

Entre o discurso e a prática: apontamentos sobre gênero e sexualidade em escolas públicas

Between speech and practice: notes on gender and sexuality in public schools

■ Ewerton da Silva Ferreira

RESUMO

O artigo tece reflexões sobre a construção de um processo de uma pesquisa-intervenção que propôs investigar o entrelaçamento entre escola pública, gênero e sexualidade. O objetivo foi discutir as relações intraescolares evidenciadas na dinâmica da pesquisa, com ênfase no aspecto metodológico, no processo de pesquisar com as escolas. Verificaram-se as divergências entre os discursos e as práticas adotadas nas escolas, especialmente, em cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. As observações nos apresentam uma lacuna entre o discurso e prática nas organizações educativas e nos convidam a ampliar as concepções do papel da escola no que tange às questões de gênero e sexualidade. Os procedimentos utilizados foram palestras, observações participantes, conversas com gestores e professores. A análise do processo de pesquisar com jovens e as escolas trouxe diversos questionamentos e a compreensão de que as relações intraescolares são atravessadas por práticas e saberes marcados pela forte presença do machismo e da heteronormatividade. As observações nos apresentaram uma lacuna entre o discurso e a prática nas organizações educativas e nos convidam a ampliar as concepções do papel da escola no que tange às questões de gênero e de sexualidade. Assim, a análise do contexto investigado, a compreensão, os desafios e as dificuldades, onde se propõem estudos com os sujeitos envolvidos, posteriormente, para que se favoreça a mudança do contexto com práticas e saberes que respeitem a diversidade.

Palavras-chave

Gênero; Sexualidade; Pesquisa-intervenção; Escolas Públicas.

ABSTRACT

The article weaves reflexions on the construction of a process to research-intervention that proposed to investigate the intertwined of public school, gender and sexuality. The objective was to discuss the relations intra-school evidenced in the research dynamics, with emphasis on the methodological aspect, in the process of researching with schools. The divergences between the discourses and the practices adopted in schools were observed, especially in cities in the interior of the state of Rio Grande do Sul. The observations present us with a gap between the discourse and practice in educational organizations and invite us to expand the concepts the role of the school in terms of gender and sexuality issues. The procedures used were lectures, participant observations, conversations with managers and teachers. The analysis of the research process with young people and schools brought several questions and the understanding that intra-school relationships are crossed by practices and knowledge marked by the strong presence of machismo and heteronormativity. The observations presented us with a gap between discourse and practice in educational

organizations and invite us to expand the conceptions of the role of the school with regard to issues of gender and sexuality. Thus, the analysis of the context investigated, the understanding, the challenges and the difficulties, it is proposed studies with the involved subjects, later, so that it favors the change of the context with practices and knowledge that respect the diversity.

Keywords

Gender; Sexuality; Research-intervention; Public Schools.

Apontamentos iniciais

É importante destacar, inicialmente, que o Brasil¹ é considerado um dos países com maior índice de violência contra pessoas LGBTTIQ+ no mundo. Diante disso, é preciso repensar as identidades de gênero, as orientações sexuais e as construções de masculinidade e de feminilidades nos espaços educativos. É ancorado nesse índice que as reflexões do presente trabalho se tornam fundamentais para pensar gênero, sexualidade e escola pública.

Nos últimos anos, a palavra gênero ganhou um destaque nacional e foi alvo de muita polêmica. O acirramento das discussões tornou-se mais intenso a partir do ano de 2014 durante as votações dos planos municipais, estaduais, distrital de educação. Por um lado, pontuava-se nos planos a necessidade de abordagem do tema com uma possibilidade da escola constituir-se em um espaço mais democrático e que respeitasse as diversas identidades de gênero, orientações sexuais, masculinidades e feminilidades não hegemônicas. Na contramão, os discursos que não caberiam à escola realizar essa abordagem, pois estaria realizando uma “ideologia de gênero” e estimulando os alunos e alunas a assumirem uma nova identidade de gênero ou orientação sexual. Esse grupo formado em sua maioria por evangélicos e católicos que atenderam ao chamado de líderes religiosos para defenderem a família e moral cristã (MIGUEL, 2016).

Nesse sentido, três instituições assumiram protagonismo no debate, são elas: a escola, a igreja e a família. Antes de tecer argumentos sobre o papel de cada uma das instituições nas discussões e aprovações dos planos de educação, é necessário contextualizar como o termo gênero foi inserido nos documentos, por um corpo técnico que trabalhou na sua elaboração, promoveu audiências públicas e contou com a participação de diversos especialistas no campo da educação.

Os/As autores/as que destacam a importância da abordagem de gênero e sexualidade no ambiente escolar precisam repensar como o “pânico moral” alcançou tamanho espaço na sociedade brasileira. Segundo Seffner (2016, p. 02), as “políticas públicas de educação

¹ Dado publicado pela ONG **Transgender Europe** (TGEu) em novembro de 2016. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>.

em gênero e sexualidade, o que atçou os fantasmas e o pânico moral de coisas tão fabulosas como “mudar o sexo das crianças nas escolas”, isso somado aos discursos apresentados por grandes líderes religiosos pregando a necessidade de coibir essa “prática destruidora da moral e dos bons costumes” na escola.

Ao longo das discussões dos planos estaduais, municipais, distrital e nacional houve uma ampla campanha que unificou tanto igreja católica, quanto igreja pentecostais e neopentecostais na tentativa de retirada de toda menção às palavras gênero e sexualidade dos planos. Essa iniciativa logrou êxito em muitos documentos, realizando apenas menções simplistas sobre “combate a toda e qualquer forma de discriminação”, “promoção da igualdade nas escolas”, “criação de ações de combate ao *bullying* no ambiente escolar”. Não significa dizer que essas ações não são importantes, mas destacar que elas são genéricas e podem ser realizadas outras ações que não estimulem o combate às violências provocadas pelas identidades de gênero, orientação sexual e expressão de gênero.

As religiões desempenharam papel de destaque nessa discussão, conseguindo unificar um movimento contra abordagem de gênero nas escolas e atribuindo exclusivamente às famílias a discussão de tal temática, colocando professores/as e instituições que defendiam a permanência do tema como inimigos. A soma de Igreja e família tradicional² (em sua maioria praticantes das religiões que encabeçaram a retirada) culminou em um cenário de transformar educadores e educadoras, LGBTTIQ+ e apoiadores da abordagem em depravados, subversivos, sem famílias e/ou contra as famílias, visto que eles foram instituídos de “destruidores de famílias” ou “doutrinadores”.

Sob outra perspectiva, estava um corpo técnico que havia debatido amplamente os planos, por meio de audiências públicas, debates nas escolas, reuniões de professores/as e, em alguns casos, com a comunidade onde as escolas estavam inseridas. No entanto, nenhuma dessas ações parece ter sido considerada ao pensar a abordagem de gênero e de sexualidade no ambiente escolar.

A sensação que se tinha é que estávamos voltando ao passado (não muito distante) em que as escolas públicas deveriam ensinar apenas o dito conhecimento “útil” para o mercado de trabalho, e negar toda e qualquer reflexão para a vida dos sujeitos que estão ali. Em síntese, no papel, a Igreja e a família tradicional (formada por homem e mulher cisgênero, com objetivo de ter filhos e manter uma fé) logrou êxito. No entanto, o que nos anima é que foi apenas

² Utiliza o termo família tradicional para definir o núcleo familiar formado por homem e mulher e atendendo aos pressupostos de normas religiosas e jurídicas sobre casamento e reprodução humana.

no papel, pois a discussão está mais viva do que antes, e os alunos e alunas têm colocado como pauta nas salas de aula, como se abordará a seguir.

No ano de 2015, em meio às inúmeras discussões em âmbito nacional, os Planos Municipais de Educação foram aprovados e, em sua maioria, retiradas as menções aos termos gênero, sexualidade, orientação, identidade de gênero ou educação sexual. Nos municípios lócus desta pesquisa não foi diferente da realidade em âmbito nacional. Entretanto, indaga-se: a retirada da terminologia gênero impede a discussão na escola? As diversas identidades ficariam de fora da escola? Enquanto Universidade, como continuar realizando essa abordagem nas escolas e não ser barrado pelo medo à “ideologia de gênero”?

Nesse sentido, o presente texto está dividido em duas seções: A) a primeira apresenta a emergência da abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, a partir de documentos (leis, pareceres, diretrizes, planos) e fundamentação teórica; escrevi conforme a ordem da redação. B) apresenta relatos de cenas coletadas, por meio de pesquisa-intervenção do projeto de dissertação “Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT: um estudo de caso sobre sua implementação no currículo do ensino médio”, em duas escolas públicas na região oeste do Rio Grande do Sul.

(Re)pensando gênero e sexualidade nas escolas...

O processo de ensinar e aprender está presente na história da humanidade na tentativa de preparar as novas gerações para continuidade de cultura de um determinado povo. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 184), a “cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente”, a mudança ponderada por ela perpassa as diversas áreas, dentre elas: o meio ambiente, formas de vida, produção do conhecimento, religiosidade, preparação para o mercado de trabalho e organização social.

Essa preparação descrita pelas autoras nos remete a pensar na escola como “promotora” de preparação do indivíduo com intuito de viver em sociedade, no entanto, nem sempre esse processo ocorreu dentro dos bancos escolares que conhecemos hoje e, evidentemente, não acontece apenas neles. O ensinar e o aprender estão nos mais diversos espaços e podem ser compreendidos das mais diversas formas.

Segundo Lopes e Macedo, a cultura e a produção do conhecimento para o convívio em sociedade estão ligadas de maneira intrínseca à educação e ao currículo escolar, visto que, para elas, a cultura é considerada “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Os povos originários³ antes do processo de colonização na América desenvolviam sua metodologia de ensinar a própria cultura aos mais novos. Dentre as metodologias adotadas por eles estavam conversas com os anciãos, acompanhamento nas atividades de caça, pesca, ensinamento da arte de lutar para defender seu território dos povos inimigos e o ensino de como utilizar as ervas que ajudavam a curar doenças.

Nessa perspectiva, os rituais religiosos, os padrões atribuídos aos gêneros, a divisão do trabalho e o modo de viver estavam pré-estabelecidos e eram reproduzidos entre eles. Esse processo denomina-se de “ensinar”, de acordo com Brandão (2007) e demonstra que cada sociedade e povo estrutura-se de acordo com sua própria cultura. Contudo, nas sociedades contemporâneas, atribuímos essa função da produção de conhecimento, ideias e qualificações à escola, quase que exclusivamente. Nela, somos ensinados a como devemos nos portar, andar, viver, conhecer e o que é, e o que não é correto fazer para viver no coletivo. A educação constrói diferentes tipos de sociedades, pois estimula o “processo de produção de crenças e de ideias, de qualificações e de especialidade que envolvem as trocas de símbolos, de bens e de poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2007, p. 11).

A concepção de educação moderna, que emergiu após a Revolução Industrial, e, principalmente, com as mudanças nas áreas da política, da economia, da segurança, da educação e da tecnologia tencionaram o modo de pensar sobre o processo educativo. Isso em virtude do *status* que a educação formal (educação escolar) ganhou desde o seu surgimento e nas sociedades contemporâneas: constituiu-se em um marcador social da diferença que oportunizava apenas à elite o direito (privilégio) de estudar.

Ao mencionar qualquer processo que envolva educação no Brasil é importante destacar quais pilares a balizam no país. A Constituição Federal de 1988 pondera, em seu Art. 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p).

Sob o mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 pontua

³ Adota-se a terminologia de “povos originários” ao falar dos indígenas, considerando os apontamentos de Collet *et all.* (2014). O conceito de *indígenas* faz menção, segundo o dicionário de língua portuguesa Aurélio, ao “nativo, pessoa natural do lugar ou do país em que habita”. Esse termo, apesar de parecer mais correto, é uma categoria trazida de fora. Ou seja, é o colonizador que dá esse termo para fazer referência a essa população. Antes da chegada dos europeus, não havia termo utilizado pela população nativa para se designarem como coletivo. Cada povo ou etnia tinha sua própria denominação, da mesma forma que acontece hoje em dia.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, s/p).

O Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara de Educação Básica – CEB pontuam, em seu parecer 05/2011, a necessidade da abordagem da temática de gênero, de orientação sexual e de diversidade no ambiente como forma de eliminar todas as formas de preconceito. O parecer enfatiza:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2011, p. 23).

Além dos documentos expostos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH destacam a importância da abordagem da temática na educação e, especialmente, para a construção de uma sociedade mais igualitária. As DNEDH reverberam:

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2012, p. 6).

É através de um longo caminho trilhado por órgãos brasileiros, obviamente, em diversos momentos signatário de documentos internacionais, especialmente, os elaborados pela Organização Mundial das Nações Unidas – ONU que elucidam a necessidade de uma luta pela igualdade de gênero e da escola como instituição fundamental para o êxito nessa luta.

Ainda, torna-se fundamental destacar as palavras de Reis e Eggert (2017, p. 14).

Especificamente no Brasil, a promoção da educação em prol da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual torna-se ainda mais importante quando se consideram as estatísticas sobre violências e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

As escolas públicas, nos últimos anos, têm sido um espaço onde as diversas identidades de gênero e orientações sexuais tem se apresentado com maior visibilidade e força. Isso em virtude das grandes mudanças sociais que vêm ocorrendo de forma geral. Parte dessa força atribuímos a representatividade que os sujeitos LGBTTIQA⁴ tem ocupado, seja nas novelas,

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais, Queers e outras identidades e orientações sexuais.

séries, filmes, canais no *Youtube* ou, até mesmo, as diversas masculinidades e feminilidades apresentadas diariamente nas ruas das cidades.

Com essas “novas” identidades, emerge o debate sobre as masculinidades e feminilidades produzidas pela escola ao longo dos anos (LOURO, 2011; SEFFNER, 2011, 2013, 2016) e nos remete a pensarmos a necessidade de a escola repensar suas práticas, seus currículos e sua acolhida aos sujeitos que não sejam heterossexuais ou não vivam dentro de um modelo binário.

É preciso repensar o currículo escolar com a inserção de novos temas e discussões em sala de aula, possibilitando, assim, que os alunos e alunas que não estejam enquadrados dentro do padrão hegemônico da escola sejam incluídos e respeitados dentro de suas diferenças. As discussões de gênero e sexualidade no currículo são fundamentais, pois permitem que as pessoas não heterossexuais possam viver sua orientação sexual de maneira livre, e também permite que sujeitos heterossexuais possam viver suas diferentes masculinidades e feminilidades não apenas no ambiente escolar, mas em sociedade. Seffner e Picchetti (2016) destacam que a escola precisa rever seus modos de funcionamento, especialmente curriculares para não beneficiar os representantes da hegemonia e complementam afirmando:

Nas questões de gênero e sexualidade a norma atende pelo nome de heteronormatividade. Mas as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E, mesmo estes, não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade (SEFFNER; PICCHETTI, 2016a, p. 67).

Perceber que os espaços escolares e, sobretudo, o currículo escolar é estruturado a partir de um modelo binário, é abrir margem aos que “fogem” desse padrão e não se reconheçam nele sejam “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNER, 2013, p. 150).

As definições sobre gênero apontam para a construção social dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres, portanto, o gênero carrega diversos elementos que envolvem variadas instituições e ideologias que se modificam nas diversas sociedades. Meyer define gênero como uma construção realizada ao longo da vida. Nas palavras da autora,

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e prática sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (MEYER, 2013, p. 18).

Nesse sentido, a construção de papéis de gênero pode ser representada através de atitudes cotidianas e, na maioria das vezes, quase imperceptíveis, mas que delimitam

e apresentam os lugares de homens e de mulheres na sociedade, além de definir a maneira “correta” de viver suas masculinidades e feminilidades.

O gênero, nesse caso, é a forma mais abrangente de potencializar a discussão da pluralidade, e da luta contra a hegemonia, visto que gênero em articulação com outras marcas sociais modificam a normatividade considerada “natural” para o masculino e o feminino. Meyer elucida:

Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experimentadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2013, p. 19).

A compreensão do gênero como construção social permite uma possibilidade de mudança no pensamento dos indivíduos, ou seja, pensar no gênero como algo mutável de acordo com o espaço, tempo e instituições que está rodeado permite uma mudança no pensamento hegemônico da heterossexualidade como única forma de vivenciar a sexualidade. E, ainda, possibilita a desconstrução do pensamento do homem como superior aos demais, visto que “a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino” (SILVA, 2005, p. 93).

Pensar em gênero como uma construção social é fundamental para entender que o corpo que assume o gênero é também um corpo sexuado e sensível aos desejos e, portanto, a atração sexual e afetiva não são únicas. Meyer (2013, p. 11) destaca a importância de se reconhecer “o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados”.

Isso em detrimento da escola pública brasileira constitui-se dentro de uma concepção cristã e que

A escola pública brasileira, tradicionalmente, atuou também como um dispositivo que contribuía para manter e até mesmo acentuar a desigualdade, promovendo a expulsão (muitas vezes chamadas de evasão) dos indivíduos de grupos sociais e hierarquicamente inferiores, tais como: os não brancos, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os moradores das regiões rurais e da periferia, os pobres em geral, aqueles oriundos de famílias “desestruturadas”, etc. Desta forma, os melhores índices escolares (e por consequência as melhores oportunidades na vida) ficavam com os indivíduos

brancos, urbanos, homens, de classe média, heterossexuais, de pertencimento católico (praticante ou não), não portadores de deficiência, entre outras marcas positivas (SEFFNER, 2011, p. 105).

Procedimentos metodológicos

Problematiza-se como a construção da pesquisa diz respeito ao território que ela habita, em duas escolas distintas, em duas cidades distintas. Nesse sentido, aborda-se como se deu a entrada da pesquisa nas escolas, e como cada escola, de certa forma, também aderiu à pesquisa, analisando aproximações e distanciamentos observados em cada processo. Considera-se, pois, o modo como se construiu e que se estabeleceu a relação com as escolas pesquisadas, e como as características específicas dessas influenciaram no próprio processo de pesquisa. Moraes (2014) afirma que a atitude de pesquisar COM é sempre mais instigada pelas variações do que propriamente pelos invariantes.

Assim, objetiva-se discutir o pesquisar COM duas escolas públicas da região oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS), observando-se dois pontos que se destacaram na dinâmica da pesquisa: as relações intraescolares e os atravessamentos de gênero e sexualidades no cotidiano escolar.

As duas escolas públicas da região oeste do Rio Grande do Sul em que as pesquisas foram realizadas mostraram características próprias que as distinguiram. Apesar de se tratar da mesma proposta de pesquisa-intervenção para ambos os territórios, constatou-se que os processos de pesquisar com as escolas se configuraram, muitas vezes, de modos diferentes.

Nesse sentido, interrogou-se: Como se constituem os cotidianos das escolas em relação à pesquisa? No espaço de ação da pesquisa, como se dão as discussões de gênero e sexualidade entre os núcleos gestores, os professores e os alunos?

Na pesquisa-intervenção em questão o que produz e constrói a investigação é o entrelaçamento da rede heterogênea pesquisadores-alunas/os-instituição escolar, compondo uma cena enunciativa na qual cabe sempre analisar as condições da pesquisa em sua dimensão processual.

Para realizar a escolha das escolas, elencaram-se os seguintes critérios: participação na pesquisa quantitativa anteriormente realizada; convite enviado para 05 escolas; 02 demonstraram interesse em participar do projeto. Foi nessa conjuntura que iniciamos a pesquisa em ambas as escolas.

A primeira escola participante caracteriza-se por ser uma Escola Estadual de Educação Técnica Agrícola (EETG), proveniente da rede Estadual de Ensino Médio. Escola sediada na área

rural do município de São Luiz Gonzaga. Em 2019, a instituição atendeu a cerca de 100 estudantes em período integral, tanto com ensino propedêutico quanto profissionalizante (com curso técnico agrícola).

A segunda instituição, uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM), em 2019, tinha 850 alunos matriculados. Escola central, referência no município e que atende a boa parte dos estudantes da zona central da cidade.

Portanto, pesquisamos com duas escolas distintas: uma de ensino técnico, de tempo integral e exclusiva de Ensino Médio; e outra, com Ensino Fundamental e Médio, de meio período, ambas situadas na região oeste do Rio Grande do Sul.

Analisaram-se as condições da pesquisa, cuja ênfase está no pesquisar não SOBRE os jovens estudantes de Ensino Médio, ou SOBRE as escolas envolvidas, como se a pesquisa pudesse revelar uma verdade escondida. O que é discutido aqui é a possibilidade de pesquisar COM os jovens e COM as escolas.

Na pesquisa-intervenção em questão o que se produziu e construiu a pesquisa é o entrelaçamento da rede heterogênea pesquisadores-alunas/os-escola, compondo uma cena enunciativa, isto é, práticas discursivas e não discursivas que ajudam a tecer uma certa composição da pesquisa, na qual cabe sempre analisar as próprias condições da pesquisa em sua dimensão processual (AGUIAR; ROCHA, 2007).

Assim, discutir a metodologia da pesquisa é discutir certo modo de estar COM o outro (MORAES, 2014). Dessa forma, investigou-se: De que forma acontecem as relações intraescolares nos momentos em que é necessário introduzir ou abordar temas como gênero e sexualidade? Gênero e sexualidade são respeitados e discutidos na escola?

Cada escola, apesar de um território em comum (cotidiano marcado por aulas, intervalos, currículos, relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e núcleo gestor, precarização laboral etc.), tinha sua própria dinâmica e suas especificidades. Por isso, buscou-se fugir do olhar comum que aponta invariantes para ir ao encontro da singularidade de cada dinâmica escolar, que significa produzir um encontro com as escolas envolvidas, onde se destaca a micropolítica do cotidiano para a construção de analisadores (ROCHA; AGUIAR, 2010).

Realizada em cada escola, os diálogos reflexivos contaram com carga horária de 12 horas (três encontros com quatro horas cada), nos quais abordaram-se temas relacionados à gênero, à sexualidade e às suas intersecções e reflexões acerca da relação da juventude e escola. A tematização sobre a relação dos jovens com gênero e sexualidade foi instigada pelo diálogo reflexivo, envolvendo direta ou indiretamente o tema da pesquisa, de modo que o diálogo

foi utilizado tanto como objeto de discussão (relações intraescolares), quanto para expressão de si, através da apropriação da linguagem em grupo, com o tema juventude, gênero e sexualidade.

A pesquisa-intervenção construída em cada território escolar foi negociada com alunos/as, professores/as e núcleos gestores. Na análise das aproximações e distanciamentos desses processos, os acontecimentos analisadores nos auxiliam na problematização de cada processo de forma singular. Em uma pesquisa-intervenção que se propõe discutir gênero e sexualidade e que tem como território de produção dados das relações intraescolares, é preciso interrogar sobre como esse cenário ajuda a constituir o próprio processo da pesquisa. Isto é, trata-se de se interrogar como a pesquisa entra na escola e como a escola entra na pesquisa.

Nós falamos e vocês nos ouvem!

Em virtude da constituição da escola pública sob um determinado padrão como afirma Seffner (2011) que discursos e práticas como que veremos abaixo são presentes em escolas públicas, especialmente nas interioranas. As cenas narradas, no presente artigo, são oriundas das atividades de pesquisa desenvolvidas no ano de 2019 e buscam debater como a naturalização da heterossexualidade está presente no ambiente escolar e, por consequência, constituem as práticas machistas, sexistas e excludentes no território escolar.

Cenas da Escola A:

Em uma manhã quente do começo do verão, chego à escola A. E me apresento à direção, como o professor que falaria sobre questões de gênero. Logo em seguida, sou conduzido à sala dos professores para aguardar o horário da atividade. A sala começou a ficar lotada. Uma sala que comportava 30 pessoas sentadas.

Percebo os olhares que SE indagavam quem estava ali? Entre uma risada e outra, um mate e um café, uma professora pergunta:

– “Vocês que vão falar sobre homofobia?” (Professora 01)

Respondo que sim e complementei dizendo que abordaria a questão da construção dos papéis de gênero.

A sala tem um minuto de silêncio até que uma professora fala: – “Eu quero assisti essa palestra. Hoje em dia não sabemos mais quem é quem, ou o que é o que. Me sinto perdida. Antes eram apenas os gays e as machorra⁵. Hoje é uma mistura de tudo. Acho que ninguém sabe diferenciar o que é o que” (Professora 02).

Em seguida uma outra professora menciona: – “Tem aquela menina da novela das 9 que era homem e agora é mulher, mas que está com outro homem. Não era mais fácil ser apenas gay?”. (Professora 03).

⁵ Terminologia utilizada para referir-se às mulheres lésbicas no interior do Rio Grande do Sul.

Para o questionamento explico que existe diferença entre identidade de gênero e orientação sexual.

Nesse momento, um professor levanta e fala – “Mundo está de cabeça pra baixo. O pior é que querem que a gente ensina isso aqui (referindo-se à escola). Eu não perco meu tempo com isso. Deus fez homens e mulheres” (Professor 04)

Após sua fala se retira da sala e uma das professoras que até então observava tudo sentada tomando um café se levanta e diz:

– “Ele fala isso, pois não tem nenhum parente que sofra diariamente o preconceito por ser quem é. Eu defendo o direito de amar. Não irei na palestra, pois dou aula para os pequenos. Na próxima eu vou” (Professora 05). Em seguida, toca o sinal e, aos poucos, a sala vai se esvaziando.

O diálogo reflexivo, dispositivo, criado pela pesquisa, foi um espaço novo, mas marcado por vetores já existentes em ambas as escolas. Esse dispositivo colocou em evidência singularidades características de cada cotidiano escolar, provocando uma ressignificação das relações intraescolares na pesquisa.

Ao longo do ciclo de 3 diálogos reflexivos proferidos no ano de 2019, destaca-se para as reflexões posterior, que cenas como essas são comuns nas salas de professores ou até mesmo em conversa com os docentes. Parece que a escola vive um duelo entre compreender que “existe a necessidade da abordagem de gênero” e “não vamos falar sobre isso para evitar problemas com os responsáveis”. De acordo com Louro (2011), o fato de dizer “não tenho nada a ver com isso” está criando, de maneira direta, uma relação com as identidades não homogêneas, mesmo que seja em uma relação de negação. Portanto, é preciso compreender que “a diferença é sempre construída em uma relação” (LOURO, 2011, p. 68).

É oportuno, ainda, observar que as falas das professoras e dos professores (professora 1 e professora 2 e professora 3) despertam a curiosidade sobre os temas gênero e sexualidade. Eles estão presente no cotidiano delas, mas como lidar? Obviamente, não existe uma receita pronta, no entanto preparar os/as docentes que atuam diretamente na educação básica com elementos que abordem a temática é tornar o ambiente escolar mais democrático. A escola constitui-se em “um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual” (SEFFNER, 2013, p. 154), quando esse espaço cessa as experimentações, perde-se parte do seu processo formativo.

Aqui se encontra um dos primeiros pontos que se precisa pensar para tornar a escola, de fato, um ambiente mais democrático: formação de professores e de professoras, pois a maioria dos que atuam na educação básica hoje, fundamentalmente, no interior do Rio Grande do Sul estão em sala de aula há muito tempo e não possuem conhecimento amplo para abordagem das questões de gênero e de sexualidade no ambiente escolar. Logo, a aversão

que alguns possuem ou até mesmo a não problematização por outros, talvez, estejam alicerçadas no desconhecimento da temática. Ademais, é preciso ponderar que o magistério no Rio Grande do Sul vem sofrendo grandes ataques nos últimos anos, que vão desde o salário até as ofertas de formação continuada aos seus docentes.

As cenas a seguir apresentam questões para (re)pensar o papel da escola enquanto disciplinadora de corpos e legitimadora da cis-heteronormatividade⁶. Ressalta-se que todas as cenas analisadas abaixo são da Escola B

Cheguei à escola por volta das 12h20min, de uma quarta-feira ensolarada. Por ser uma escola agrícola, me encanto com a paisagem e peço para dar uma volta para conhecer o local, que possui muito verde, animais pastando, próximo aos prédios, diversas plantações e, ao fundo, um lindo lago. Ao longo do passeio, percebo uma predominância de alunos do gênero masculino (padrão heteronormativo). Sou uma figura nova na escola e atraio olhares, talvez por vestir com uma camiseta que carrega as cores do arco-íris e parte deles saberem que haveria uma palestra sobre gênero. Após caminharmos pela escola, fui conduzido à direção, que gostaria de me conhecer. Cheguei à sala da direção e fui recepcionado pela vice-diretora com alegria, que agradeceu a nossa presença como Universidade na Escola.

Em seguida, foi servido um café, e a vice-diretora partiu para as orientações como proceder durante nossa fala.

– “Bom, ouvi falar muito bem sobre a fala de vocês e agradeço por vocês terem vindo à escola. Vocês vão falar sobre identidade de gênero, né?”

Eu respondo que abordarei as concepções de masculinidades e feminilidades dentro do espaço da escola e na sociedade de um modo geral.

Ela pontua:

– “Ótimo! Hoje em dia estamos perdendo o padrão de ser homem e ser mulher. Os jovens estão praticando várias coisas que antigamente não tinha, e a gente não pode falar nada, mas fico feliz que você aborda a masculinidade e feminilidade. Precisamos resgatar isso na juventude”.

Informo à vice-diretora que não iremos fazer uma abordagem de uma única forma de ser homem ou mulher, mas sim das diversas formas que existem e que devem ser respeitadas.

Ela complementa:

– “Aqui não temos quase problemas com os meninos, pois eles sabem como se cuidar, portar e vestir. Embora tenhamos alguns alunos que sejam gays. Nosso maior problema é colocar na cabeça das meninas que a escola é lugar de respeito e que elas devem vir vestidas adequadamente. Os meninos estão no auge da puberdade e isso pode gerar problemas para elas mesmos. Essa semana mandei umas quantas trocarem os shorts porque eram muito curtos”.

⁶ Entende-se por cis-heteronormatividade um conjunto de regras e normas que são impostas socialmente para definir regras aos corpos. Ou seja, uma definição que une o termo cis “um termo utilizado para se referir a pessoas que não são trans” (GRIMM, 2017, p. 1) com o conceito de heteronormatividade.

Diante do diálogo apresentado, é possível observar três itens: primeiro, o problema é ser gay; o segundo problema são as roupas das meninas. Existe um padrão do que é roupa de menina e de menino. Terceiro, os meninos podem ter sua puberdade livremente, já as meninas têm que se cuidarem dessa fase dos meninos. A puberdade delas nem conta, nesse caso.

Questiono quais são as medidas tomadas para os alunos que assediam as meninas?
– “Sabe como é, né? Homem é complicado, ainda mais nessa idade. Mas eu sempre dou advertências verbais”.

Embora a advertência seja um mecanismo de punição, a gestão trata como algo que infringe as “boas relações/normas da escola”, quando houver denúncia; caso contrário tudo é dentro da “normalidade”. Também, trata com algo natural da idade, com ênfase à idade dos meninos. O que significa que isso é natural para os meninos, para as meninas não.

Após essa fala, explano um pouco sobre a necessidade de não naturalizar as questões de assédio e, que, embora culturalmente vive-se em uma sociedade machista e patriarcal, há que se romper com essa ideia. “Estou aqui hoje para dialogar e tentar desnaturalizar o machismo e os papéis de gênero. A vice-diretora participou da atividade, como será mencionado logo abaixo em um trecho de fala.

Logo em seguida, iniciou-se o diálogo reflexivo, em um auditório lotado com mais de 120 jovens, em sua maioria do gênero masculino, brancos e com uma masculinidade dentro do “padrão”. O diálogo com os alunos e alunas foi produtivo, instigante e representou a necessidade da abordagem de gênero em outros momentos na referida escola, visto que muitos/as tinham ansiedade para pedir a palavra, o que demonstra o quão importante são esses momentos de abertura de diálogos sobre temas que estão presentes nos cotidianos das/os jovens estudantes.

Ao final da atividade, a vice-diretora pediu a palavra para os agradecimentos e finalizou informando que:

– “As meninas precisam recuperar seu papel na sociedade, mas não pelas roupas curtas, e os meninos precisam aprender a serem homens de verdade. A bíblia diz que temos que amar uns aos outros e isso foi abordado na fala aqui hoje”.

A cena descrita acima tornou-se um analisador tanto das relações de poder existentes na escola, quanto da nossa própria implicação com a pesquisa. Se, de um lado, procuramos nos afastar do lugar de verdade e tentávamos configurar no diálogo um campo de troca, onde as falas e experiências dos jovens não deveriam ser classificadas por nós como corretas ou equivocadas; por outro, a nossa posição, naquele momento, também demarcava um lugar hierarquicamente superior: éramos nós que deveríamos garantir o espaço de fala dos/as alunos/as. Apesar de estar utilizando o espaço físico da escola, é como se dissesse “este nosso espaço não reconhece a fala da professora como legítima”.

A escola, embora tenha aberto as suas portas para realizar um debate sobre as questões de gênero e sexualidade que envolvem a vida de seus alunos e alunas, busca, de alguma forma, dizer como essa abordagem deve ser realizada. E, por qual motivo, ela precisa manter essa rigidez com as identidades sexuais (aparentemente esse é um dos maiores medos apresentados) e com as roupas das meninas?

Resgata-se a origem do convite para que se possa compreender um dos motivos que se foi convidado pela Escola A. Uma das professoras que atua na escola A levou um grupo de alunos/as para participar da 4ª Mostra Cultural do CPERS; dentre os trabalhos premiados estava um que abordava a identidade de gênero em uma escola. A professora orientadora do trabalho, de imediato, conversou com os ganhadores, sugerindo que levassem os pesquisadores/as e seus respectivos projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja à escola.

Diante disso, a partir do convite do grupo, por meio da professora orientadora, foi-se à escola. Um dos motivos para a fala na escola, segundo a professora orientadora, é que havia vários casos de homofobia contra os alunos “gays assumidos”, nas turmas em que ela ministra aula. De acordo com os relatos da professora, ela percebeu as agressões em uma de suas aulas, e afirmou que chamaria a polícia caso continuassem as falas homofóbicas.

Em síntese, a escola possui alunos sofrendo homofobia e desconhece como realizar uma abordagem para trabalhar essas questões. O preocupante nesse caso é que a possível resolução do conflito é pensada/ameaçada de imediato com a intervenção da polícia. Embora alguns casos precisem ser denunciados e responsabilizados os/as autores/as de tais atos. Por outro lado, a professora buscou uma estratégia menos drástica para os conflitos intraescolares, por meio do diálogo.

Entretanto, ao chegar à escola, percebeu-se a negação por parte da gestão da escola e afirmações que merecem destaque:

Aqui na escola temos alguns alunos gays. Eles são bem recebidos por todos, mas são muitos escandalosos e isso gera conflito com os demais. Alguns professores reclamaram que eles ficam querendo ser mulheres em corpos de homens e são muito afeminados. Os colegas acabam fazendo brincadeiras, no fundo a gente sabe que é brincadeira, pois eles se criaram juntos. Já conversamos com eles para que eles possam tentar serem mais comportados na forma de andar, falar e vestir, mas ou eles não conseguem ou não querem. Eles são bons alunos, apesar de tudo. Tiram notas altas e são aplicados, só teve problema uma vez, mas resolvemos com a família. Temos uma aluna gay (referindo-se a uma aluna lésbica), mas para ela é tranquilo, pois temos uma professora que é assim também. Embora mesmo ela sendo casada com outra mulher algumas vezes

ela pratica preconceito em sala de aula. Olha, não é fácil, mas não desistimos. A escola tem o dever de ensinar a todos.

As ações normalização dos corpos presente na escola acontecem de maneira naturalizada e sem reflexões que são fundamentais ao espaço escolar, pois os discursos marginalizam os considerados desviantes à norma. Nesse contexto, de acordo com Ferreira (2018), as questões de gênero e de sexualidade se apresentam nas diferentes formas, seja através dos corpos presentes ou de ações praticadas por eles, mas “elas quase não aparecem nas aulas e, por consequência, existe apenas a reprodução dos discursos que são velados por preconceito, desconhecimento e conservadorismo” (FERREIRA, 2018, p. 35).

Nesse contexto, é preciso destacar que esses discursos normativos que acabam por ofender os alunos e alunas LGBTQTIQ+ no ambiente escolar são considerados *bullying* lgbtfóbico. De acordo com Quadrado, Ferreira e Lima (2018, p. 4), “quem pratica escolhem crianças que consideram “diferentes” [...] as que fogem do padrão heteronormativo” e tais práticas impactam diretamente na evasão escolar.

Retomando os espaços escolares e sua produção de masculinidades e feminilidades, um dos objetivos é enfatizar que essa produção não pode ser reduzida a um único modelo, mas “que se trata de uma construção contínua, sempre inconclusa e relacional” (LOURO, 2011, p. 64). Além disso, reconhecer que a escola potencializa as desigualdades sociais e da base à heteronormatividade⁷ é lutar para que não existam sujeitos que pareçam “valer mais” e outros menos em virtude de sua orientação sexual ou masculinidade/feminilidade (LOURO, 2011).

É preciso repensar a cultura escolar com a inserção de novos temas e discussões em sala de aula e nos espaços escolares, possibilitando, assim, que os alunos e alunas que não estejam enquadrados dentro do padrão hegemônico da escola, sejam incluídos e respeitados dentro de suas diferenças. As discussões de gênero e de sexualidade são fundamentais, pois permitem que as pessoas não heterossexuais possam viver sua orientação sexual de maneira livre, e também permite que sujeitos heterossexuais possam viver suas diferentes masculinidades e feminilidades não apenas no ambiente escolar, mas em sociedade.

Repensar a cultura escolar é romper com a heteronormatividade da escola, pois, em diversos momentos, a prática escolar está diretamente firmada como se a escola fosse composta apenas por sujeitos heterossexuais. Utilizando a frase da gestora escolar que afirma que os alunos gays “são muitos escandalosos”, mas não afirma de qual maneira são praticadas

⁷ Heteronormatividade é um conjunto de práticas localizadas quanto aquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e as relações heterossexuais como fundamentais e “naturais” dentro da sociedade.

essas ações consideradas escandalosas. Ou seja, podemos aqui pensar que as práticas escandalosas presentes no ambiente escolar são únicas e exclusivas de sujeitos homossexuais? Entretanto, ao pensar nas comemorações que estão presentes nas aulas de Educação Física após um jogo de futebol (esporte praticado em sua maioria por sujeitos heterossexuais na escola) com gritos, palavrões, abraços calorosos e correria poderiam permitir pensar que esses alunos são gays, pois estão sendo escandalosos?

Ao que nos parece, a ligação entre “escandaloso” e “masculinidade que não seja a dominante” está ligada de maneira intrínseca e, portanto, ligado à subversão das identidades sexuais e aos papéis de gêneros construídos historicamente. Nas palavras de Louro (2011, p. 65) “no contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”, ou seja, qualquer elemento que fuja a isso pode ser “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNER, 2013, p. 150).

Encontramos aqui o problema que nos permite analisar a da Escola B onde a gestora da escola questiona as roupas das meninas e busca justificar-se a partir do argumento de “que os meninos estão na puberdade”. Ora, ao pensarmos na escola como ambiente para socialização do indivíduo e preparo para convívio em sociedade, parece-nos importante ensinar aos meninos que as meninas podem vestir-se da maneira que elas se sintam confortáveis e eles devem respeitá-las. Embora tal ação nos pareça simples como dois mais dois, quando esse pensamento, o machismo retorna pelo menos uns 30 anos para nos debruçar sobre os direitos das mulheres.

Pensar na discussão dos papéis do gênero faz-nos imediatamente mencionar o padrão histórico de binaridade entre homens e mulheres, mas, através das lutas das mulheres e dos estudos sobre as mulheres (como era denominado o feminismo em seus primórdios) os papéis de gênero foram questionados e também as identidades sexuais e de gênero. Por isso, antes de iniciarmos a abordagem de gênero, faremos uma retomada histórica do feminismo e suas contribuições aos estudos de gênero.

As mais diversas relações de poder foram construídas ao longo da história, dentre elas, o predomínio do masculino sobre o feminino. De acordo com Louro (2011), a compreensão dos papéis atribuídos a homens e a mulheres e seus lugares e funções na sociedade foi construída sob um viés de soberania do homem e, por consequência, o homem destinado ao espaço público (trabalho, política, poder) e a mulher, ao privado (família, cuidados da casa e submissão). De acordo com Braga, Caetano e Ribeiro (2018, p. 20):

A partir das teorizações foucaultianas, por ser o sexo essencialmente corporal, existe seu controle (disciplinamento) no nível do corpo individual, não apenas ao que se diz respeito ao controle da vida em termos de população (biopoder); e a educação, nosso campo de interesse, tem uma relação histórica de estreitamento com as práticas de disciplinarização do corpo, marcadas pelo gênero e pela sexualidade.

Diante o exposto, a escola desenvolve o papel disciplinador entre os corpos ali presentes e determina o que é correto para homens e mulheres. Nesse sentido, por sua vez, não deixa de atender às relações de poder e normatizar os corpos aos padrões dominantes, ou seja, machistas e heteronormativos. Seffner e Picchetti (2016) nos alertam para refletirmos que a escola não recebe apenas sujeitos heterossexuais e que possuam suas masculinidades e feminilidades hegemônicas.

Temos aqui um dos maiores desafios da escola pública, que é o romper com a lógica da heteronormatividade a abrir-se a realizar uma discussão mais ampla e menos excludente. É, portanto, oportuno atentar-se ao papel das atribuições da escola de acordo com a LDB/1996, que é preparar os alunos e os jovens para o convívio em sociedade. Ou seja, a abordagem das questões de gênero e de sexualidade é fundamental para pensar que esse aluno/A não reproduza os ideais machistas, sexistas, lgbtfóbicos na sociedade em que vivemos.

Considerações finais

A configuração da pesquisa, sobretudo através dos diálogos reflexivos, teve dois desdobramentos que também dizem respeito à singularidade dos processos escolares. Na EEET, no final da pesquisa, a vice-diretora nos procurou para perguntar se poderíamos contribuir no próximo ano letivo com mais diálogos reflexivos. Segundo a professora, esses temas são da realidade dos jovens e precisam ser abordados e havia sentido o grande interesse e participação dos/as alunos/as na atividade. Na ocasião, colocamo-nos disponíveis para colaborar na elaboração de um possível projeto em parceria com a escola e com o município.

Na EEFM, as/os alunos foram unânimes ao afirmarem que gostariam de ter mais momentos de diálogos sobre esses temas. Eles sentiam que a nossa presença poderia respaldá-los. No entanto, não temos dados dos desdobramentos, porém com retorno agendado para 2020, no entanto essas ações foram remotas em virtude da pandemia da Covid-19 e com pouca participação dos estudantes.

Tanto a escola técnica EEET quanto a EEFM pareceram incorporar, em parte, a pesquisa-intervenção, baseada em práticas discursivas e não discursivas já conhecidas. A EEET, traduzindo em possibilidade de mais oficinas e a EEFM com base na reivindicação estudantil.

Dois desdobramentos, duas singularidades que falam do cotidiano institucional de cada escola. Em ambos, um campo comum, a pesquisa-intervenção como abertura de um novo possível, como catalizadora de mudança, de ressignificação do território escolar.

Um dos caminhos que se aponta como possível é apostar na formação dos professores e das professoras que atuam na educação básica, especialmente, para pontuar o que compete à escola ou não, no que tange às abordagens de gênero e de sexualidade no ambiente escolar. Fortalecer a instituição escolar em tempos, em que o conservadorismo cresce e todos querem opinar sobre o que é ou não atribuição da escola demonstra resistir.

Outro caminho que se pontua como uma possível saída é ampliarmos os debates na juventude e, fundamentalmente, fortalecer a ideia de que não estão sós. A alternativa para repensar a formação dos nossos alunos e alunas está no currículo escolar, seja ela no “oculto” ou no formalizado pelas diretorias e gestão de escolares. Em suma, o melhor itinerário é “ninguém soltar a mão de ninguém’.

Referências

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 648-663. 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Márcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 3, p. 12-29, set/dez, 2018.
- FERREIRA, Ewerton da Silva. *DIVERSIDADE? PARA QUEM? DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS (AS) LGBTTIQ NO AMBIENTE ESCOLAR*. 2018. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Humanas – Universidade Federal do Pampa, São Borja – RS.
- GRIMM, Raíssa Éris. *Heteronormatividade e transfobia: sobre a invisibilidade trans lésbica*. 2017. Disponível em: <https://sapaprofanawordpress.com/2017/02/01/heteronormatividade-e-transfobiasobre-a-invisibilidade-trans-lesbica/> Acesso em 19 mar. 2019. Acesso em 19 mar. 2019.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan/jul. 2011.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*.

9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva; LIMA, Eduardo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÕES DE GÊNERO EM PAUTA. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 4, n. 4, 4 dez. 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. In. SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana – RS: UNIPAMPA, 2011.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 1, p. 61-81. 2016a.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas áreas políticas. In. *Reunião Científica Regional da ANPED*, 2016, Curitiba, PR. Anais (on-line). Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ewerton da Silva Ferreira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de
Santa Catarina.

Mestre em Políticas Públicas e
Licenciado em Ciências Humanas pela
Universidade Federal do Pampa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7588-0338>
Email: ewertonferreira266@gmail.com