que é paradoxal, porque, se há uma correspondência expressa em vários casos envolvendo gênero e sexualidade no espaço escolar entre pré-adolescentes, sobretudo em se tratando de diversidade sexual, dificilmente o segmento do fundamental II participa desses momentos. Helena justifica que a linguagem empregada pelos(as) profissionais convidados(as), em geral, é mais bem absorvida pelo público adolescente do ensino médio.

Sobre a difícil relação entre ser acuado(a) pela família e a limitação mediante as dores socializadas por seus(as) alunos(as), Helena coloca que, sempre que possível, alguns casos devem ser foco de discussão entre os(as) colegas, mesmo que de maneira informal. Ela disse que, em um desses momentos, uma colega da disciplina Projeto de Vida partilhou o caso de outra aluna, também do sétimo ano, que resolveu dizer para a mãe que gostava de meninas.

Aí a mãe dela não aceitou e disse que ela nunca iria ser alguém na vida por essa opção. E é uma criança do sétimo ano, dizer para a professora, ela falou para a professora do “projeto de vida”, sabe, que chegou em casa, pensou em tomar alguma coisa não para morrer, mas para assustar a mãe, tá entendendo? São essas questões que eu acho que são complexas por isso. Tem a família que não está preparada, né. A mãe não aceita, é filha única, sabe. A mãe criou sonhos para a filha e estar numa situação que a mãe não aceita que a filha escolha a opção sexual. Assim, são questões muito fortes, sabe. A professora falou em *off*. Não falou nomes, mas isso é fato aqui na escola (HELENA, 2022, p. 05).

Para aquém do entendimento sobre a sexualidade ser uma “opção”, chama-nos à atenção a dor desses(as) profissionais sobre as partilhas que fazem com seus(as) alunos(as) no dia a dia da sala de aula. Como a disciplina Projeto de Vida trata, de forma significativa, de questões que mexem com escolhas, visões de mundo e do encontro do(a) aluno(a) com seu universo íntimo, provavelmente foi durante a abordagem de algum desses temas que a

aluna se sentiu impulsionada a partilhar seus sentimentos com a mãe. Também é expressivo como a mãe relacionou a orientação sexual ao fracasso pessoal.

É importante ressaltar o fato de, na complexidade de nosso tempo, pessoas homossexuais, lésbicas, transexuais, entre outros(as), ainda serem associadas a degeneração, transgressão e que, por isso mesmo, nunca serão aceitas ou nunca terão sucesso em suas vidas. O que é interessante, nesse caso, são os saberes que julgam e classificam, como regimes de verdade, diferentes experiências sexuais como desqualificadas. Os efeitos dessas “verdades” se proliferam e tomam uma proporção ainda maior na adolescência, razão por que essas discursividades que se iniciam em sala de aula e repercutem no espaço familiar são reativas em cadeia.

Diferentemente desse posicionamento discursivo, acionado pela professora de História, temos outras reações que merecem nossas análises sobre a receptividade dos(as) alunos(as) quanto às questões de gênero e de diversidade sexual. O enfoque de Pedro, por exemplo, é de sempre utilizar, em sala de aula, a linguagem neutra. Perguntamos, então, qual a reação dos(as) alunos(as), e ele afirmou que eles\elas recepcionam com estranhamento. Embora ele tente dissuadir a visão hierarquizante de que o professor não é detentor único do saber, os(as) alunos(as) questionam os motivos de o professor empregar essa linguagem. Em sua argumentação, afirma:

Ninguém tem coragem de perguntar por que ainda tem aquela relação medieval, por mais que o pessoal ‘ufanise’, ainda, que o aluno respeita, mas o aluno ele (...) a autoridade do professor virou uma violência simbólica. Tanto é que eu digo aos meus alunos: “olhe, não me chame de professor, me chame pelo meu nome”. Porque é um nome medieval, aí eu explico para eles bem direitinho essa relação, que eu não sou o dono do saber, que estou tô aqui para construir junto com vocês (PEDRO, 2022, p.08)

Intuí, ainda, que o objetivo é de levar os(as) alunos(as) a refletirem sobre como a linguagem é um eixo importante no reconhecimento da diversidade, especialmente na forma inclusiva como os discursos devem se remeter às pessoas LGBTQIAP+. As diferentes abordagens sobre gênero dizem respeito à forma como nos “colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante

do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2022, p. 17). Essa visão é ratificada pelo professor de Filosofia, ao afirmar:

A reação sempre é primeiro de tentar me corrigir. De dizer: ‘professor, você tá falando amigue, tá errado’. E eu digo: ‘não, gente, não está errado, é uma linguagem neutra’. ‘E, porque você não tá falando amigos?’. Aí, eu digo: ‘porque eu não tô querendo ofender, e eu tô querendo incluir as pessoas que não tem nenhum gênero e as pessoas que se assumem com gênero neutro e as pessoas, também, que são intersexo, as pessoas que são transexuais, tem as pessoas bissexuais, que não tem um gênero aceito pela sociedade, então eu quero incluir essas pessoas no discurso (PEDRO, 2022, p. 08).

Mesmo assim, ele nos faz significativos recomendações, já que, a depender da forma como essa linguagem é empreendida, pode expressar preconceitos.

se a gente não começar a incluir essas pessoas no discurso e não começar a se trabalhar nisso aí, a gente tá sendo preconceituoso’. ‘Então, você tá dizendo que a própria linguagem é preconceituosa?’. Eu digo: ‘tô, dependendo da forma como você usa, ela é preconceituosa. Se vocês notarem, a maioria das palavras é no masculino: o povo, as pessoas, como você fala as pessoas, na maioria das vezes (...) ou então os homens, quando vão se referir a sociedade (...) a sociedade, ela é feminina, porque você se refere como os homens, os seres humanos, porque não o ex seres, que pode ser masculino e feminino, a linguagem neutra?’. Então, a gente tem que começar a trabalhar isso aí (PEDRO, 2022, p. 08).

Larrosa (2022, p. 16) acredita que as palavras têm grande poder, porque “funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. No campo pedagógico, quando um(a) professor(a) pode optar por adotar uma linguagem neutra, em suas aulas, demarca seu posicionamento político e social no pavilhão que abarca a diversidade, certo de que não é algo simples, pois a linguagem neutra ultrapassa a esfera social e desemboca em questões de ordem linguística e gramatical.

Quando Pedro assim o faz, legitima o difícil processo de inclusão, especialmente no que tange ao reconhecimento da diversidade sexual. Para Butler (2022, p. 288), “o falar é uma presentificação sonora do corpo. Significa reconhecer que “há mais um corpo aqui e não é possível falar sem esse corpo”. Mas, que corpos são reconhecíveis na escola? Pedro contextualiza sua narrativa ao lembrar um episódio que o marcou fortemente, ocorrido na antiga escola em

que lecionava. O fato expressa o desenho com que alguns corpos parecem não existir no espaço escolar assim como suas dores:

quando eu dava aula numa escola estadual de Campina Grande e a diretora lá, que se dizia respeitada e amada por todos os alunos (...) uma aluna, que, inclusive, ela tá prá ser minha estagiária aqui, que tá fazendo filosofia na UEPB, que eu tinha falado antes (...) na época, ela se assumiu como homoafetiva, essa pessoa na época [termo inaudível] sofrendo um ataque de pânico porque sofria um preconceito da sala e como (...) eu tava passando no corredor e eu vi a diretora [termo inaudível] mandado ele parar de frescura (PEDRO, 2022, p. 09).

Embora não estivesse diretamente envolvido na questão, Pedro procurou a diretora da escola para conversar, mas a receptividade não foi tão boa, como mostra esta sua fala:

Na hora que eu vi (...) não era um assunto que era comigo e você sabe que tem que manter uma relação ética, mas eu não consegui. Aí, eu cheguei para a diretora e disse: 'olhe, isso que você tá fazendo é uma violência pior do que o bullying que tá sendo cometido com ele, então pare de fazer isso, acolha o ataque de pânico e se você continuar fazendo isso, eu vou lhe denunciar, porque isso aí é homofobia, você tá cometendo homofobia com um aluno, ele já pediu para se chamado de (nome da aluna) ele já pediu prá ser tratado no feminino, mesmo sendo homoafetivo, ele tá se vendo como mulher no momento, então tem que se falar com ele como ela e você tá lidando com esse ser humano, você não tá lidando com um boneco que você formata não'. Então, as discussões sempre eram nesse nível, porque o diálogo chegou a um momento de tensão, né? (PEDRO, 2022, p. 09).

(Re)conduzidos por esses(as) docentes, muitos dos discursos e das ações, presentes no cotidiano escolar, apontam que as questões de gênero e diversidade sexual ocorrem de formas diversas, e isso nos conduz a outro contexto - o das práticas LGBTfóbicas. E a pergunta que não quer calar é: Como a escola lida com essas questões na prática? O silêncio sobre as questões de gênero coexiste com as que são relacionadas à sexualidade que transborda no cotidiano escolar, embora saibamos que elas se apresentam de diferentes formas todos os dias. Esse silêncio também se configura quando se recusa a elaborar estratégias que possam prevenir, esclarecer e combater práticas segregativas. O preconceito precisa ser nomeado, assim como as ações que o combatem precisam envolver a todos sem distinção de cargo, função ou disciplina.

Percebemos, todavia, nessas discursividades, a falta de práticas planejadas, com ações coletivas de combate à LGBTfobia. O que existe, de forma geral, são ações isoladas para lidar com os conflitos quando eles já estão ocorrendo dentro ou fora da sala de aula. Os princípios que pautam uma suposta normalidade, que se espera que exista na escola, colocam para debaixo do tapete situações que carecem de atenção e acuidade. Nesse contexto, salientamos que é unânime, em todas as narrativas dos(as) docentes que participaram deste estudo, a inexistência de estratégias planejadas e sistematizadas voltadas para o enfrentamento LGBTfóbico nas escolas onde esses(as) profissionais atuam.

De forma ilustrativa, constatamos esse cenário nas palavras de Gabriela (2022, p. 10), quando afirma: “Nunca vi isso em nenhuma escola por onde passei, nunca, em escola nenhuma”. Não muito diferente, Capitu analisa esse panorama:

Eu acho que as coisas têm que ser as claras mesmo, a gente tem que trazer eventos, a gente tem que trazer pessoas, a gente tem que debater, a gente tem que encontrar caminhos de forma coletiva e não “sei o que, aqui e ali” e aí, você sabe uma coisa através de outras pessoas e fica aquela fofoca, sabe? Acho que escola a gente tá aqui pra transformar os problemas em processos educativos, e essa questão transgênero e diversidade sexual é emergencial a gente trabalhar isso (CAPITU, 2022, p. 10).

Para a professora de Língua Inglesa, a escola pode e deve fazer mais, sair do imediatismo de algumas atitudes e agir globalmente. Ela lembra que, na escola onde leciona, há uma abertura para tratar dos temas relacionados a gênero e diversidade sexual, mas se ressentida do fato de que é necessário um episódio para que alguma coisa seja feita. Por outro lado, enfatiza que essa abertura dada pela equipe de gestores possibilita algumas reflexões importantes, principalmente das reuniões coletivas. Mas, diante das incertezas ou dos efeitos que possam vir, principalmente das famílias, as propostas ainda são muito pontuais.

É sempre muito reto, mas é muito pontual, é porque fulaninho passou por isso, é porque “não, não façam isso”, sabe? Mas se as pessoas não entendem, como elas...vão acabar reproduzindo, sempre, reproduzindo, entendeu? Por isso que eu penso em transformar isso num espaço educativo e não resoluções de conflitos isolados, sabe.

Mas não é isolado, isso se repete demais. Eu penso dessa forma, é isso (CAPITU, 2022, p. 11).

Note-se que a percepção de Rodrigo difere um pouco da de Capitu, embora os dois atuem na mesma escola. Rodrigo avalia que a instituição conduz, da melhor forma possível, tensionamentos que envolvem as questões de gênero e diversidade sexual, pois nunca se exime de tratá-las coletivamente. “Há uma conversa com o pessoal da gestão, conversa com os outros colegas da área para se saber o que se fazer” (RODRIGO, 2022, p. 06). Embora não tenha nenhuma ação coordenada voltada ao enfrentamento LGBTfóbico, ele lembra que

um ou outro professor tem muito preconceito, mas ele tá num contexto que é aberto a isso, então, não se tem muita possibilidade dessas situações se encaminharem institucionalmente para situações de preconceito mais forte, né. A gente tem assim, a possibilidade de que a coisa seja resolvida, seja tratada da melhor maneira, obvio que podem acontecer equívocos, porque são situações de conflito que envolve várias pessoas, comunidade escolar, família, enfim, mas eu acho que as coisas aqui se resolvem da melhor possível (RODRIGO, 2022, p. 06).

A partir das imersões realizadas por Bibiana, envolvendo pautas LBTQIAP+, o debate ocorre nas discussões de área. Ela disse que não é fácil abordar determinados assuntos e justifica: “... porque trabalhar com jovem é complicado, a gente não pode chegar logo de frente não, a gente tem que chegar devagarinho, pegando a confiança deles pra entender o meio que eles estão vivendo [...]” (BIBIANA, 2022, p. 07). Essa fala nos fez questioná-la sobre o direcionamento da gestão quando alguns casos são relatados. A professora ressaltou que foi muito difícil, no período mais crítico da pandemia, em que tínhamos o ensino remoto, uma vez que os distanciamentos não eram só físicos, e a relação com os(as) alunos(as) também mudou. Isso justifica a importância dessa conquista e o fato de alguns temas terem que ocorrer de forma gradativa.

Nós temos a coordenadora pedagógica, né... a gente leva pra ela e ela também se preocupa, ela fica de conversar com a diretora, a gestão, né...pra tentar ver o que se pode fazer em termos de gestão, pra o coletivo e aí a gente ainda não teve uma resposta, mas ela sempre se preocupa. Já fizeram...gente tem uma psicóloga que é do Conselho Tutelar, que ela é muito parceira daqui da escola, já teve palestra, né, no remoto, pra justamente... pra incentivar esse jovem, pra mostrar o respeito e tal. E, a gente vem fazendo esse trabalhinho, devagarinho,

mas uma ação grande mesmo, ainda não aconteceu nesse semestre juntamente por causa dessa incerteza que nós estávamos (BIBIANA, 2022, p. 08).

Embora ratifique o canal de diálogo com a gestão, quando os casos de violência ocorrem na escola, não são nomeados considerando sua real motivação e terminam sendo abarcados na vala comum que atende pelo nome de bullying. Quando nos referimos a ações planejadas e coordenadas nas escolas, estamos tratando da inclusão delas nos planos de ação com intervenções contínuas, e não circunstanciais, como reflexo imediato de casos específicos.

Ainda nas palavras de Bibiana, interessa notar como a inclusão dessa pauta associativa é posta na promoção de cursos de formação contínua, já que o “despreparo” não é tão somente dos(as) professores(as), mas também dos(as) discentes. Lembra que a falta de amadurecimento pode ocasionar ações discriminatórias com determinadas “brincadeiras”, banalizações sobre o tema ou xingamentos.

A violência de gênero é citada, dessa vez, por Pedro e envolve um colega professor. Ele relata que, diferentemente do que ocorre na escola onde hoje atua, a condução por parte da gestão foi preconceituosa e excedeu o uso das atribuições administrativas. Vejamos:

Professor homoafetivo assumido, militante, escritor de contos LGBTQIA+, que é professor de português, do movimento, também, e ele sofreu um preconceito com um CAF, que é um Coordenador Administrativo Financeiro, que chamou ele, na frente dos alunos, de viadinho [pausa] e meio que mandou ele prá fora da escola e parar de viadagem. Nesse dia, eu (...) eu presenciei a questão, mas como eu tava em sala e eu tava segurando os alunos para não rolar um tumulto maior (...) quando me contaram o que aconteceu, aí ele já tinha saído da escola e eu fui questionar o CAF por causa disso e ele disse que não tinha provas e eu disse: ‘então, os próprios alunos confirmaram’. Inclusive, esse caso foi parar na delegacia. Infelizmente, o professor, por não ser efetivo, ele não quis levar essa questão à frente, porque ele era contratado e, então, mas como o Estado reconheceu que foi um crime LGBTQIA+fóbico a punição, entre aspas, para quem sofreu o crime de homofobia foi ser transferido de escola, transferiram ele de escola, entendeu? e a gente ficou, meio, sem poder fazer muita coisa, né? (PEDRO, 2022, p. 10).

Rogério Junqueira compreende que comentários LGBTfóbicos, sexistas, racistas, entre outros, podem fazer com que o ambiente educacional seja hostil para qualquer estudante, pois

tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias de poder e a regimes de controle e vigilância (JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

É comum ouvirmos que é na escola onde valores democráticos ganham lastro, na defesa da igualdade e na promoção da cidadania, e que é nela onde princípios de inclusão são norteados, onde nossos(as) jovens podem ser educados(as) para uma sociedade mais justa. Mas, será mesmo? Os discursos da diversidade, com palavras de ordem recheadas de dizeres e fazeres, parecem-nos cada dia mais distantes da realidade e da complexidade por onde esses desenhos perpassam. Em muitos casos, vemos as escolas menos plásticas, onde a pluralidade de ideias e de pensamento é cada vez mais restrita. Quando a sociedade não reconhece a diferença, a escola também busca suas formas de omiti-las.

No entanto, quando o objetivo é de combater práticas LGBTfóbicas, simples iniciativas surgem para conferir aspectos democráticos que a escola deve assegurar. Esse quadro é compartilhado por Gabriela (2022, p. 10), quando narra um evento ocorrido na escola onde leciona:

A gente teve uma festinha agora de São João que eu fique conversando porque foi bem interessante: tem aqueles desfiles de garotos e garotas da escola no São João aí foi muito legal que a professora de Sociologia e outra professora que organizou isso e foi apenas “garoto diversidade”; não teve os héteros para desfilar, quem foi desfilar lá foram pessoas homossexuais, somente, eles não abriram para as pessoas hétero. E foi dito por quê. Porque sempre o privilégio é só para os héteros, e ninguém estava discriminado ninguém, eu achei isso muito bacana. Isso foi agora em junho.

A quebra de aspectos de uma normalidade instituída, muitas vezes, pela heteronormatividade acolhe mais do que exclui. O espaço escolar não é apenas plural, pois cria condições para que outras personagens entrem em cena. Essas ações visam romper com modelos únicos e criam condições para que outros corpos possam transitar. Mesmo cientes de que a escola vem deixando de ser um espaço seguro, principalmente para pessoas LGBTQIAP+, sabemos que ela reúne condições para que essas circunstâncias sejam modificadas.

Nas considerações e narrativas feitas pelos(as) docentes que atuam em unidades da rede estadual paraibana, emerge o caminho solitário que trilham: embora sem cursos de formação e sem o fator tempo, buscam transgredir normas. Vemos silêncios sendo irrompidos pelas vozes que teimam em não se calar, mesmo quando, simbolicamente, o contexto político e social age como silenciador. Também podemos reconhecer, nessas narrativas, as dores de quem escuta e de quem fala, dois lados que ressoam, atravessam as paredes da sala de aula, que não se opõem, mas promovem suas pequenas e substanciais mudanças nesse tão complexo espaço que chamamos de escola.

Toda essa materialidade gerada por diferentes relatos está aquém de manuais e documentos legais que regem a educação básica. É um importante construto de práticas pedagógicas, posicionamentos e situações concretas, em que, nem sempre, conseguem-se a abrangência e a atenção das políticas educacionais. Nesse sentido, o trabalho com as fontes orais não termina quando finalizamos as entrevistas, pois elas passam a ter sentido quando são lidas, questionadas e novamente analisadas. Nesse movimento de posição e de contraposição, entender a importância dessas narrativas, enviesadas por diferentes formas de vivenciar o cotidiano escolar, e como as experiências são produzidas, alicerça o caminho por onde passa o trabalho do(a) pesquisador(a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar uma pesquisa acadêmica, nela colocamos tudo o que nos é possível, mesmo que pareça sobre nós mesmos a impressão de que nada foi suficiente ou que ainda não dissemos tudo o que poderíamos. O cotidiano escolar, com suas especificidades, constitui um campo de investigação vasto, especialmente quando suas várias camadas vão sendo reveladas à medida que os estudos são aprofundados. Uma delas envolve a abordagem de temas voltados para o gênero e a diversidade sexual. E, de tão importantes e por nos serem extremamente caros, necessitam ser trabalhados com seriedade e em doses homeopáticas de sensibilidade, pois, quando nos reportamos aos diferentes sujeitos, na construção de suas identidades sexuais e de gênero, revelamos mais uma das camadas que fazem parte do dia a dia escolar.

Ao começar este estudo, minhas inquietações e indagações giravam em torno da relação dual entre a fala e o silêncio que se estabelece no espaço escolar. Inclusive, elas aparecem já no início desta escrita: “Devemos falar de gênero na escola?”. A problemática que envolve essa questão se estabelece na urgência de questionar como as políticas educacionais, quando direcionadas às questões de gênero e de diversidade sexual, influenciam diretamente a prática docente, como amolados dispositivos legais norteando as ações das escolas e dos(as) professores(as).

Buscando respostas, assentei meu objetivo em um caminho que apontasse essas inquietações a fim de compreender como o gênero e a diversidade sexual são evidenciados no cotidiano escolar de professores(as) de escolas públicas da rede estadual de Campina Grande (PB). Primeiro, optei por direcionar minhas análises para os contextos que favoreceram a construção do conceito de gênero, suas múltiplas interpretações no campo acadêmico e seus desdobramentos epistemológicos e em relação ao campo da educação básica.

Nessa senda, procurei entender como as redes discursivas agem como fontes caleidoscópicas, captando maneiras diferentes de ver e de construir discursos de verdade acerca das questões de gênero e de diversidade sexual. Tais redes agem como mecanismos potentes sobre a produção de corpos,

alicerçando, muitas das vezes, a heteronormatividade de forma subliminar ou de maneira explícita, sob a produção de documentos legais que regem a educação básica.

Essa reflexão me levou ao segundo ponto de análise - interpretar e analisar os contextos sociais e políticos na produção desses documentos, no que tange a gênero e diversidade sexual, bem como o processo que incorreu em sua aprovação e implementação nos âmbitos nacional e estadual. Finquei, sobretudo, minha atenção nos avanços de políticas antigênero, impetradas em forma de projetos de lei apresentados no Congresso Nacional, na aprovação de leis municipais de combate à chamada ideologia de gênero nas escolas e, especialmente, como essas questões foram criminalizando o trabalho docente.

Embora timidamente, esse tema já vinha sendo tratado nos anos 1990, com a implementação dos PCNs. Assim, tinha-se a expectativa de que a produção e a aprovação do PNE (2014-2024) fortalecessem pautas mais progressistas voltadas para a diversidade sexual e o combate à LGBTfobia. Contudo, constatei que as questões de gênero e diversidade sexual não foram devidamente acolhidas nesses documentos. Esses temas ora foram alocados no grande pavilhão do enfrentamento às formas de discriminação ora foram postos no item 'combate à violência', sem que se demonstrasse, por meio de ações pedagógicas, como esse assunto poderia atravessar transversalmente o cotidiano escolar.

Abri um parêntese para o processo de aprovação do PNE e dirigi meu olhar para as relações de poder que se coadunavam com o avanço do discurso da ultradireita, especialmente da bancada religiosa conservadora, que promoveu uma saraivada de ataques contra a inserção das questões de gênero nas escolas, a ponto de elas se tornarem o inimigo comum a ser combatido. Essa questão foi capilar para que também entendesse como esse contexto reverberou ou não no cotidiano escolar, pois nos anos de 2019 e 2021, exatamente depois da eleição do ainda presidente Jair Bolsonaro (PL), explodiram os casos em que os(as) professoras(as) foram sendo cerceados(as) em sala de aula e acusados(as) de doutrinar ou de levar as questões de gênero e de "ideologia de gênero" para as aulas.

A influência desse contexto político e social, de certa forma, influenciou, inicialmente, minhas indagações, porque, aparentemente, pareceu lógico que,

se os(as) professores(as) não tratassem de gênero e diversidade sexual e não fizessem esse tipo de abordagem na sala de aula, minha principal problemática estaria respondida. Mas, como pesquisadora, não pude supor que o receio dos(as) profissionais em trabalhar com esse tema fosse o bastante para refrear minha pesquisa, mesmo porque, indiretamente ou não, as diretrizes operacionais do Governo do estado da Paraíba, que norteiam as unidades de ensino, de alguma maneira, contemplavam o trabalho com a diversidade.

Com o terceiro ponto de análise, essa questão se tornou contundente, ao perceber que seria necessário pautar minhas investigações na escuta dos(as) sujeitos envolvidos(as) diretamente na ação, posto que se tratava de profissionais que fazem parte do “chão” de escola, onde diferentes experiências são calcadas. Contudo, como os sujeitos dessas vivências são individualizados(as), não são homogêneos(as), as narrativas, assim como os silêncios, precisaram ser vistos e acolhidos avaliando o contexto em que se apresentavam, seu lugar social e suas histórias de vida, como elementos responsáveis pela construção de suas práticas e aprendizados, no tocante a gênero e diversidade sexual.

Nesse sentido, o diálogo com os(as) educadores foi uma ponte necessária em direção aos objetivos traçados nesta pesquisa. Primeiramente, destaco as análises construídas a partir das narrativas dos(as) professores(as) de diferentes unidades de ensino do estado, demonstrando que os entendimentos acerca de gênero, mesmo não sendo muito precisos, fazem-nos perceber que termos como “opção” sexual ainda transitam em algumas narrativas. Mesmo assim, tivemos falas importantes, pois as concepções apresentadas se distanciaram da perspectiva heteronormativa.

Na constituição desses entendimentos, observei que esses temas não foram abordados na vivência acadêmica, em disciplinas cursadas, e que se restringiram aos eventos promovidos pelos cursos, embora essa questão seja descrita como recente nos relatos dos/as interlocutores/as desta pesquisa. Para os(as) professores(as) que se graduaram a partir do início dos anos 2000, mesmo em cursos da área de Humanas, esses temas não eram tão evidenciados e, em algumas falas, não são vistos. Foi interessante perceber como as vivências externas ao ambiente educacional impulsionaram esses(as) docentes a compreenderem bem mais e a acolher, de forma mais sensível, esses temas na

escola. Foram relatadas situações que os(as) afetaram profundamente, especialmente os casos de intolerância na família.

As narrativas dos(as) professores(as) seguiram direções diferentes sobre como lidar com gênero e diversidade sexual nas práticas pedagógicas. Observamos, em algumas falas, um direcionamento incisivo ao respeito às diferenças, evitando-se as insistentes “brincadeiras” que geram o *bullying* em sala de aula. Contudo, só foi possível visualizar um trabalho organizado e sistemático voltado para as questões de gênero em duas narrativas. Em uma delas, o gênero é tratado de forma indireta, como tema, embora com ações dinamizadas em debates e com o uso de recursos metodológicos; em outra, ele é sistematizado em um projeto pedagógico implementado em aulas. Nos discursos, o tema surge indiretamente como um meio de propor ações externas, como palestras, ou pela necessidade de se discutir sobre os temas, posto que fazem parte do conteúdo programático contido no livro didático como objeto de conhecimento em determinada série.

Chamou-me à atenção o fato de todos os relatos destacarem que essas práticas pedagógicas são significativas quanto às experiências dos(as) alunos(as), internas ou externas ao espaço escolar, e que ganham centralidade nos debates em sala de aula. Por outro lado, percebi que se trata de situações vistas como pontuais.

Em outra perspectiva, nas justificativas apresentadas pelos(as) professores(as) para explicar o medo de abordar temas como gênero e diversidade sexual, eles(as) citaram: o medo de as famílias, principalmente as evangélicas, questionarem; as inseguranças teóricas para tratar do tema; e a falta de cursos de formação continuada que devem ser oferecidos pelo governo do estado da Paraíba sobre as questões de gênero e diversidade sexual. Esse, inclusive, foi outro indício que apareceu fortemente nas falas desses(as) profissionais. E a contradição se apresentou, porque, embora o PEE (PB) preveja o trabalho com o tema ‘diversidade’, vimos que ele tem sido invisibilizado nas escolas.

Embora muitos(as) educadores(as) não tenham demonstrado conhecimento profundo sobre o que constava no Plano Estadual de Educação da Paraíba, no tocante às questões de gênero, é interessante apreender que eles(as) não refutaram em discuti-las, mesmo que empiricamente e com os

temores apresentados. Talvez esse impulso se dê na forma como essas questões chegam à escola, impondo ao(a) professor(a) que implemente diferentes estratégias e/ou abordagem sobre os temas. Porém, é preciso saber que tratar as questões de gênero e de diversidade sexual de forma disjunta pode recair em um tipo de abordagem reduzida e pouco aprofundada.

Com base nas análises construídas por meio das narrativas dos(as) professores(as) sobre como os(as) alunos(as) recepcionam esses temas quando discutidos em sala de aula e quais as posturas que adotam, foi possível perceber como a escola é um potente motor de fabricação de sujeitos. Nas falas apresentadas, compreendi que esses(as) profissionais tem uma difícil tarefa de escolher a melhor abordagem sobre gênero e sua forma associativa à sexualidade. Há um desconforto sobre como tratar isso, no cotidiano escolar, quando se direciona a especificidades como, por exemplo, a questão do nome social e o uso dos banheiros para pessoas trans.

A angústia foi um sentimento que apareceu nas falas dos(as) docentes quando a receptividade ao tema era externada mais do lado de fora da sala do que do de dentro. Assim, assenti potentes depoimentos que envolveram situações familiares que repercutiam no processo de aprendizagem e permanência na escola. Em outra medida, os relatos dos(as) professores(as) foram importantes canais de diálogo no sentido de desestabilizar formas hierárquicas e normatizantes das relações de gênero, o que facilitou a receptividade dos(as) discentes na promoção do debate sobre questões que envolvem esses temas, especialmente quando narravam situações em que alunos(as) se colocavam, assumidamente, como homofônicos.

Na problematização dessas falas, verifiquei que, em nenhuma unidade de ensino, há programas e/ou ações organizadas de combate à LGBTfobia. As violências não são nomeadas de acordo com a motivação. Isso significa que há um hiato entre as ações pedagógicas promovidas pelos(as) professores(as) e o plano de ação que é criado e implementado anualmente pelas escolas. Contudo, não cremos que se trate de um contexto específico, considerando todo o cenário político e social do qual esse tema emerge. Podemos supor que essas circunstâncias são comuns em outras unidades de ensino do estado paraibano. Se interligarmos essa conjuntura, poderemos compreender que todas as ausências, seja na formação continuada, seja nos projetos de ação e/ou de

prática pedagógicas transversais, têm sido ocultadas, não por acaso, das políticas educacionais. Compreendo que, para além da polémica, trata-se, sobretudo, de atravessar as fronteiras que delimitam valores, princípios e concepções ideológicas que continuam intocáveis na sociedade. O espaço escolar subtrai muitos desses elementos sociais.

Por essas razões, é imprescindível que falemos sobre gênero na escola. Esse som precisa ecoar mais substancialmente. E mesmo que isso tenha ocorrido como ações separadas, como constatado nas narrativas dos(as) educadores(as), são imperativos o devido diálogo e os confrontos que essa temática impõe. Não podemos construir um ambiente de respeito às diferenças promovendo práticas excludentes em sala de aula. Isso envolve não só o corpo docente como também o administrativo.

Também percebo que os caminhos metodológicos para que isso ocorra precisam envolver alguns aspectos importantes. O primeiro deles é a plena ciência de que esse processo não acontece do dia para a noite, ele é longo e se desenvolve com distintas tentativas de desconstruir os discursos heteronormativos. O segundo diz respeito ao estudo e à preparação dessas abordagens. E ainda que a esfera governamental se exima de promover cursos de formação, isso não pode significar uma falta total de discussões que possam fomentar importantes debates, sobretudo, transversalmente.

E, não menos importante, é preciso estar aberto(a) para implementar um tipo de prática em que, verdadeiramente, reconheçam-se as diferenças considerando os sujeitos que vivem, interagem e se (re)constroem nesse espaço escolar. Estabelecer com a comunidade escolar ações formativas que a ajudem a compreender por onde passam as diferenças é uma fenda importante no processo de aceitação das questões de gênero e diversidade sexual.

Assim, ciente de que há uma vasta produção que envolve as questões de gênero e diversidade sexual, ainda temos muito o que dizer, o que descortinar. Compreendo que seja preciso levantar outras camadas desse cotidiano tão plural e complexo e em que circulam tantas existências, que é o espaço escolar. Mas é indispensável, também, encurtar as distâncias entre a Academia e a Escola. Compreendo que a relação entre teoria e prática não pode nem deve ser um hiato no processo de formação de futuros(as) professores(as) e que essas discussões, que têm avançado tanto no campo acadêmico, precisam chegar à

escola. Para isso, talvez seja necessário ler, ouvir e analisar o que não está nos livros, mas nas palavras, nas ações e nos gestos de quem está nesse “chão de escola” e o faz, constituindo uma parceria em um sentido mais amplo.

Com essas reflexões, não intencionamos desmerecer o conhecimento teórico, apenas refletir sobre outras formas de aprendizado que, muitas vezes, não recebem a merecida atenção, especialmente quando envolvemos temas tão importantes para nossa sociedade, como gênero e diversidade sexual.

Com base no que é possível captar e compreender por meio das vivências dos(as) educadores(as), percebo que, além das limitações que envolvem a abordagem com as questões de gênero e diversidade sexual, no Brasil, o contexto político e ideológico tem se mostrado um entrave na promoção de espaços educativos críticos e, sobretudo, democráticos. A teia discursiva ancorada nos discursos de ódio e intolerância vem tomando corpo e influenciando o cotidiano escolar. A radicalidade e o alcance que constituem essa teia têm colocado muitos(as) profissionais em uma situação de desconforto e de medo. Isso talvez explique o fato de muitos(as) educadores não quererem abraçar esses temas em suas aulas, e os que abraçam, como visto nos relatos, terminam trabalhando isoladamente.

Convém enfatizar que o combate, nas escolas, à chamada “ideologia de gênero”, que muitos empreendem, traz, em sua essência, um discurso normativo, excludente e que visa ao apagamento de corpos, sobretudo, dissidentes. Esse discurso encontra lastro na moral/religiosa e se torna uma linha cruzada entre a ação da escola e a liberdade de ensinar e de aprender, com direito de quem cria (famílias).

Avalio que a constante inserção de muitas famílias, sobretudo evangélicas, nas escolas, quando envolve mudanças de atitude relativas à sexualidade dos(as) discentes, não só tem afetado as práticas pedagógicas como também apagado os temas que envolvem gênero e diversidade sexual na sala de aula. Esse contexto da influência da religião como elemento interveniente sobre a prática docente tem afrontado os princípios de laicidade que envolvem a escola. Acredito que deve haver um difuso entendimento por parte da sociedade, de forma geral, sobre a ação da escola como reguladora dos “valores” morais. Essa é uma questão complexa, já que nos remete a pensar, de maneira mais abrangente, de que “valores” se trata. Entendo que situar a

comunidade escolar sobre a importância de a escola se manter laica e plural é uma possibilidade de se compreenderem bem mais os limites dessa inserção na escola.

Assim, compreendo que a possibilidade de abordar esses temas, que, para alguns, parecem esgotados, permitiu-me experienciar trocas muito interessantes, entre uma aula e outra, quanto à informalidade e à generosidade como os(as) profissionais se colocaram para contribuir com este estudo. Isso proporcionou profundas reflexões, especialmente sobre minha prática docente. Foi interessante perceber que, nesse processo de escrita, como professora e historiadora, desconstruí-me e me redesenhei juntamente com o tema e com o objeto de estudo. (Re)descobri formas plurais de resistir, mas também encontrei silenciamentos.

Embora imbricados pelo medo e pelas inseguranças gerados por ele, entendi que muitos(as) colegas de profissão desejam, de alguma forma, tornar suas práticas o mais inclusivas possível. Por isso mesmo, nunca quis ou desejei fazer julgamentos, apenas indicar pistas, indícios de como a educação precisa ser continuamente indagada, problematizada e como os(as) profissionais da educação necessitam de subsídios para lidar com discursos e práticas calcados em desconhecimento sobre gênero e diversidade, que embasam preconceitos e sofrimentos a alunos/as, por exemplo. .

Cabe mencionar que uma dificuldade enfrentada em minha pesquisa foi o fato de poder traduzir para a escrita os gestos, as reações, as pausas, os silêncios, enfim, diferentes expressões orais carregadas de significados e a importância delas(des) no caminho da investigação sem me alongar em minhas discussões. No decorrer deste estudo, o exercício de poder detalhar essas nuances me colocou diante de problemas que não poderiam passar despercebidos e, à medida que as informações ou as situações iam sendo detalhadas, percebi que também seria necessário ouvir outras vozes, com outros pontos de vista sobre diversas vivências e cenários apresentados, como a dos(as) gestores(as), por exemplo. Essa limitação não foi superada no decorrer da pesquisa, visto que, na tramitação das autorizações e do deferimento do Comitê de Ética na instituição a que este estudo é vinculado, não tínhamos tempo hábil para captar esses relatos.

Sendo assim, este estudo pode e dever se alargar em um futuro próximo, para que outros pontos de vista e outros sujeitos possam reverberar, em nossos ouvidos, outras vozes e outros silêncios que apontam para as questões de gênero e diversidade sexual na escola.

Ao findar minhas reflexões, que novo rio encontrei? Como interlocutora privilegiada de tantas vozes, esse rio encontrou outros. Em seu trajeto, confluíram histórias, pulsantes experiências, inquietudes materializadas por múltiplas vivências, dinâmicas por essência, transgressoras em suas práticas. Esse rio sou eu, são tantos(as) de mim que procuram se encurtar para poder passar em pequenos espaços, que se alargam, quando precisam entonar suas vozes, e se desviam quando precisam ouvir e salvar outros rios. Assim são os interstícios das experiências construídas no cotidiano escolar.

Penso, portanto, que, no papel de educadores(as) e historiadores(as) que somos, precisamos aceitar que os rios também podem ser turbulentos e não precisam ser controlados, mas, compreendidos. Essa compreensão parte do posicionamento político e social de não aceitar como natural a invisibilidade de tantos corpos e tantas existências que são vistas “de fora”. Logo, são indispensáveis políticas educacionais que visem desconstruir discursos e práticas preconceituosas e que, por meio de ações e de estratégias pedagógicas, demonstrem diferentes maneiras de se promoverem a aceitação, as trocas, e os acolhimentos entre os sujeitos que diariamente precisam cruzar diferentes e turbulentas fronteiras no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Et al. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru: SP: EDUSC, 2007.

ARRUDA, Ângela. Feminismo, gênero e representações sociais. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

AURÉLIA: entrevista [abr. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 55min.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIBIANA: entrevista [jun. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 66min.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEB, 1997b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso: 08 de abr. 2022.

_____. Termo de Referência. Instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para promoção da cultura de reconhecimento e diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secad>. Acesso: 16 de abr. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD. V. 4. Brasília, maio de 2007. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secad>. Acesso: 16 de abr. de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação final. Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso: 30 de abr. 2022.

_____. Câmara dos Deputados: PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=28

6B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201. Acesso: 02 de maio de 2022.

_____. Senado Federal. Comissão Diretora. Parecer nº 1.567 de 2013. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>. Acesso: 30 de abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356. Acesso: 17 de abr. de 2022.

BNCC. Base Nacional Comum da Educação. 2020. [online]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 07 de out. 2021.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPITU: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 51min.

CARRARA, Sérgio (org.). **Gênero e diversidade na escola**: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções. Rio de Janeiro: Cepesc, 2017. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf. Acesso: 17 de abr. 2022.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero e sexualidade como campos de produção de conhecimento educacional. ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO Márcio; CASTRO, Paula Almeida de. (Org). In: **Gênero e sexualidade: interseções necessárias à produção de conhecimento**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

CEARÁ. Decreto de Lei nº16.025, de 30 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-CE) e dá outras providências. Fortaleza: Governo, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. Dossiê: feminismo em questão, questões do feminismo. **Cadernos Pagu** (16) 2001: pp.13-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Xmvqhg4YYJxm7w5zwwj9dsd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de mar. 2022.

_____. **Mulher & Política**: um debate sobre a literatura recente. BIB, no 18, Rio de Janeiro, 2º Semestre 1984, pp.27/44. Disponível: <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-18/364-mulher-politica-um-debate-sobre-a-literatura-recente/file> . Acesso: 13 de mar. 2022.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Tainah Biela. **A defesa da família tradicional e a perpetuação dos papéis de gênero naturalizados**. Revista Mandrágora, v.23. n. 1, 2017, p. 49-70. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>. Acesso:01 de out. 2022.

FABIANO: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 46min.

FERNANDES, Felipe Bruno M. **Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018080. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018080>. Acesso em 28 Jan 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Reverendo a história da educação sexual no Brasil**: ponto de partida para construção de um novo rumo. Nuances, v. IV, p. 123-133,1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

_____. **A Ordem do Discurso**. 10. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Da amizade como modo de vida.** Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 27 de nov. 2022.

GABRIELA: entrevista [jul. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 74min.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil (1975-1995). In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995). ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221. Disponível: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/102_653_EstudosdeGeneronoBrasil1.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2022.

HELENA: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 47min.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática para liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2013). **Pedagogia do armário:** a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogérioJunqueira.pdf. Acesso: 30 set. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira, **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas (pp. 13-51). Brasília: MEC/UNESCO.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Coleção Educação, experiência e sentido. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [et al.] Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990 (Coleção Repertórios).

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. In.: **Pensamento Feminista Hoje:** sexualidades no Sul global. HOLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a Educação. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis. v. 9, n. 2. 2001c.

MATO GROSSO DO SUL. Plano Estadual de Educação (2014). Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso: 11 de maio de 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEYER, Estermann Meyer. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, n. 57, v. 1, p. 13-18., jan/fev. 2004

MIGUEL, Luís Felipe (2021). O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu** (62), Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8667136>. Acesso: 01 de maio de 2022.

_____. (2016). Da “Doutrinação marxista à ideologia de gênero” - Escola sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol.07, nº 15, 2016, p. 590-621.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base da CONAE 2014. Documento Base. Volumes I e II, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso: 02 de maio de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação - Conselho pleno. Documento que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Resolução nº 1 de 19 de janeiro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de nov. 2022.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**, Brasília, v. 32, n. 3, pág. 725-748, dezembro de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acesso em 13 de out. 2021.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: Souza, Luiz Antônio Francisco de; Sabatine, Thiago Teixeira e

Magalhães, Boris Ribeiro de. (Org.). **Michel Foucault**: sexualidade, corpo e direito. 1ed. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2011, v. 1, p. 47-68.

MOGROVEJO, Norma. O *queer*, as mulheres e as lésbicas na Academia no ativismo em Abya Yala. In.: **Pensamento Feminista Hoje**: sexualidades no Sul global. HOLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

NETO, Regina Beatriz Guimarães. História e escrita do tempo: questões e problemas para a pesquisa histórica. DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org). In: **História do Tempo Presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas, v. 8, n. 2, 9–41, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEDRO: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 54min.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** (São Paulo) [online]. 2005, v. 24, n. pp. 77-98. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>>. Epub 23 Set 2010. ISSN 1980-4369. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL (2016). As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/materiais/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016/>. Acesso: 13 de maio de 2022.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (org.). A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, nº 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002, p. 7-42. Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf>. Acesso: 23 de nov. 2021.

_____. (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, 11(2). <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2014.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RODRIGO: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 31min.

NT'ANNA RAMOS VOSGERAU, Dilmeire; PAULIN ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. Disponível: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e pós-modernidade no Brasil. **Cadernos do arquivo Edgar Leuenroth**, Campinas, n.3/4, p.11-43, 1995/1996. Disponível em: https://www.academia.edu/3493543/ADEUS_AO_FEMINISMO_FEMINISMO_E_P%C3%93S_MODERNIDADE_NO_BRASIL_Margareth_Rago . Acesso em 28 Jan 2022.

_____. O efeito Foucault na Historiografia brasileira. **Tempo Social**; Revista de Sociologia. USP. São Paulo, pg. 67-82. outubro 1995. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Bn67fyfwtQfrMvhqN8VnXXQ/?format=pdf>. Acesso em: 07 de out. 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero**: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lang=pt>. Acesso: 30 de abr. 2022.

RIFAN, Fernando Arêas. **A ideologia de gênero**. (2015). Disponível em: <https://dioceseportonacional.org.br/dom-fernando-rifan-fala-sobre-ideologia-de-genero/>. Acesso: 01 de maio de 2022.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2015.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SILVEIRA, Marília; FERREIRA, Ligia Hecker. **Escritas de si, escritas do mundo**: um olhar clínico em direção à escrita. Athenea Digital - 13(3): 243-263 (novembro 2013).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª ed. Rio de Janeiro, Lamparina editora, 2007. p. 23- 38.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de Educação**: gênero e diversidade sexual - Breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. **Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação**: tensões e disputas. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 46, e221756, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 out. 2021.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. (2004). **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 de abr. 2022.

APÊNDICE

Parecer do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SILÊNCIOS ENSURDECEDORES: uma análise sobre a abordagem (ou negligência) das questões de gênero e diversidade sexual em escolas públicas da rede estadual do Ensino Médio, em Campina Grande- PB.

Pesquisador: Liliann Rose Pereira de Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52018121.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.115.348

Apresentação do Projeto:

Projeto está bem estruturado e atende todas as exigências da CONEP. Se propõe a abordagem do tema gênero e diversidade sexual em ambiente escolar tendo como sujeitos da pesquisa os professores do ensino fundamental

Objetivo da Pesquisa:

Está apresentado de forma adequada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram mencionados assim como a forma de ameniza-los. Os beneficio estão relacionados ao fornecimento de informações para elaboração de políticas públicas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão devidamente apresentados. Vale destacar que estão anexados ao projeto como anexo

Recomendações:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br