

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**

**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE  
DE GÊNERO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE  
ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA**

**LUCIANO MARQUES DA SILVA**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE DE  
GÊNERO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS  
LGBTIFOBIAS NA ESCOLA**

**LUCIANO MARQUES DA SILVA**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Sales**

Tese submetida, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro de 2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586q Silva, Luciano Marques da, 1975-  
Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobias na escola / Luciano Marques da Silva. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2020.  
180 f.

Orientadora: Sandra Regina Sales.  
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

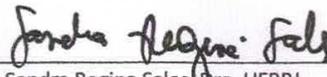
1. LGBTIfobia na escola. 2. Orientação sexual. 3. Identidade de gênero. I. Sales, Sandra Regina, 1968-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES**

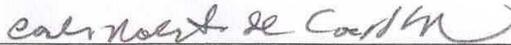
**LUCIANO MARQUES DA SILVA**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 28/02/2020.



Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ  
(Orientadora)



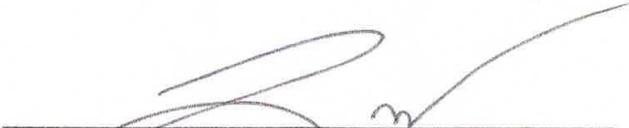
Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ



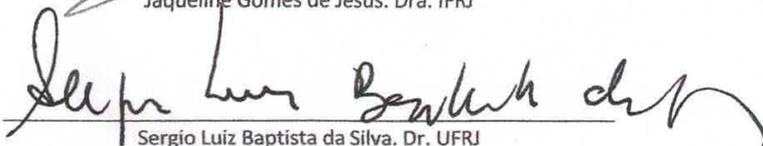
Jonas Alves da Silva Junior. Dr. UFRRJ



Gustavo Enrique Fischman. Dr.



Jaqueline Gomes de Jesus. Dra. IFRJ



Sergio Luiz Baptista da Silva. Dr. UFRJ

## DEDICATÓRIA

*A todas, todos e todes que trabalham imersas/os/es numa atmosfera das Pedagogias das Aproximações LGBTI: os pequenos movimentos escolares que potencializam a escuta e a troca de informações sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às mulheres que me criaram e me constituíram.

À mamãe Carmen Lúcia, às irmãs Cleide, Vânia, Andrea e Cristiane.

À orientadora Sandra Sales que me acompanha desde o Curso de Letras, no Mestrado, nas três Menções Honrosas e agora no Doutorado.

À Valeria Rosito que me iniciou na pesquisa.

À Fernanda Felisberto e Viviane Antunes pelas aulas e pela Consciência Racial.

Representatividade importa!

À banca formada pela Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Gomes de Jesus, pelo Dr. Gustavo Enrique Fischman, pelo Dr. Sérgio Baptista e pelos professores do Instituto Multidisciplinar Dr. Beto e Dr. Jonas.

Às sobrinhas Letícia, Bruna, Lidiane, Carina, Lúcia Helena, Larissa, Thamires, Mayara, Isabelle, Alícia e Lorryne.

Em especial, à sobrinha Karine, menina trans da Baixada que ousou conquistar a Europa e voltou de lá uma mulher mais linda, elegante e casada. Infelizmente, a rua a levou. No entanto, muitos de seus discursos nos têm transformado em pessoas melhores. Muito obrigado pelo seu testemunho!

Às professoras que participaram da pesquisa: Dandara, Nita, Lucinha,

Às minhas cunhadas: Zenilda, Sônia, Andreia do Cleber, Eliete, Edneuma, Andrea do André, Neia, Neinha, Edvânia e Vivian.

À madrinha Eliane pelo inesquecível quadro e aquela fantástica caixa de giz que fizeram minha infância linda.

Às manas Rosângela do Carmo e Márcia pelas alegrias de sempre em sorrisos e ois.

Às fadas-vizinhas Ocaciana, Eliane e Fátima.

À minha amada tia Maria Brasília Dias que me deu a primeira oportunidade de lecionar.

À minha afilhada Zélia pela oportunidade de coordenar a catequese pela primeira vez.

À Ana do Tião pela oportunidade de coordenar a Crisma na Antiga Paróquia da Conceição.

Em especial, às manas Lisane, Elaine, Marcia, Jaqueline, Mônica Francisco, Marize, Fernanda, Maíza, Rosângela, Cátia, Paloma, Estela, Olga e Isabel.

Às minhas vizinhas Raquel, Rafaela, Fabíola, Nellyvan, Vanelly, Silvana, Aline, Ana Alice, Dona Conceição, Luzinete, Lira, Inês, Geni, Maria, Terezinha, Ana, Rosana, Caroline, Dona Maria, Angélica, Adriana, Ivy, Lilian, Hélia, Elizângela, Michele, Lauriene, Tayane, Quinha,

Daniele, Dona Rita (*In Memoriam*), Adriana, Sandra, Andreia Cantora, Dona Cecília e Dona Nena (*In Memoriam*) e Dona Antônia.

Às turmas da Crisma 1 e 2, em especial Gabriela, também amiga do PPGEduc.

Às amigas Shirley, Cátia Gutman e Simone.

À minha querida Cristiane Asensi, que me motivou no ambiente de trabalho.

À Maria José dos Santos pelos aprendizados!

À Leatrice Costa de Menezes pelo respeito!

Às vovós Sebastiana, Yolanda Silva, Luísa, Menaíde e Esmeralda.

Agora agradeço aos homens. Em especial, ao meu pai, um homem negro. Um religioso cantor que se desconstruiu. A você, papai Celso da Silva (*In Memoriam*), meus eternos agradecimentos.

Ao meu tio Wanderley que me indicou ao meu primeiro trabalho.

Aos professores entrevistados que participaram da pesquisa: Felismino e Quintanilha.

Aos meus irmãos Nelson (*In Memoriam*), Cleber, José Augusto, Celsinho, André, Ronam e Rogério. E aos meus cunhados Márcio e Roberto. Aos sobrinhos William, Leonardo, Tiago, Charles, Eduardo, Vitor, Guilherme, Gustavo, Samuel e o mais novo integrante da família que vem por aí, Isaque. Aos meus netinhos e muitos tios e primos.

Ao Diácono Tião (*In Memoriam*) e sua esposa pela confiança em me delegar o Ministério e a Crisma. Ao Pe. Frank (*In Memoriam*) pela oportunidade de coordenar a Histórica Missa dos Jovens de 1997 e pelo aprendizado e pelas viagens pelo Sul do Brasil e pelo Vale do Jequitinhonha.

Aos amigos Arthur, Gustavo, André Luiz, Renê, Marcos, Alisson, Felipe e Leandro.

Aos amigos da Comunidade Senhor Bom Jesus, aos da Lagoinha, aos do EJC, aos da Pastoral da Juventude, aos do Partido dos Trabalhadores, aos da Usina Nova América e aos colegas da Rede Pública de Ensino de Seropédica.

Ainda aos amigos do Programa de Educação Tutorial – PET Baixada, aos do Grupo de Pesquisa Gênero, Discurso e Imagem (GEDIR), aos do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), aos do Instituto Multidisciplinar e aos do PPGEduc.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola.** 2020. 180 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Lésbicas, gays, bissexuais, mulheres travestis, mulheres transexuais, homens transexuais e pessoa intersexo (LGBTI) sofrem a LGBTIfobia na escola. Mesmo sendo crime análogo ao racismo (STF, 2019), na escola essa LGBTIfobia se manifesta na deslegitimação de discursos que abordam a orientação sexual e a identidade de gênero enquanto categorias científicas. As pesquisas que teorizam sobre esses silenciamentos da escola com a LGBTIfobia se organizam através das pedagogias da sexualidade (LOURO, 1999), da omissão (DINIS, 2011), do heteroterrorismo (BENTO, 2011), do assujeitamento (ANDRADE, 2012) e do armário (JUNQUEIRA, 2013). Por outro lado, há professores que tornam a escola um espaço de sociabilidade LGBTI (RANNIERY, 2016) ou através de brechas e parcerias (SEFFNER e CAETANO, 2016; AMARO, 2018; SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018). O objetivo deste trabalho é investigar as compreensões de docentes sobre suas ações frente à LGBTIfobia na escola. O percurso metodológico está pautado nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (GATTI e ANDRÉ, 2013) e se estrutura em três passos metodológicos: o primeiro passo se refere à receptividade de doze escolas para o projeto de investigação sobre “ações frente às LGBTIfobias na escola” quando observamos e participamos de 23 ações nesse sentido; o segundo passo diz respeito à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das práticas docentes que ocorrem nas escolas via projetos de trabalho, imersão no currículo, culminância de projeto, aconselhamento de estudantes e formação de professores; o terceiro passo se concretiza por meio de oito entrevistas com professores e professoras que desenvolveram projetos de trabalho e organizaram formação de professores de forma institucionalizada. A pesquisa revela a existência de uma Pedagogia de Aproximações LGBTI desenvolvida na escola. Tal Pedagogia se realiza na relação entre docentes, estudantes, gestores, sujeitos e instituições externas na criação de movimentos de aproximação das demandas dos estudantes, da sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual; da institucionalização de atividades e práticas na escola; e do estabelecimento de parcerias com sujeitos externos à escola.

**Palavras-chave:** LGBTIfobia na escola; orientação sexual; identidade de gênero;

## ABSTRACT

SILVA, Luciano Marques da. **Comprehension and teaching practices concerning LGBTIphobia at school**. 2020. 180 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Lesbians, gays, bisexuals, travestites, male and female transsexuals, intersex (LGBTI) suffer homophobia at school. Even though it is considered crime, like racism (STF, 2019), at school, this homophobia is manifested in the contempt of speeches in which sexual orientation and gender identity are addressed. The researches that theorize about the silencing of school on homophobia are organized by pedagogy of sexuality (LOURO, 1999), omission (DINIS, 2011), heteroterrorism (BENTO, 2011), subjection (ANDRADE, 2012) and closet (JUNQUEIRA, 2013). On the other hand, there are teachers who create a space of sociability for LGBTI+ (RANNIERY, 2016) through gaps and partnerships (SEFFNER e CAETANO, 2016; AMARO, 2018; SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018). The aim of this work is to investigate the comprehension of teachers about their actions towards homophobia at school. The methodological process is based on the assumptions of the qualitative research in education (GATTI e ANDRÉ, 2013), and is built in three methodological steps. The first step refers to the reception of the investigation project on actions towards homophobia at school in 12 schools -- we have observed and participated in 23 actions of this project. The second step concerns to the content analysis (BARDIN, 2011) of teaching practices that occur at school via work project; content immersion, project evaluation meeting; advice of students and teachers training. The third step happens through eight interviews with teachers who developed work projects and organized teachers training in an institutionalized way. The research revealed the existence of a Pedagogy of approaching to LGBTI developed at schools. Such pedagogy takes place in the relation between teachers, students, principals, coordinators, people and other institutions in the creation of movements that approach students' requests, gender awareness, gender identity and sexual orientation, institutionalization of activities and school practices, and the establishment of partnerships with people outside of the school environment.

**Keywords:** LGBTIphobia at school; sexual orientation; gender identity;

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – As práticas da escola frente à LGBTIfobia .....	51
QUADRO 2 – Os projetos da escola .....	53
QUADRO 3 – As imersões no currículo .....	56
QUADRO 4 – As narrativas de culminância de projetos .....	63
QUADRO 5 – As narrativas de aconselhamento .....	66
QUADRO 6 – As narrativas de formação de professores .....	69
QUADRO 7 – As iniciativas institucionalizadas .....	72
QUADRO 8 – Professores/as entrevistados/as .....	76

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>1. COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS: SABERES ÚTEIS À ESCOLA .....</b>	<b>09</b>
1.1. Orientação sexual e identidade de gênero: conceitos úteis à escola .....	19
1.2. Por uma política identitária frente às escolas silenciadas .....	24
1.3. Por uma política pós-identitária para reconhecer o protagonismo estudantil .....	27
1.4. Teorias dos silenciamentos e das sociabilidades: escola que cala e que ousa .....	31
1.4.1 Pedagogias dos silenciamentos .....	32
1.4.1.1 Pedagogia da sexualidade .....	32
1.4.1.2 Pedagogia da omissão .....	34
1.4.1.3 Heteroterrorismo pedagógico .....	35
1.4.1.4 Pedagogia do assujeitamento .....	37
1.4.1.5 Pedagogia do armário .....	39
1.4.2 Pedagogias das sociabilidades .....	41
<b>2. COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA: PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
2.1 Primeiros passos: conhecendo ações da escola frente à LGBTIfobia .....	50
2.1.1 Projetos da escola .....	53
2.1.2 Imersões no currículo .....	56
2.1.3 Culminância de projetos escolares .....	63
2.1.4 Aconselhamento de estudantes .....	64
2.1.5 Formação de professores .....	69
2.2 Segundo passo: institucionalização de ações frente às LGBTIfobias .....	71
2.3 Terceiro passo: entrevistando docentes .....	75
<b>3. COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE AS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA .....</b>	<b>77</b>
3.1 Como se manifesta a LGBTIfobia entre estudantes .....	79
3.1.1 Por uma crítica à essencialização .....	86
3.1.2 Discursos despatologizantes em educação .....	93
3.2 Como se manifesta a LGBTIfobia entre professoras/es .....	100
<b>4. PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA: POR UMA PEDAGOGIA DAS APROXIMAÇÕES LGBTI .....</b>	<b>106</b>
4.1 Das aproximações das demandas estudantis .....	109
4.2 Da sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual .....	119
4.3 Da institucionalização das atividades possíveis .....	126
4.4 Do estabelecimento de parcerias voluntárias .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

Perturba-me o fato de nunca reconhecerem que o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar (bell hooks, 2013, p. 113).

Racismo, sexismo e classismo são três sistemas de dominação não excludentes. Portanto, qualquer ação política que tenha que contestá-los deve partir da análise e do entendimento de como se efetiva sua articulação (CURIEL, 2002, p. 1).

A perturbação de bell hooks sobre o não reconhecimento do racismo, do sexismo e do elitismo de classe moldarem a estrutura das salas de aula nos convoca a pensar em outras opressões que a escola pratica na contemporaneidade. A LGBTIfobia é mais uma delas. Meninas masculinizadas e meninos feminilizados são alvos de violências diárias na escola. Mas não são apenas as lésbicas e os gays. Pessoas declaradamente bissexuais, transexuais e intersexo também vão sofrer essa LGBTIfobia.

Por LGBTIfobia entendo as atitudes de hostilidade e as manifestações arbitrárias que consistem em qualificar o outro como inferior ou anormal; a aversão irracional a todas as pessoas que manifestam orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos (JUNQUEIRA, 2007; BORRILLO, 2009; JESUS, 2015; REIS, 2018). Para Borrillo (2009), uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um status superior e natural. Reis (2018) vai pontuar que a LGBTIfobia consiste em um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e frequência, de sociedade para sociedade e que ela tem sido um “conceito guarda-chuva” utilizado para descrever um variado leque de fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra pessoas LGBTI.

Jesus (2015) pontua que a discriminação contra LGBTI não acontece apenas como atos isolados, de uma pessoa contra outra, mas decorre de vários fatores e se expressa igualmente nas instituições, por meio da inação das autoridades, pela inexistência de legislações inclusivas e por políticas públicas mal pensadas, que afetam negativamente a integridade física, psicológica e social da população discriminada.

O termo LGBTIfobia tem sido utilizado, como aponta Jesus (2015), em detrimento de homofobia porque este não é o mais apropriado para se falar de todo tipo de violação física, psicológica ou simbólica dos direitos das pessoas LGBTI. Há especificidades nas transfobias e lesbofobias que o termo homofobia não contemplava. Tais especificidades têm sido mapeadas através de dossiês que vão priorizar as violências contra a comunidade trans e a população lésbica. São documentos que se baseiam em reportagens de jornais impressos e de informações retiradas das redes sociais como o *Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2018*, da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2019), e o *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil*, do Núcleo de Inclusão Social (PERES, 2018), vinculado ao projeto de extensão do Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da UFRJ/UFF/UERJ/Fiocruz em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ.

O número de registro de casos de lésbicas assassinadas no Brasil tem aumentado substancialmente nos últimos anos (PERES, 2018). Para Benevides e Nogueira (2019, p. 32), o segmento trans ainda necessita de respaldo jurídico e atenção por parte do Estado brasileiro porque os dados levantados, tomando como referência o ano de 2016 com 54 casos registrados na imprensa brasileira, houve um salto de 114 casos no ano de 2017, e uma queda de quase 50% em 2018 e já em relação à identidade de gênero das vítimas, 73% eram transexuais femininas, 7% homens trans e 20% foram violações que atingiram todo o coletivo.

Tanto o *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil* quanto o *Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Travestis e Transexuais Brasileiras* evidenciam a existência e permanência de uma ideia patológica das identidades lésbicas, travestis e transexuais que levam o agressor a fazer justiça com as próprias mãos. É na direção dessas pessoas e desses comportamentos extremistas que acreditamos que a escola possa ser um espaço privilegiado de discussão e desconstrução sobre ideias e perspectivas sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

A escola vive um momento de silenciamento sobre gênero e sexualidade de um ponto de vista institucional, ou seja, ocupando o currículo, os planos políticos da escola em si. De um ponto de vista político institucional, os legisladores se silenciaram diante da necessidade dos debates de gênero e diversidades na escola. Na direção contrária, passaram a considerar a proibição de todo e qualquer debate sobre gênero. Frente à inércia dos Poderes Legislativos, em construir leis sobre o assunto, o Supremo Tribunal Federal (STF) constituiu uma jurisprudência tornando tal debate sobre gênero e sexualidade na escola como um direito (BARROSO, 2017; DODGE, 2019). Barroso (2017) afirma que a proibição do debate de gênero na escola compromete o acesso imediato de crianças, adolescentes e jovens a conteúdos

relevantes, pertinentes à sua vida íntima e social, em desrespeito à doutrina da proteção integral. Dodge (2019, p. 27) diz que a lei municipal se orientou por perspectivas morais de fundo religioso que violam a laicidade e o pluralismo moral. Para a jurista, a proibição de vincular conteúdos referentes à diversidade sexual, a rejeição à categoria gênero e o entendimento de que há ideologia na compreensão de que a sexualidade não se define biologicamente são posições usualmente identificadas com comunidades religiosas e por elas defendidas.

Dodge (2019) ensina que a laicidade do estado é princípio que garante pluralismo moral e que protege as minorias contra ambições monolíticas de comunidades religiosas e que um Estado laico é neutro quanto a questões religiosas garantindo que todos os cidadãos se encontram livres para adotar, manter e abandonar suas convicções, religiosas ou não, e podem transmiti-las e divulgá-las publicamente, desde que não firam ou contrariem direitos fundamentais de outrem. Assim, ela garante que o princípio da laicidade estabelece outra cláusula de proibição para o Estado: a impossibilidade do uso de temas de fundo religioso como instrumento para balizar exercício de outros direitos fundamentais, como, por exemplo, a liberdade de orientação sexual.

Como se estruturaria essa LGBTIfobia no âmbito escolar? Ela se manifesta na deslegitimação da orientação sexual e da identidade de gênero enquanto categorias científicas que procuram explicar a pluralidade de formas de ser e de estar no mundo. Como deslegitimar tais categorias, que também são categorias políticas? Primeiro no silenciamento, depois, na deturpação sobre traços peculiares das vivências LGBTI. Há desconhecimento sobre a orientação sexual e a identidade de gênero. A orientação sexual, ou orientação afetivo-sexual, se refere à perspectiva dos afetos e não só da sexualidade se estabelecendo em três vivências: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade. Cardoso (2008) ensina que o conceito de orientação sexual é uma categoria útil de análise e está relacionada ao sentido do desejo sexual, considerando a natureza da fantasia sexual de cada indivíduo como um critério mais eficiente para detectar a orientação sexual. Cardoso (2018) pontua que o desejo sexual é visto como determinado por aspectos intrapsíquicos, intrapessoais e sociais, assumindo a presença de um funcionamento físico típico e avaliável pelos tipos de parceiros sexuais, de práticas sexuais.

Quanto à identidade de gênero, Jesus (2012) a define como gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído em seu nascimento. Para a pesquisadora, a identidade de gênero e a orientação sexual são dimensões diferentes, ou seja, não se confundem e que pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgêneros. Vale explicitar que o uso do

termo “cisgênero” ou “cis” sinaliza as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no seu nascimento, mas que nem todas as pessoas são assim porque há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero (JESUS, 2012, p. 10).

Adoto também o conceito de “vivências trans”, tomado de Berenice Bento e Larissa Pelúcio, no dossiê para a *Revista Estudos Feministas* intitulado “Vivências trans: desafios, dissidências e conformações”. Bento e Pelúcio (2012, p. 485) reúnem discursividades que se somam a um campo de saber que têm sido elaborado há pelo menos 20 anos na busca por caminhos que nos possibilitem “atravessar linguagens dominantes” sobre sexualidades, gêneros e corpos. Olhar para essas discursividades e reconhecer também na escola as perspectivas de vivências trans fora da patologização com a qual essa população trans tem sido pautada.

Adotarei aqui os termos “LGBTI” e “LGBTIfobia” em consonância com o movimento social LGBTI+ que através do *Manual de Comunicação LGBTI+*, organizado pela *Aliança Nacional LGBTI* e pela Organização Não-Governamental *Gay Latino*, pauta a demanda de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoa intersexo. Reconheço que, no âmbito da educação nas periferias, essa consonância com o movimento social seja legítima e pedagógica, embora eu também reconheça a importância e a legitimação do termo LGBTQIA+ numa perspectiva da cultura, das mídias sociais e das artes.

Assim se faz necessário interrogar as escolas públicas sobre as suas ações frente às LGBTIfobias, sobretudo as ações geridas pelos próprios sujeitos da escola, ou seja, estudantes, professores, gestores, entre outros, no sentido de informar e sensibilizar sobre a importância do debate sobre gênero, identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual como uma tática frente à LGBTIfobia na escola e na sociedade. Muito embora o país tenha institucionalizado estrategicamente duas políticas públicas que buscavam problematizar o preconceito de gênero e, a partir daí, com a LGBTIfobia. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual (BRASIL, 1997; 1998) e do Projeto Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009).

É crucial trazer para o debate ações táticas e estratégicas no enfrentamento da LGBTIfobia porque a escola passou a ser disputada por forças conservadoras que tentam proibi-la de cumprir sua função social. Deslegitimar o debate de gênero e sexualidade na escola passou a ser uma constante. O simples anúncio de uma proposta de debate nesse campo é recebido como algo perigoso que não se deveria dizer. Por essa razão, uma atmosfera de deslegitimação desse debate toma conta de nosso espaço escolar. Penna (2017) e Junqueira (2019) pontuam sobre esse fenômeno de silenciamento sobre gênero e sexualidade na escola

que surge dentro da Igreja Católica e depois, no âmbito nacional, é adotado pela “bancada do boi, da bala e da bíblia” (bancada BBB), conhecida também como bancada BBBB adicionando o lobby dos bancos, sendo utilizado como moeda de troca por votos de uma camada brasileira conservadora e/ou cristã a partir da ideia de pânico moral. Safatle (2018) descreve as múltiplas facetas da direita nacional que conta: com o neopentecostalismo e sua teologia da prosperidade; o liberalismo nacional da burguesia organizada, que nunca viu problemas em se associar às práticas políticas autoritárias; com as forças armadas e seu vínculo orgânico com o passado ditatorial; além do poder judiciário com sua constituição classista. Na mesma lógica, Gallego (2018) vai descrever essa reorganização e fortalecimento político das direitas, ou “novas direitas”, como uma “onda conservadora”, “fascismo”, “reacionarismo” na reorganização neoconservadora que deriva em posturas autoritárias e antidemocráticas.

Na contramão, nos deparamos, no âmbito da escola, com outros movimentos de empoderamento das juventudes negras, pobres e LGBTI que passaram a contar com políticas públicas e legislações que lhes garantissem ações afirmativas como as cotas sociais e raciais na universidade e no concurso público. Esse empoderamento das juventudes tem a ver com a ideia de identidade na pós-modernidade pensada por Hall (2004), a partir das identidades híbridas, heterogêneas, descentradas e mestiças, e encontra ressonância nos apontamentos da filósofa Viviane Mosé (MOSÉ, 2018) quando afirma que nunca mais os filhos vão estar em casa dizendo: “- Sim, senhor! – Sim, senhora! Que nunca mais o professor terá autoridade em sala de aula para determinar aos alunos como tinha [...] porque se não esse garoto vira as costas para a escola e vai embora.” Jovens, tanto dentro de casa, quanto dentro da sala de aula, ou ainda na igreja, subvertem a ordem estabelecida. Jovens LGBTI estão na escola e são afetados com o empoderamento e com o poder negro. Essa população LGBTI também se empodera, mas não é na escola porque ela se encontra institucionalmente silenciada para esse grupo. O que denominamos de LGBTIfobia institucional tem sido teorizado a partir de duas referências epistemológicas: silenciamentos e sociabilidades.

Os silenciamentos dessas instituições têm sido teorizados por LOURO (1999; 2013), DINIS (2011), BENTO (2011), ANDRADE (2012) e JUNQUEIRA (2013). Bento (2011) denomina esse silenciamento de “heteroterrorismo” quando a escola, mesmo sendo LGBTIfóbica, não é uma ilha e que, embora ela seja reprodutora de uma visão “heteroterrorista”, nota-se que debates podem ser produzidos nas salas de aula mesmo sabendo que isso causa incômodo a professores e gestores das políticas públicas. Andrade (2012) defende que pessoas trans se assujeitam à escola que leva essa população a persistir e continuar os estudos rumo à certificação, reconhecendo uma oportunidade de avanços sociais. Ranniery

(2015) vai propor uma leitura acerca da “bicha do bem” que implica ocupar o conflito de uma maneira diferente reinscrevendo o currículo como um campo produtivo e criativo visto que o estigma é ressignificado frente à sociabilidade que gays vivenciam na escola. Outro entendimento relacionado à disputa sobre o debate de gênero se refere à construção de parcerias entre a escola, movimentos sociais, universidades e ONGs. Parcerias que são pensadas e problematizadas por Seffner e Caetano (2016), Amaro (2018) e Sepulveda e Sepulveda (2018) e que nos ajudam a entender a escola na contemporaneidade que, mesmo com seus silenciamentos, suas proibições e ameaças, convive também com ações contra-hegemônicas no que tange ao debate de gênero e sexualidade e à luta contra a LGBTIfobia.

Seffner (2016) defende que uma sala de aula é “um ambiente generificado e igualmente sexualizado e que esses marcadores operam o tempo todo e justamente por isso, deve-se abordar as questões de gênero e sexualidade”. Amaro (2018) afirma que os cotidianos possuem rotas de fuga e potências para desestabilizar os regimes de poder e as normalizações impostas sobre corpos e sujeitos e que, no cotidiano escolar, essas brechas e fissuras permitem transgredir o caráter estabilizador da ordem que se coloca nos currículos e nas práticas da escola e na sala de aula. Na mesma linha, Sepulveda e Sepulveda (2018) afirmam que é possível corroborar com o desenvolvimento de novas práticas e outros valores, conhecimentos e saberes coletivos sobre a história dos gêneros e das sexualidades possibilitando a problematização e a desnaturalização de categorias e identidades sociais construídas cultural e historicamente.

Cresci ouvindo essas ideias conservadoras. Mesmo em uma família *friendly*, contando com pessoas gays, travestis e lésbicas, fui o tempo todo atravessado por discursos de ódio tanto dentro de casa quanto fora, o que comprova a ideia de epistemologias do armário (SEDGWICK, 2007). Não satisfeito com esse fenômeno, passei a buscar, mesmo que inconscientemente, saberes que me revelassem outras formas de se reconhecer e reconhecer os outros sobre suas outras formas de viver, sentir, amar e se expressar. Nesse percurso, apeguei-me às atividades políticas, às atividades dos movimentos de direitos humanos e, mais tarde, à vida acadêmica. Esses três ambientes me formaram. Há muita influência católica e muita força da cultura que chegavam a mim pelos jornais diários com os quais eu tive contato aos 17 anos, lendo todos os principais jornais do país e me viciando nos telejornais que me davam as informações com as quais eu me nutria diante da incapacidade financeira de acesso a bons livros e bons estudos e debates. Uma vez dentro da universidade, pude associar todas as referências culturais, políticas, da imprensa, dos movimentos sociais negro, LGBTI e de mulheres. Dentro da Iniciação Científica, pude trazer meus interesses sobre LGBTI e passei a considerá-los como objetos de estudo.

O olhar de investigador passou a ser o meu maior interesse. Esse olhar passou a me preocupar com os fenômenos em torno dos LGBTI, assim como da LGBTIfobia. Nos quatro estágios que vivi, passei a observar de forma sistemática a presença/ausência de LGBTI na escola. Essas observações me levaram a considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um lugar privilegiado de acolhimento dessa população. Fui afetado com as narrativas de professoras e professores que também se sensibilizavam com demandas trans dentro da EJA. Esse mergulho nas vivências docentes sobre as diversidades me levou a focar na ideia contra-hegemônica de que a escola estaria vivendo uma atmosfera positiva e construindo espaços de debate que, de alguma forma, alertariam sobre os males da LGBTIfobia dentro do espaço escolar e na sociedade como um todo.

Era necessário um método que contemplasse essas narrativas na direção de uma escola antilgbtifóbica que levasse o debate sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual como tópicos importantes à educação. A metodologia qualitativa se adequava a esse interesse investigativo porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela está fundamentada na ideia de múltiplos contextos em que as experiências educativas podem constituir objeto de estudo. Na investigação qualitativa, apontam os pesquisadores, o objetivo é compreender detalhes sobre o que os professores pensam e como desenvolvem suas práticas. Um tipo de pesquisa que passa um tempo considerável no ambiente escolar a partir de questões abertas.

Comprometido com o tema, passei a visitar as escolas públicas que estavam desenvolvendo variadas ações em torno do debate de gênero e sexualidade, ora como simples observador, ora como palestrante contribuindo com o triplo conceito de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Passei a me ocupar desse trabalho de ir até a escola que estivesse aberta ao debate e que permitisse a contribuição com dinâmicas, oficinas e espaços de acolhimento de perguntas e respostas sobre as questões que levassem ao combate da LGBTIfobia a partir da legitimação das categorias em torno do gênero e da sexualidade. Não foi fácil. Consegui participar de 23 projetos com a ajuda de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos que se sensibilizaram com a investigação.

O objetivo deste trabalho é interrogar as compreensões e as práticas docentes frente à LGBTIfobia na escola. A partir dos projetos dos quais participei, quero 1) compreender as perspectivas docentes sobre o contexto escolar LGBTIfóbico; 2) identificar as motivações dos docentes para a ação no enfrentamento da LGBTIfobia; e 3) analisar as ações que os docentes têm posto em prática frente à LGBTIfobia na escola.

O percurso metodológico parte de uma rotina de buscas e de estabelecimento de parcerias entre o pesquisador e a escola, bem como com suas possibilidades de provocar o debate sobre o respeito às questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Assim,

consegui construir 23 parcerias com escolas públicas da Região Metropolitana, realizando palestras ou apenas observando o espaço escolar num total de 9 municípios, como se verá à frente. Essas incursões nas escolas se davam por convite de docentes da instituição que desejavam levar o debate que venho desenvolvendo em torno das questões de gênero e sexualidade. Construíram-se oportunidades de debate que se diferenciavam de acordo com o ambiente que a escola apresentava, somando palestras, oficinas, rodas de conversa e momentos de formação em torno dos temas gênero, identidade de gênero, orientação sexual, interseccionalidade, política de identidade, preconceito, *bullying*, literatura feminina e Direitos Humanos.

Dessa imersão na escola pública, saíram cinco vivências pedagógicas que se destacam deste percurso metodológico em torno: 1) do debate escolar sobre LGBTI através de projetos da escola, ou seja, pensados e desenvolvidos pela escola; 2) das iniciativas de inserção de gênero e sexualidade no currículo da disciplina; 3) da exposição de cartazes através da culminância de projetos; 4) do trabalho de aconselhamento feito por professores a estudantes LGBTI e 5) dos processos de formação de professores sobre gênero e sexualidade num ambiente local.

Buscou-se interrogar a escola sobre suas ações frente às LGBTIfobias que nos permitiu uma aproximação com ações docentes que se realizavam a partir de uma relação de autorização por parte da gestão escolar que denominamos de institucionalidade local. Surgem dessa interrogação os “projetos da escola” e a “formação de professores” como ações de institucionalidade local que nos comunicam como a escola tem se comportado em relação ao debate de gênero e sexualidade. Os docentes que realizaram esses dois momentos de debate passaram a compor nosso quadro de entrevistados, a saber: oito docentes que realizaram o debate de gênero numa interlocução com nosso projeto de pesquisa e aceitaram participar da pesquisa.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento o quadro teórico que sustenta o debate em torno das questões de gênero e sexualidade na escola. No segundo, apresento o percurso metodológico. O terceiro capítulo descreve as cenas LGBTIfóbicas narradas por docentes que nos permitem realizar uma crítica à patologização da orientação sexual e da identidade de gênero presente nos discursos e nas ações dentro da escola. O quarto capítulo vai potencializar as ações docentes frente à LGBTIfobia constituindo a base da Pedagogia das Aproximações LGBTI defendida neste trabalho.

## CAPÍTULO I

### COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS: SABERES ÚTEIS À ESCOLA

*O que está acontecendo no Brasil está acontecendo no mundo todo. A inovação ela arreventou tanto os canais de relacionamentos. [...] Isso mudou tanto que não sei mais direito o que eu sou. [...] Meu papel ninguém sabe. Aí, o que acontece? Há um movimento retrógrado e reacionário que quer arrumar um culpado pra isso. Nesse caso, o culpado é quem faz o kit gay. Isso não existe. Me desculpe. Não existe. Existe um mundo que está se transformando muito rápido. E todos sofrem. Professores sofrem muito. Meninos e meninas trans, homossexuais sofrem muito. Os pais desses meninos e meninas sofrem muito. Nós, que estamos de fora, sofremos. Então, é um momento difícil na sociedade. Não adianta procurar culpado. Não existe culpado. Tem o mundo que transforma e tem os antigos. Os velhos do antigo poder que querem retroceder, mas não tem jeito. Nunca mais os filhos vão estar em casa dizendo: - Sim, senhor! - Sim, senhora! Nunca mais o professor terá autoridade em sala de aula pra determinar aos alunos como tinha na minha época. Nunca mais. Se não, esse garoto vira as costas e vai embora (MOSE, 2018).*

*O tema da homossexualidade, ainda debatido à exaustão na mídia, já saiu de pauta entre os adolescentes. Nada mais natural do que meninos e meninas namorarem parceiros do mesmo sexo. Ser favorável ou desfavorável à causa gay? Concordo com eles: chega a ser constrangedor a gente se declarar a favor ou contra o que não nos diz respeito. É muita arrogância (MEDEIROS, 2014).*

Dedico este primeiro capítulo aos saberes necessários à escola sobre os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual fundamentais quando a interrogamos sobre as ações frente à LGBTIfobia. Construo um arcabouço teórico que dê conta daquilo que Viviane Mosé (MOSE, 2018) e Martha Medeiros (MEDEIROS, 2014) alertam quando comunicam as complexas realidades humanas. Viviane Mosé aborda a dificuldade de algumas pessoas entenderem nosso tempo com suas inovações e a tentativa, sem sucesso, de se buscar um culpado para a multiplicidade de formas de existir. No caso das sexualidades, colocaram a culpa no tal ‘kit gay’ ou na tal “ideologia de gênero”.

Essas soluções encontradas pelos movimentos retrógrados, reacionários e conservadores não existem na realidade e se configuram como estratégias discursivas de convencimento que centralizam suas investidas na associação errônea entre a identidade de gênero e a orientação sexual, a partir de uma perspectiva patológica. Para esse grupo conservador, as transexualidades e as homossexualidades podem se reduzir a um só fenômeno, mas as juventudes têm reconhecido o contrário, fazendo o caminho inverso de despatologização rumo a um discurso de respeito para com as variadas formas de se viver a sexualidade e a expressão de gênero. É o que se pode ver no trecho de Martha Medeiros quando diz que chega a ser constrangedor, e muita arrogância, a gente se declarar a favor ou contra o que não nos diz respeito.

Esse universo dos gêneros e das sexualidades é o lugar que procurei construir na minha formação e de onde quero e gosto de estar e de onde pude, nos últimos dez anos, me dedicar à pesquisa e ao trabalho docente. Ao optar pelo tema das sexualidades em diálogo com a escola, optamos por um campo do saber interdisciplinar. Sendo assim, os debates de gênero passam a nos interessar no sentido de que trazem uma discursividade que nos situa na historiografia maior de negações de respeitos e direitos; nos desperta à militância; nos encoraja a participar de um quadro maior de pesquisadores comprometidos com a denúncia do sexismo que também afeta o cotidiano LGBTI. Cotidianos imensuráveis do ponto de vista do que precisamos fazer, mas que podem ser compreendidos a partir de narrativas que chegam às instâncias de poder das quais podemos resumir esse quadro LGBTifóbico como segue na denúncia das Nações Unidas através do *Informe do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos 29/2015*. De acordo com o documento, os governos devem proteger as pessoas que estão especialmente expostas à violência, em particular, no contexto das pessoas que sofrem violência como consequências de sua orientação sexual e identidade de gênero.

As pessoas percebidas como LGBT seguem sendo objeto de abusos organizados por extremistas religiosos, grupos paramilitares e nacionalistas radicais. Jovens LGBT e com desconformidade de gênero correm o risco de sofrer violência na família e na comunidade. As lésbicas e as mulheres transgêneros correm um risco específico devido à desigualdade de gênero e às relações de poder no seio das famílias e da sociedade de uma forma geral (ONU, 2015, p. 8).

Além de nos direcionarmos às identidades lésbicas e trans, pessoas gays afeminadas também vão sofrer a violência de gênero sendo retiradas do armário muito antes de se autorreconhecerem como gays. Sobre essa violência, Weeks (2013) denomina essa fase da identidade como a fase de sensibilização.

Muitas pessoas são ‘empurradas’ para a identidade, derrotadas pela contingência, em vez de guiadas pela vontade. [No estágio da] sensibilização, o indivíduo torna-se consciente, através de uma série de encontros, da diferença dele ou dela em relação à norma, por ser rotulado por seus pares como maricas, o menino, ou Joãozinho, a menina (WEEKS, 2013, p. 71).

No âmbito escolar, provocado pela necessidade de se constituir um objeto de pesquisa, passo a observar as narrativas de gays afeminados que também serão violentados a partir da expressão de gênero que supostamente são vistas como contrárias à sua condição biológica. Esse movimento de retirar o aluno do armário, sem que ele tenha se assumido primeiramente, nos revelando o profundo desrespeito não só com o gay, mas para com as mulheres, tornando a teoria feminista fundamental para nos ajudar a ler a realidade LGBTIfóbica na escola.

A escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBTI – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneráveis de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009c, p. 13).

Dificuldades tendem a ser ainda maiores se pessoas homoeróticas e/ou com identidade ou expressão de gênero fora do padrão convencional pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis (mais pobres, menos letrados, se identificarem como mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma assim dita deficiência física ou mental etc.) e não puderem (ou não quiserem) manter um estilo de vida sintonizado com a celebração hedonista do “ser jovem” e ter um corpo “sarado” (JUNQUEIRA, 2009c, p. 25).

Quando Junqueira (2009c) pauta os setores vulneráveis, ele parte de um lugar de pesquisador e gestor de políticas públicas em diálogo com outras forças que poderiam atuar na escola como as secretarias especiais das mulheres e da igualdade racial. Nesse sentido, e olhando para as interseccionalidades, proponho uma aproximação teórica produzida por Megg Rayara de Oliveira (OLIVEIRA, 2017) quando ensina que “o homossexual negro experimenta a negação no mundo homossexual porque sua perspectiva sempre tem como referência o homossexual branco” (OLIVEIRA, 2017, p. 93). Essa categoria negacionista nos mostra a importância das Aproximações LGBTI revelando outras facetas contra-hegemônicas que a comunidade negra tem construído.

Junqueira (2019c) salienta que a homofobia, com sua força desumanizadora, corrói a nossa formação e compromete a construção de uma sociedade democrática e pluralista. Ao desestabilizarmos postulados heteronormativos, poderemos fazer furos na superfície dessa (ir)racionalidade que tem na homofobia uma das suas mais poderosas e cruéis expressões. Precisamos falar dessas singularidades, mas, como aponta Adichie (2015, p. 43) “não é fácil conversar sobre a questão de gênero”.

Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. [...] Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um

dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato. Alguns homens se sentem ameaçados pela ideia de feminismo. Acredito que essa ameaça tenha origem na insegurança que eles sentem. Como foram criados de um determinado modo, quando não estiverem “naturalmente! Dominando, como homens, a situação, sentirão a autoestima diminuída. Homens não pensam na questão de gênero, nem notam que ela existe. Muitos homens dizem que as coisas eram ruins no passado, mas que agora está tudo bem. Muitos não fazem nada para mudar a situação das coisas (ADICHIE, 2015, p. 44).

Meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica a autorrealização de cada um (ADICHIE, 2015, p. 37). Feminista é o homem ou a mulher que diz: “Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar”. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar (ADICHIE, 2015, p. 50).

Adichie ensina que gênero e classe são coisas distintas porque “um homem pobre ainda tem os privilégios de ser homem, mesmo que não tenha o privilégio da riqueza. Quando pensamos na mulher negra, Crenshaw (2002) vai trazer esse debate a partir das questões de gênero e raça denominando-o de interseccionalidade.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Quando pesquisadores e profissionais de todo o mundo, reunidos em nome das Nações Unidas pontuam as especificidades de mulheres lésbicas e trans: “as lésbicas e as mulheres transgêneros correm um risco específico devido à desigualdade de gênero e às relações de poder no seio das famílias e da sociedade de uma forma geral” (ONU, 2015, p. 8).

Já há uma ressonância no informe das Nações Unidas que pauta as interseccionalidades entre gênero e orientação sexual, trazendo à cena a realidade das mulheres lésbicas, assim como das trans entre gênero e identidade de gênero de modo a apontar para as especificidades das meninas trans; e os trans homens. Informe fundamental e provocador do ponto de vista educacional. O que estaríamos fazendo para evitar essas violências interseccionais?

Werneck (2013) alerta para tais questões no documento “Racismo Institucional: uma abordagem conceitual” do Geledés e da CFemina. Ela nos alerta sobre essa “complexa teia de valores e exclusões” em que lésbicas e bissexuais, ao lado de transexuais e travestis atingidas/os por ampla e forte rejeição, ocuparão as piores posições na hierarquia de gênero, reafirmando-se, a partir destas exclusões, a heterossexualidade “biológica ou inata” como obrigatória entre as pessoas de pele clara, mas também entre as de pele escura (GELEDÉS,

2013). Além das Nações Unidas, do Geledés e da Cfemina, outra organização que luta pelos direitos da comunidade LGBTI, *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA), tem dado atenção à categoria interseccional como a quando instrui que a:

Discriminação múltipla e ou interseccional [é] quando a discriminação por orientação sexual se entrecruza com outros motivos de discriminação como o gênero, a raça, a incapacidade, estado sorológico, a privação de liberdade, a condição migratória ou de pessoa em busca de asilo, de idade, ou a participação como ativista de direitos humanos (ILGA, 2017, p. 22).

Precisamos reconhecer, portanto, a contribuição da teoria feminista no que tange à ideia do senso comum em torno das pessoas LGBTI. Os gays, por exemplo, sofrem com o estigma da “mulherzinha” sendo alvo quando apresentam sinais femininos no corpo masculino. Não posso deixar de mencionar as narrativas que nos chegam e que nos aproximam dessas violências sofridas por gays afeminados ou aqueles que são obrigados como no caso afegão a seguir:

As mulheres no Afeganistão são proibidas de dançar em público, mas garotos são obrigados a dançar vestidos de mulher, e muitas vezes sofrem abuso sexual. Em uma festa de casamento em um vilarejo remoto no norte do país, após a meia-noite, não há sinais dos noivos, nem de mulheres, apenas homens. Alguns deles estão armados, alguns tomam drogas. A atenção de quase todos está sobre um garoto de 15 anos, que dança para o grupo em um vestido longo e brilhante, com sua face coberta por um véu vermelho. Ele usa seios postiços e sinos presos aos calcanhares. Um dos homens oferece a ele algumas notas de dólar americano, que ele pega com os dentes. Esta é uma tradição antiga, chamada bachabaze, que significa literalmente “brincando com garotos”. O mais perturbador é o que acontece após as festas. Com frequência, os meninos são levados a hotéis e sofrem abusos sexuais. Os homens responsáveis pela prática são comumente ricos e poderosos. Alguns deles mantêm vários bachas (meninos) e os usam como um símbolo de status, como uma demonstração de sua riqueza. Os meninos, alguns deles ainda pré-adolescentes, são normalmente órfãos de famílias muito pobres. [...] Poucas foram as tentativas das autoridades locais de combater a tradição do bachabaze. [...] Os garotos dançarinos são recrutados ainda bem jovens por homens que passeiam pelas ruas procurando garotos afeminados (QOBIL, 2010).

O exemplo afegão não só nos aproxima de uma narrativa de dor, mas também de uma violência interseccional em que questões de poder, religião e sexualidades. O que acontece no Afeganistão com a prática “bachabaze” também encontra no Brasil um eco. Essa relação de poder que leva alguns homens abusem de outros corpos é a mesma ideia que se encontra no imaginário brasileiro no tocante às relações com meninos gays afeminados ou, ainda, diante das meninas masculinizadas. Notemos que essa força/ideia é denominada de heteronormatividade compulsória.

Não há ninguém que nunca tenha ouvido ou observado a homofobia que afeta os meninos afeminados. Diante do cruzamento das questões de classe, são eles os principais alvos da prostituição no Brasil. Carvalho (2012) reporta que “meninos a partir de 14 anos são aliciados no Ceará, no Rio Grande do Norte e no Piauí e são transformados em mulheres para se prostituírem nas ruas de São Paulo e em países da Europa.

Misturados a travestis maiores de idade, eles são distribuídos em três pontos tradicionais de prostituição transexual em São Paulo: além da Indianópolis, são encaminhados para a região da Avenida Cruzeiro do Sul, na Zona Norte, e Avenida Industrial, em Santo André, no ABC paulista. [...] É fácil identificar os adolescentes recém-chegados. Além do corpo típico da idade, eles têm seios pequenos, produzidos por injeção de hormônios, e megahair. Testados inicialmente na periferia, os meninos são distribuídos nos pontos de prostituição de acordo com a aparência. Os considerados mais bonitos recebem investimento mais alto e vão trabalhar na área nobre da cidade. Na Avenida Indianópolis, recebem R\$ 70 por um programa no drive in e R\$ 100 se o programa for em motel. Nos outros dois endereços, o valor é bem mais baixo: entre R\$ 30 e R\$ 50 no drive in e R\$ 70 a R\$ 80 em motel. [...] Não faltam interessados. A partir de 17h, homens na faixa de 30 a 50 anos aproveitam o fim do expediente para, antes de seguir para casa, fazer programas rápidos com os transexuais na Indianópolis. [...] Por existirem há décadas, os pontos de prostituição de travestis são vistos com naturalidade pelos moradores de São Paulo (CARVALHO, 2012).

Da mesma forma, não podemos nos furtar do fato de que uma menina masculinizada também sofra pelo simples fato de estar no mundo, na sua rua e na escola. Esses corpos femininos que exalam masculinidades, assim como aqueles masculinos feminilizados revelam a importância do gênero como categoria de análise, como aponta Joan Scott. Scott (1995) ensina que “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo indicando uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

Butler (2003) vai ensinar que o fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero. A teórica também explica que essa essencialidade é uma estratégia também oculta às possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003).

Tanto a determinação biológica (SCOTT, 1995) quanto essa heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003) tornam-se mecanismos que dão base à LGBTIfobia na escola onde meninos e meninas, assim como rapazes e moças, percebidos como gays ou lésbicas, ou trans, sofrem cotidianamente. A teoria feminista é potente aos espaços escolares para a desconstrução dessa visão biológica do humano. Mas o que seria essa teoria e o que ela pode acrescentar à realidade da LGBTIfobia na escola?

De acordo com Lengermann e Niebrugge-Brantley (1997, p. 354), a teoria feminista “constitui a parte das investigações recentes sobre as mulheres que implícita e formalmente apresentam um sistema de ideias gerais e de grande alcance sobre as características básicas da

vida social e da experiência humana compreendidas desde uma perspectiva centralizada nas mulheres”. Para as teóricas:

O principal objeto de investigação da teoria feminista, seu ponto de partida de todas as suas investigações, é a situação (ou situações) e experiências das mulheres na sociedade. Em segundo lugar, considera as mulheres como sujeitos centrais do processo de investigação, ou seja (é dizer), buscar ver o mundo a partir do distintivo e vantajoso ponto (ou pontos) de vista das mulheres no mundo social. E em terceiro lugar, a teoria feminista é uma teoria crítica e ativista que atua em nome das mulheres, seu objetivo é produzir um mundo melhor para as mulheres e, portanto, para toda a humanidade (LENGERMANN E NIEBRUGGE-BRANLLEY, 1997, p. 354).

De acordo com Lengermann e Niebrugge-Brantley (1997), a teoria feminista difere da maioria das teorias sociológicas em alguns aspectos porque se trata da obra de uma comunidade interdisciplinar, que inclui não só sociólogos, mas também estudiosos de outras disciplinas como a antropologia, a biologia, a economia, a história, o direito, a literatura, a filosofia, a ciência política, a psicologia e a teologia. Para as teóricas, essa teoria também inclui pessoas famosas que são escritoras criativas, pessoas que se consideram a si mesmas fundamentalmente como ativistas, defensores das mulheres negras e escritores de várias comunidades intelectuais europeias ou do Terceiro Mundo.

Essa consideração da inclusão de outros setores da sociedade na produção de saberes nos permite fazer uma leitura sobre quem tem atuado na defesa e no acolhimento de sujeitos nas escolas das periferias. Quem ousa interferir no sistema, no que está estabelecido, proporcionando aos que não são bem-vindos à escola permanecerem ali? Precisamos ter um olhar para os movimentos de mulheres do Brasil. Lengermann e Niebrugge-Brantley (1997) também ensinam sobre o feminismo negro e oferecem a exploração do ponto de vista das mulheres negras, diferente da primeira onda feminista, em que as mulheres reivindicavam o direito ao voto; e da segunda onda feminista quando elas reivindicavam o direito de trabalhar fora, revelando um sistema global e intrinsecamente complexo de classe, raça e opressão.

Gonzalez (2011) ensina que o feminismo como teoria e prática vem desempenhando um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, apresentando novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, como também desenvolveu a busca de uma nova forma de ser mulher. Para a teórica, ao centralizar suas análises em torno do conceito do capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), evidenciou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de crucial importância para o encaminhamento das nossas lutas como movimento. Gonzalez (2011, p. 112) frisa também que, "ao demonstrar o caráter político do mundo privado, desencadeou todo um debate público em que surgiu a tematização de questões totalmente novas: sexualidade, violência, direitos reprodutivos etc. Ao propor a discussão sobre sexualidade, o feminismo estimulou a conquista

de espaços por parte de homossexuais de ambos os sexos, discriminados pela sua orientação sexual. Vale retomar que:

A masculinidade heterossexual, então definida como polo superior e como norma, leva as diferentes expressões do feminino, dos diferentes grupos raciais, a posições de inferioridade. No entanto, a linha de cor determinará, para todas as pessoas de pele escura, os lugares de maior desvalorização tanto do ponto de vista simbólico quanto de inserção no mundo material, nas relações sociais e políticas. As mulheres (no conceito estendido para além da biologia, o que inclui as travestis e as transexuais) dos diferentes grupos raciais estarão em desvantagem em muitos aspectos em relação aos homens (idem) de seu grupo racial, é possível verificarmos também a miríade de diferenças e desigualdades injustas que se estabelecem entre as primeiras. Nesta complexidade, cada mulher ou grupo homogêneo de mulheres vivenciará de forma específica os efeitos do racismo patriarcal heteronormativo. Estas variações corresponderão aos modos como são atravessadas pelos demais eixos de subordinação que se colocam em uma sociedade complexa e altamente hierarquizada como a brasileira (GELEDÉS, 2013, p. 16).

Além disso, Werneck (2005) vai teorizar sobre o movimento contra-hegemônico dentro desta sociedade patriarcal trazendo a mulher o conceito de “ialodê” entendendo-o como tendo sua origem tanto na religiosidade, quanto na cultura até chegar à política através das ações das mulheres. O termo se refere ainda à “representante das mulheres, alguns tipos de mulheres emblemáticas que são lideranças políticas femininas de ação fundamentalmente urbana, aquela que fala por todas e participa de instâncias de poder” (Werneck, 2005, p. 32). Tal conceito é potente porque nos ajuda a fugir do epistemicídio que tem negado a contribuição de intelectuais negros, principalmente de mulheres negras. Mas o que seria o epistemicídio?

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Com esse conceito de “ialodê”, me direciono às particularidades educativas em torno das LGBTIfobias para entender esse fenômeno que tem sido evitado a partir também das

mulheres nas periferias produzindo saberes e diálogos, que se aproximam da matricialidade africana, desempenhando o papel de agente acolhedor também da população LGBTI.

Segundo Werneck (2005, p. 32), as “ialodês”:

Têm afirmado sua presença e atualidade no século XXI, no caso brasileiro, é vista em qualquer comunidade negra, onde a mulher, assumindo papéis de liderança ou responsabilidade coletiva, desenvolve ações de afirmação de um futuro para todo o grupo subordinado, através das lutas por melhorias nas condições materiais de vida, bem como no desenvolvimento de condutas e atividades que visam afirmar a pertinência e atualidade da perspectiva imaterial.

Werneck (2005) reafirma os pressupostos do papel feminino negro vivido pelas mulheres no Brasil:

Estes pressupostos falam de dimensões de luta, de instabilidade de posições, de poderes de agenciamento e transformação capazes de serem vividos pelas mulheres. Falam da disponibilidade para a luta e das possibilidades de êxito que a luta traz. Fala da responsabilidade das mulheres em relação ao grupo. E da existência de uma coletividade de interesses, a que cada indivíduo deve se reportar. Fala do poder masculino sendo questionado. Fala do poder da riqueza sendo questionado. Fala da revolução onde a riqueza muda de mãos. Fala da presença das mulheres no espaço público, sua capacidade de liderança, de ação política. Fala de Oxum, a ialodê primordial, segundo a tradição. A orixá marcada pela sensualidade, pela força de vontade e capacidade de realização. E celebra a figura das ialodês, mulheres que se colocam como agentes políticos de mudança, detentoras principais das riquezas conquistadas (WERNECK, 2005, p. 33-34).

Werneck (2005) diz que é possível afirmar que as lutas contra o patriarcado e a dominação política e econômica associadas às ialodês vêm de muito longe para as mulheres negras e que esta narrativa vem sendo atualizada até o século XXI para assinalar sua pertinência na modernidade ocidental.

Uma vez afetados pelos feminismos, somos também provocados pelas interseccionalidades que nos colocam no lugar da desconstrução colonial que os estudos decoloniais nos propõem descolonizar. Essa postura de descolonização do pensamento rompe com o epistemicídio e vai nos colocar em outro lugar de interrogação dos nossos saberes, o que me dá o direito a interrogar igualmente sobre qual tem sido as saídas, os saberes, as ações táticas ou estratégicas das periferias frente à LGBTIfobia. As respostas que obtive nascem dos estudos e dos escritos sobre a “ialodê” de Jurema Werneck (WERNECK, 2005) para pensar a interseccionalidade a partir da mulher negra enquanto protagonista na construção de meios de sobrevivência.

Este sistema global de múltiplas opressões é denominado por Crenshaw (2002) de interseccionalidade e se refere à associação de múltiplos sistemas de subordinação nos provocando a trazer as categorias certas para pensarmos as especificidades de cada sujeito com o qual nos deparamos na pesquisa e a partir de onde ousamos produzir saberes.

“Enquanto as mulheres brancas” – do movimento feminista – “têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que confessional e militarmente matam e deixam morrer” (AKOTIRENE, 2019, p. 15). Interrogamos sobre as mães de gays afeminados que são associados com as mulheres travestis que são associadas às mulheres trans. E as dos meninos trans? E as mães de pessoas intersexo?

Akotirene (2019, p. 14) ensina que interseccionalidade é “uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros”.

Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento.

Akotirene também pontua que a interseccionalidade dá instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias.

Akotirene (2019, p. 15) afirma que o “feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” e que o “letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras.”

A pesquisadora se direciona às mulheres de cor, caribenhas, terceiro-mundistas, lésbicas e africanas, invocando essas mulheres negras infiltradas na Academia, engajadas em desfazerem rotas hegemônicas da teoria feminista.

Mulheres [que] depositam confiança na oferta analítica da interseccionalidade, preparada por suas intelectuais além de, sucessivamente, oferecerem no espaço público o alimento político para os outros, proporcionando o fluxo entre teoria, metodologia e prática aos acidentados durante a colisão, amparando-os intelectualmente na própria avenida do acidente. Apesar de abordagens eurocêtricas por vezes chegarem na contramão para dar socorro epistemológico, ignorando o contexto do acidente e causando, por consequência, mais fluxos no cruzamento de raça, gênero e classe (AKOTIRENE, 2019, p. 15-16).

Nesse sentido, estou interessado em conceitos de identidade de gênero e orientação sexual capazes de serem trazidos para o campo da educação no sentido de sensibilizarmos os

atores da escola. Que conceitos seriam esses? Debruço-me num tensionamento na próxima seção dedicada a essas duas categorias.

### **1.1 Orientação sexual e a identidade de gênero: conceitos úteis à escola**

Orientação sexual e identidade de gênero se constituem categorias que respondem às homossexualidades e às transexualidades respectivamente. Cardoso (2008, p. 73) ensina que o conceito de orientação sexual é uma categoria útil de análise e está relacionada ao sentido do desejo sexual: “se para pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou para ambos; considerando a natureza da fantasia sexual de cada indivíduo como um critério mais eficiente para detectar a orientação sexual”.

Cardoso (2018) pontua que o “desejo sexual é visto como determinado por aspectos intrapsíquicos, intrapessoais e sociais, assumindo a presença de um funcionamento físico típico e avaliável pelos tipos de parceiros sexuais, de práticas sexuais”. Ele também explica que “a excitação física, em contraste, é caracterizada por respostas físicas, como a intumescência do pênis para os homens e a lubrificação da vagina para as mulheres” (BOZMAN e BECKER, 1991 *apud* CARDOSO, 2008, p. 73).

De acordo com Alípio Filho (2009), o conceito de orientação sexual é válido para pensarmos a homossexualidade tornando-se importante de substancializar a orientação sexual, relativizando o papel que as variáveis psicológicas e pedagógicas ocupam no conceito e que tornam a orientação sexual uma substância em si (um objeto natural e universal). Para o autor, é preciso evitar a substancialização da orientação sexual através da reflexão sobre o assunto para o terreno da reflexão antropológica e sociológica.

A orientação sexual é uma construção subjetiva, como desejo é singular e em grande medida inconsciente, mas é igualmente uma construção de caráter social. Construída de prazeres, sensações, fantasias, imaginações, práticas eróticas etc., a orientação é construída nos embates subjetivos e sociais, produzidos nas interações, a partir de padrões culturais, relações de poder, ideias sociais, configurando-se como um fenômeno individual tanto quanto coletivo. Constitui uma expressão sexual, uma manifestação das possibilidades sexuais e eróticas humanas, sempre contextualizadas e socialmente comuns a muitos indivíduos (ALÍPIO FILHO, 2009, p. 113).

Alípio Filho teoriza que “a homossexualidade não é uma opção que depende da vontade do indivíduo, como uma deliberação consciente, mas nenhuma orientação sexual o é, assim como não é algo da ordem de uma causa específica” (ALÍPIO FILHO, 2009, p. 114).

O autor diz que “os estudos em antropologia e sociologia demonstram que, na espécie humana, as orientações sexuais podem assumir várias formas e que os estudos também mostram que a variedade de orientações sexuais é encontrada em todas as culturas e em

diferentes épocas, embora não se constituam necessariamente nas identidades sociais como conhecemos, hoje, nas sociedades ocidentais modernas” (Alípio Filho, 2009, p. 114).

Para Costa (1994), a sexualidade é o termo que se refere ao conjunto de fenômenos da vida sexual, sendo o aspecto central de nossa personalidade, por meio da qual nos relacionamentos com os outros, conseguimos amar, ter prazer e procriar. De acordo com o teórico, o papel afetivo-sexual, dentre todos os papéis do ser humano, é aquele cujo desenvolvimento se dá em condições mais precárias.

Na medida em que a adolescência termina, o homem ou a mulher, agora donos de si, podem desempenhar completamente o seu papel afetivo-sexual, relacionando-se com alguém do sexo oposto, do mesmo sexo, ou de ambos os sexos. É a fase da criatividade do papel afetivo-sexual. [...] É também na fase adulta que se vai ter certeza sobre a sua orientação afetivo-sexual básica na vida. Essa vinculação entre orientação e papel afetivo-sexual é fundamental, pois o mundo interno e o mundo externo são duas partes totalmente intercomunicáveis e, para o nosso perfeito equilíbrio, é necessário haver uma sintonia fina entre ambas (COSTA, 1994, p. 50).

É mister reconhecer essa contribuição das ciências humanas na constituição de argumentos que retiram o caráter patológico da orientação sexual. Além da orientação sexual, a identidade de gênero também deve ser entendida da mesma forma, fora de uma perspectiva biológica, determinística, essencialista, patológica ou médica. Bento (2006) nos ajuda a entendê-la nas suas dinâmicas teorizando que a construção do ‘transexual oficial’ se baseia na produção de um saber específico que o separou das travestis, dos gays e das lésbicas e classificou os vários tipos de transexuais para se chegar à ideia de que a pessoa ‘transexual de verdade’ não apresenta nenhum ‘problema biológico’, mas tem certeza absoluta de que está em um corpo equivocado sendo a cirurgia a única possibilidade para encontrarem um lugar e um sentido identitário. Bento passa “a problematizar essa construção a partir das narrativas de sujeitos que se definem transexuais, mas que encontraram respostas para os conflitos entre corpo, subjetividade, gênero e sexualidade divergentes das universalizadas nos documentos oficiais formulados pelo saber médico” (BENTO, 2006, p. 23-24).

De acordo com a teórica, a “relação que esses sujeitos passam a estabelecer com as suas genitálias pode variar da abjeção até o reconhecimento de que fazem parte de seu corpo, não se constituindo em um problema” (BENTO, 2006, p. 25), ou seja,

Quando dizem “sou um homem/uma mulher em um corpo equivocado”, não se deve interpretar tal posição como se estivessem afirmando que ser mulher/homem é igual a ser heterossexual. As histórias de mulheres transexuais lésbicas e de homens transexuais gays indicam a necessidade de interpretar a identidade de gênero, a sexualidade, a subjetividade e o corpo com modalidades relativamente independentes no processo de construção das identidades. (BENTO, 2006, p. 25).

Bento (2006) “sugere que não há uma identidade transexual, mas posições de identidade, pontos de apego temporário que, simultaneamente, fixam e deslocam os sujeitos que vivem a experiência transexual” (BENTO, 2006, p. 25) e que:

Essas questões se tornam complexas quando lembramos que as mudanças corporais não têm fim. O uso contínuo de hormônios, as próteses e as cirurgias plásticas revelam o caráter inconcluso do processo de construção dos corpos fazendo-se em gênero. [...] São os atos corporais, estéticos e linguísticos que fazem o gênero. O verbo “fazer” significa assumir uma posição de gênero e, nesse processo, devem-se construir margens discursivas de delimitação com outras experiências. [...] A construção das posições transexuais efetiva-se, particularmente, por intermédio de sua delimitação com os gays, as lésbicas e as travestis (BENTO, 2006, p. 25-26).

Bento também sugere que “não é possível pensar em ‘identidade coletiva transexual’, mas em ‘comunidade de emoções’ próxima ao que denomina ‘identidades rizomáticas’, em razão de sua capacidade potencial de criar fissuras nas normas de gênero de forma multifacetadas” (BENTO, 2006, p. 26). A teórica ensina que “não é a cirurgia que garantirá a coerência identitária, porém, a cirurgia pode representar a possibilidade de ascenderem à condição humana” (BENTO, 2006, p. 160), já que

[É preciso] aprofundar a análise dos mecanismos específicos das mudanças corporais, alertando-nos para sua plasticidade. [...] Há um outro nível de composição e visibilização dos gêneros que antecede, de forma geral, os processos de mudanças corporais propriamente ditos (seja por meio de hormônios e/ou cirurgias) e que apresenta uma autonomia considerável. Como cobrir o corpo? Como escolher a cor, a roupa, o sapato, o penteado que darão estabilidade ao corpo? Se o corpo-sexuado é um efeito protético das tecnologias fundamentadas na heterossexualidade, a moda constitui-se como prótese desse corpo. Esse corpo-sexuado fala por intermédio das roupas, dos acessórios, das cores (BENTO, 2006, p. 161-162).

O ato de pôr uma roupa, escolher a cor, compor um estilo, são ações que fazem o gênero, que visibilizam e posicionam os corpos-sexuados, os corpos em trânsito ou os corpos ambíguos na ordem dicotomizada dos gêneros. Vestir-se é um dos atos performáticos mais carregados de significados para a construção das performances dos gêneros (BENTO, 2006, p. 178-179).

Se a estética pode ser interpretada como uma moeda para a inserção no campo do gênero identificado, podendo significar a possibilidade de agregar “capital de gênero” aos/às transexuais, pode-se questionar o porquê de o processo não parar neste ponto e de eles/elas reivindicarem as intervenções nos corpos, seja mediante hormônios seja por meio de cirurgias (BENTO, 2006, p. 179).

A procura pela cirurgia tem como finalidade a satisfação sexual, o que diverge da interpretação aqui elaborada, segundo à qual é a busca por inserção na vida social o principal motivo para pleiteá-la. Bento argumenta, em primeiro lugar, que não há uma rejeição linear ao corpo entre os/as transexuais; ao contrário, a construção da autoimagem para muitos é positiva, destacando-se, inclusive, alguma parte do corpo considerada “maravilhosa”, principalmente entre as transexuais. Nota-se que a interiorização das verdades produzidas pelo dispositivo da transexualidade não os/as possibilita notar essa ambiguidade. Em muitos momentos, afirmam que odeiam os cabelos, para, logo depois, dizerem que se acham linda. A afirmação de que

os/as transexuais odeiam seus corpos está baseada em tropos metonímicos. Toma-se a parte (as genitálias) pelo todo (o corpo). (BENTO, 2006, p. 182).

Não existe uma “identidade transexual”, mas posições de identidade organizadas através de uma complexa rede de identificações que se efetiva mediante movimentos de negação e afirmação aos modelos disponibilizados socialmente para se definir o que seja um/a homem/mulher de “verdade” (BENTO, 2006, p. 201).

Não é a essência que adquire visibilidade pelos atos; ao contrário, são os atos, linguísticos e corporais que darão vida aos sujeitos generificados. O trabalho de fabricação das identidades é permanente, tem caráter incluso (BENTO, 2006, p. 203-204).

As unidades que as identidades proclamam são construídas no interior do jogo do poder e da exclusão; elas resultam não de uma totalidade natural inevitável ou primordial, mas de um processo de fechamento, de produção e de reprodução de margens, delimitadas por fronteiras discursivamente intransponíveis. A constituição de uma identidade social é um ato de poder (BENTO, 2006, p. 205).

Nesse sentido, recorreremos igualmente ao dossiê organizado pelas professoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio, para a Revista Estudos Feministas, intitulado "Vivências trans: desafios, dissidências e conformações". Bento e Pelúcio (2012, p. 485) reúnem discursividades que se somam a um campo de saber que tem sido “elaborado há pelo menos 20 anos na busca por caminhos que nos possibilitem ‘atravessar linguagens dominantes’ sobre sexualidades, gêneros e corpos”. São discursos que fazem parte de um:

Diálogo intenso com múltiplas vozes num exercício diário e apaixonante. Sobretudo, resultam do encontro com nossas interlocutoras e nossos interlocutores em campo, da provocação nascida nessas e dessas convivências, nas quais aprendemos, às vezes com prazer, outras com culpa, ou ainda, com surpresa, que nós também temos um corpo, um sexo (não tão estabilizados como acreditávamos) e desejos (BENTO e PELÚCIO, 2012, p. 485).

Os debates desenvolvidos no dossiê por Bento e Pelúcio (2012, p. 488) buscam fazer enfrentamentos a discursos fortemente instituídos que, historicamente, têm tratado travestis, transexuais e intersexuais no marco da patologização ou de um reducionismo biológico para regular e normalizar corpos e subjetividades e que nesse afã normalizador, deixam de considerar que as pessoas, em geral, se apropriam e ressignificam tanto os discursos quanto as tecnologias regulatórias.

Reconhecer esse campo de pesquisa e os movimentos teóricos, que buscam conscientização e valorização das vivências trans em detrimento das perspectivas patológicas, precisa ser tarefa da escola, através de seus gestores, professores e colegas de alunas e alunos trans. O título do dossiê é potente e nos ajuda nas atividades pedagógicas porque ele foge das

essencializações permitindo que todos, no âmbito educacional, tenham contato com as narrativas, as trajetórias e as histórias de pessoas trans.

No que tange à questão intersexo, no Rio de Janeiro, Amiel Vieira tem pautado a discussão dentro do movimento social. O ativista e pesquisador também é reconhecido nacionalmente pela sua luta. Durante a pesquisa, eu fui abordado por uma aluna intersexo. Ela colocava em xeque, na mesma proporção de Amiel Vieira, o esvaziamento do tema intersexo nas palestras. Quem tem me ajudado a começar uma aproximação do conceito de pessoa intersexo é Jaqueline Gomes de Jesus. Para a autora:

A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas. O grupo composto por pessoas intersexuais tem-se mobilizado cada vez mais, a nível mundial, para que a intersexualidade não seja entendida como uma patologia, mas como uma variação, e para que não sejam submetidas, após o parto, a cirurgias ditas “reparadoras”, que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais (JESUS, 2012, p. 25).

Na mesma linha, Gaudenzi (2018, p. 2) ensina que a intersexualidade “é um termo utilizado desde o século XX para o que se conhece no senso comum como hermafroditismo, isto é, a condição de indivíduos que nasceram com órgãos sexuais ambíguos”. Para a pesquisadora, a “linguagem biomédica marca tal condição como patológica, sendo compreendida como resultado de uma interação anormal dos fatores genéticos e hormonais ligados ao gênero no período pré-natal, e a denomina de distúrbio do desenvolvimento sexual. De acordo com a pesquisadora, “hormônios, próteses, cirurgias e outros aparatos tecnológicos se apresentam como elementos biopolíticos que adequam formações corporais, mas que também criam novos corpos que recriam subjetividades” (GAUDENZI, 2018, p. 8). Gaudenzi nos ensina ainda que é preciso olhar para os dois lados da questão:

De um lado vemos profissionais médicos preocupados em “proteger” os indivíduos do estigma social e pais instados a salvaguardar seus filhos da ambiguidade sexual descrita como monstruosidade ou da “ausência de sexo” que retira seus filhos do universo dos seres que podem existir socialmente. [Por] outro lado, vemos movimentos de questionamentos às cirurgias e outras intervenções tecnológicas, seja em relação à negação da necessidade das mesmas, seja em relação ao momento adequado de manejo tecnológico sobre o corpo, entendido como aquele em que o próprio sujeito intersexual possa decidir a melhor prática para si (GAUDENZI, 2018, p. 9).

A pesquisadora nos provoca “se não podemos começar a pensar em um modelo de sexos múltiplos, sem nos remeter à ideia de excesso; ou se podemos pensar em um mundo em que não há sexos definidos ou ainda em que a descrição de si não seja pautada por um saber sobre o sexo” (GAUDENZI, 2018, p. 9).

Além de reconhecermos as dimensões das homossexualidades, das transexualidades e das questões sobre o sujeito intersexo numa perspectiva de respeito e humanidade, precisamos

reconhecer também movimentos teóricos que nos permitiram entender a necessidade do respeito no campo escolar. Assim, cabe um outro movimento em torno da contribuição da teoria crítica assim como da pós-crítica na construção de saberes sobre LGBTI. Nesse sentido, recorro à ideia trazida por Guacira Lopes Louro sobre tais teorias no debate identitário.

Louro (2004) afirma que podemos identificar duas perspectivas teóricas para a discussão acerca do gênero e da sexualidade. A primeira se refere aos estudos no contexto das políticas de identidade, que privilegiam a perspectiva pós-estruturalista, os estudos culturais e os estudos feministas; a outra se aproxima da política pós-identitária ligada à teoria *queer*.

## 1.2 Por uma política identitária frente às escolas silenciadas

Louro (2004) afirma que a política de identidade representa um movimento político e cultural em que grupos sociais, historicamente subordinados, passam a afirmar suas experiências, valores e histórias lutando pelo acesso e gozo de direitos civis e bens materiais no terreno da cultura. De acordo com a teórica, o acesso e o controle de espaços culturais como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades e os livros se tornaram importantes para os grupos de gênero, sexuais, étnicos, raciais ou de classe que estiveram impedidos ou marginalizados por um grupo dominante, os homens brancos, heterossexuais de classe média urbana. Essas políticas identitárias são úteis para analisarmos a escola silenciada que não contempla as especificidades de seu público estudantil, principalmente os sujeitos LGBTI.

Louro (2004) ensina que a política de identidade é a apropriação de instâncias culturais pela população de negros, mulheres, homossexuais e pobres para inscrever sua própria representação e sua própria história, propondo questões de seu interesse. Hall (2004, p. 45) pontua que a política de identidade é constituída do nascimento de um movimento que apelava para a identidade social de seus sustentadores: o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas e assim por diante. Segundo Hall (2004, p.9), isso só é possível porque um:

Tipo diferente de mudança estrutural [tem transformado] as sociedades modernas no final do século XX [...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento, descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Herrera Flores (2009 p. 54) propõe algumas condições para entendermos a importância da teoria crítica na interlocução com os Direitos Humanos e entre essas condições básicas está o fato de que "o pensamento crítico é um pensamento de combate", uma vez que:

Deve desempenhar um forte papel de conscientização que ajude a lutar contra o adversário e a reforçar os próprios objetivos e fins. Quer dizer, deve ser eficaz com vistas à mobilização. Por um lado, não basta o emprego da chamada "linguagem politicamente correta", ou seja, o uso de uma forma de falar que não resulte ofensiva para grupos oprimidos; etnias ou minorias, mulheres, pessoas com diferentes [orientações sexuais e identidade de gênero] as consideradas "normais", imigrantes, meio ambiente, pessoas e grupos que exercem seu direito de migrar, etc. (HERRERA FLORES, 2009, p. 56).

Para o teórico, "o pensamento crítico surge em – e para – coletividades sociais determinadas, que dele necessitam para elaborarem uma visão alternativa do mundo e se sentirem seguras ao lutar pela dignidade" (HERRERA FLORES, 2009, p. 57). Alerta, ainda, que "uma teoria crítica do direito deve se sustentar sobre dois pilares: o reforço das garantias formais reconhecidas juridicamente, mas, igualmente, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos ao lutar por novas formas, mais igualitárias e generalizadoras, de acesso aos bens protegidos pelo direito" (HERRERA FLORES, 2009, p. 59).

O teórico ensina, ainda, que "a crítica, tanto social como cultural, supõe, assim, a construção de vontades que nos empoderem na hora de escolher o que é mais conveniente para conseguir objetivos de dignidade".

Ser crítico de uma determinada ordem é sempre uma atitude aberta à nossa capacidade humana de indignação. O distintivo do pensamento crítico é, então, com o perdão à redundância, sua função crítica, isto é, sua riqueza no rigor com que realiza essa tarefa de aumentar a nossa indignação e sua potencialidade de se expandir multilateralmente, tanto no que se refere às questões de justiça como às de exploração. Criticar não consiste em destruir para criar ou em negar para afirmar. Um pensamento crítico é sempre criativo e afirmativo. E, ao afirmar e ao criar, distanciamos-nos daquilo que impede a maioria dos seres humanos de exercer suas capacidades genéricas de fazer e apresentar alternativas à ordem existente. Portanto, ser crítico exige afirmar os próprios valores como algo necessário a implementar lutas e garantias com todos os meios possíveis e, paralelamente, mostrar as contradições e as fraquezas dos argumentos e as práticas que a nós se opõem. É preciso afirmar as fraquezas de uma ideia, de um argumento, de um raciocínio, inclusive dos nossos, quando não forem consistentes, tentando corrigi-los para reforçá-los. Isso, porém, não nos deve dirigir unicamente à destruição daquilo que não nos convém como resultado de uma paixão cega, mas à prática de uma ação racional necessária para podermos avançar (HERRERA FLORES, 2009, p. 59-60).

Em relação ao pós-estruturalismo, seus teóricos sublinham o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero já que a linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita (SCOTT, 1989).

Eagleton (2001) destaca que o pós-estruturalismo foi um movimento que resultou da fusão de euforia e decepção que se verificou no ano de 1968, quando o movimento estudantil

foi varrido das ruas e levado à ilegalidade e, diante da incapacidade do movimento romper com as estruturas do poder estatal, passam então a direcionar as suas atitudes políticas na esfera das estruturas da linguagem. Como defende Eagleton, o pós-estruturalismo se tornou uma maneira conveniente de fugir totalmente das questões políticas pelo caminho da linguagem porque a linguagem é muito menos estável e se assemelha a uma teia que se estende sem limites, possibilitando o intercâmbio e a circulação constante de elementos, e onde nenhum dos elementos é definível de maneira absoluta e que tudo está relacionado a tudo. Ainda de acordo ainda com o pesquisador, a “desconstrução”, termo que vem do filósofo Jacques Derrida, é o nome dado à operação crítica através da qual tais oposições podem ser parcialmente enfraquecidas, ou através da qual se pode mostrar que se enfraquecem parcial e mutuamente no processo de significação textual. Segundo Eagleton (2001, p. 183),

A desconstrução, portanto, compreendeu que as oposições binárias, com as quais o estruturalismo clássico gosta de trabalhar, representam uma maneira de ver típica das ideologias. Estas tendem a traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre o eu e o não-eu, a verdade e a falsidade, o sentido e o absurdo, a razão e a loucura, o central e o marginal, a superfície e a profundidade. Esse pensamento metafísico não pode ser simplesmente evitado. Não podemos nos lançar, para além desse hábito binário de pensamento, a uma esfera ultrametafísica. Mas através de uma determinada maneira de operar sobre os textos – sejam “literários” ou “filosóficos” – podemos começar a revelar um pouco dessas oposições, a demonstrar como um termo de uma antítese está secretamente presente no outro.

A tática de crítica desconstrutiva é, segundo Eagleton, uma tentativa de demonstrar como os textos podem embaraçar seus próprios sistemas lógicos dominantes. Para o pesquisador, o discurso “literário” se torna o lugar mais evidente para a desconstrução, mas ela ocorre também em todos os outros tipos de escrita que rejeita qualquer distinção absoluta. Eagleton afirma também que, de todas as oposições binárias que o pós-estruturalismo buscou desfazer, a oposição hierárquica entre homens e mulheres era talvez a mais virulenta. Ele afirma:

Embora a opressão das mulheres seja uma realidade material, uma questão de maternidade, de trabalho doméstico, de discriminação de empregos e de salários desiguais, ela não pode ser reduzida a esses fatores: trata-se também de uma questão de ideologia sexual, das maneiras pelas quais os homens e mulheres se concebem e concebem o outro em uma sociedade dominada pelos homens, de percepções e comportamento que vão da brutalidade explícita à brutalidade profundamente inconsciente. A mensagem do movimento feminino não era apenas a de que as mulheres deviam ter igualdade de poder e de condição com os homens – era um questionamento desse poder e dessa condição. Não que o mundo se tornasse melhor com uma maior participação da mulher, mas sim que sem a “feminização” da história humana, é improvável que o mundo sobreviva (EAGLETON, 2001, p. 205).

No que se refere aos estudos culturais, Silva (2000) afirma que se concentram na análise da cultura compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social.

Os estudos culturais concebem a cultura como um campo contestado de significação onde se define a forma que o mundo deve ter e a forma como as pessoas devem ser; um campo de luta em torno da significação social já que ela é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2000, p.133).

Para Silva, as análises feitas nos estudos culturais buscam caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social já que a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado. A tarefa dessa análise cultural é a desconstrução, ou seja, a exposição do processo de naturalização, mostrando as origens, daí invenção e dos processos pelos quais ela se tornou “naturalizada”. Johnson (2000) afirma que os estudos culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou às formas subjetivas pelas quais nós vivemos ou, ainda, uma redução, de que os estudos culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais. Já Cevalco (2003) vai afirmar que a presença dos estudos culturais, no campo discursivo da crítica cultural, trouxe uma expansão evidente na mudança de teor dessa crítica, que hoje discute com fluência as condições materiais de produção cultural. Para Cevalco, mais importante do que essa inclusão de novos assuntos na crítica de cultura, é a maneira de ver a cultura como a formalização de um complexo de relações sociais já que se trata de um *locus* onde é possível apreender características da sociedade contemporânea e mapear meios de ir além de seus limites.

### **1.3 Por uma política pós-identitária para reconhecer o protagonismo estudantil**

Além da política de identidade, Louro (2004) ensina que os estudos de gênero e de sexualidade também estão inseridos na política pós-identitária ligada principalmente à teoria *queer*. Tal política é necessária para reconhecermos o protagonismo estudantil, principalmente o praticado pelos sujeitos LGBTI na escola. Para nos ajudar a entender o que venha a ser a teoria *queer*, nos direcionamos aos pesquisadores Miskolci e Simões (2007, p. 9) sobre as definições do que seriam os estudos e a política *queer*.

O próprio termo *queer* não tem um único significado em inglês. Poderia ser traduzido como esquisito, estranho, excêntrico, anormal, como também por uma série de xingamentos dirigidos àqueles e àquelas que transgridem convenções de sexualidade e de gênero – expressões da linguagem comum que, conotando desonra, degeneração, pecado, perversão, delimitam o lugar social estigmatizado da homossexualidade e, por extensão, de tudo que venha representar alguma forma de desvio e ameaça à ordem social estabelecida. [...] Desse modo, *queer* pode também designar alguém ou algo desestabilizador, num sentido mais amplo.

Na mesma direção, Nádía Perez Pino (2007, p. 160) ensina que o termo *queer* “pode

ser traduzido como esquisito, anormal, excêntrico e também é utilizado em tons depreciativos e homofóbicos para designar gays e lésbicas” e que “os estudos *queer* emergem na década de 1980 como uma corrente teórica que colocou em xeque as formas correntes de compreender as identidades sociais”. Pino (2007, p. 60) continua:

Descendendo teoricamente dos estudos gays e lésbicos, da teoria feminista, da sociologia do desvio norte-americana e do pós-estruturalismo francês, a teoria *queer* surge em um momento de reavaliação crítica da política de identidades. Assim, busca evidenciar como conhecimentos e práticas sexualizam corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização fundada na heterossexualidade compulsória (obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto) e na heteronormatividade (enquadramento de todas as relações – mesmo as supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que organiza suas práticas, atos e desejos a partir do modelo do casal heterossexual reprodutivo) (PINO, 2007, p. 160).

Pino (2007) alerta, ainda, que a teoria *queer* tem por objeto os sujeitos que não se enquadram nas matrizes de inteligibilidade de gênero e que as identidades sexuais “transgressoras” não são seu único foco, pois ela interroga os processos sociais que produzem, reconhecem, naturalizam e sustentam as identidades. Pino (2007, p. 162) continua:

Muitas vezes, a teoria *queer* é interpretada como aquela que subverte, questiona, desconstrói, pluraliza as identidades. Embora esses termos pertençam ao vocabulário comumente usado para definir suas características, isso não significa desconsiderar as identidades ou muito menos afirmar que é possível viver sem elas. O chamado para a “desconstrução” é um procedimento teórico e metodológico que tem por finalidade pensar os processos sociais e históricos que criam e naturalizam as identidades e as relações de poder que as constituem.

Muitos pesquisadores contribuíram na construção da ideia de *queer* e “entre seus teóricos/as destaca Eve Kosofsky Sedgwick, Teresa de Lauretis, David Halperin, Judith Butler, Steve Seidman, Michael Warner, Beatriz Preciado, Judith Halberstan e as/os consideradas/os precursoras/es como Michel Foucault, Joan Scott e Gayle Rubin”, conforme aponta Pino (2007, p. 160).

Colling (2015) aborda “as principais diferenças existentes entre o ativismo *queer* e/ou de dissidência sexual e as políticas geradas em torno do paradigma da igualdade e da afirmação das identidades que são as mais adotadas pelo movimento LGBT” (COLLING, 2015, p. 237), como se pode notar a seguir:

Movimento LGBT institucionalizado apostou e ainda aposta quase que exclusivamente na conquista de marcos legais, em especial o matrimônio ou outras leis, como as de antidiscriminação, identidade de gênero e normativas, como portarias para o uso do nome social por pessoas trans, etc. Já o ativismo *queer* prioriza as estratégias políticas através do campo da cultura, em especial através de produtos culturais, pois ativistas entendem que os preconceitos nascem na cultura e que a estratégia da sensibilização via manifestações culturais é mais produtiva, mas desde que elas também confrontem as normas de gênero e sexualidade que já estão instituídas (COLLING, 2015, p. 238).

Não tenho dúvida de que essa dupla tentativa de manifestação sobre quem somos ou como podemos atuar para sermos compreendidos e respeitados também estrutura a linha de reconhecimento da realidade LGBTI na escola do Brasil na contemporaneidade. De um lado, a escola está inerte do ponto de vista institucional e político-pedagógico para as questões de gênero e sexualidade; do outro, temos docentes rompendo essa barreira do silêncio e se estruturando de alguma forma para responder às demandas causadas pela LGBTifobia no ambiente escolar.

Colling (2015) vai dizer que a grande alternativa do movimento LGBT, para tentar mudar a cultura preconceituosa, é apostar as fichas em políticas públicas nas escolas.

O movimento LGBT, através da afirmação das identidades, tenta forçar todas as pessoas não-heterossexuais e não cisgêneras a se enquadrar em uma das identidades da sigla LGBT. As pessoas que transitam entre as práticas sexuais e os gêneros e que defendem isso politicamente, via de regra, são rechaçadas (COLLING, 2015, p. 240).

Há que se direcionar a essas duas realidades interrogando-as sobre sua dimensão, assim como suas perspectivas de estabelecimento pedagógico. Na mesma realidade, iniciamos um debate sobre o fenômeno indescritível que irrompe na escola com alunas e alunos LGBTI ocupando seu cotidiano. A teoria crítica nos ajuda a entender esse cenário de inércia da escola sobre o LGBTI e suas demandas, mas, por outro lado, ela não é suficiente para nos ajudar a reconhecer os cenários educacionais contemporâneos com as irrupções de alunas e alunos LGBTI que disputam aquele espaço com suas marcas de total desconstrução de categorias historicamente estabelecidas quanto a gênero e à sexualidade.

Colling (2015) traz para o debate o fato de que “o movimento LGBT possui poucas ações que promovam o respeito às diferenças de gênero e sexualidade através do campo da cultura”. Para o teórico:

O ativismo *queer* critica a aposta exclusiva nas propostas dos marcos legais, em especial quando essas estratégias e leis reforçam normas ou instituições consideradas disciplinadoras das sexualidades e dos gêneros. Essas críticas produzem significativos embates, brigas e incompreensões. As mais recorrentes tratam sobre o casamento igualitário. As críticas realizadas por pessoas do ativismo *queer* são lidas pelo movimento LGBT como se elas fossem contrárias às leis que autorizam o matrimônio ou união civil entre pessoas do mesmo sexo. [...] A crítica é ao estabelecimento de mais um grau de respeitabilidade e ao que se perde (ou deixa-se de ganhar) com o Estado regulando as [...] relações, desejos e configurações de parentesco (COLLING, 2015, p. 239).

“No campo do ativismo *queer*, entende-se que as identidades são fluidas, que novas identidades podem ser criadas, recriadas e subvertidas permanentemente e que todas elas são importantes, sem hierarquias”. A crítica *queer* ao movimento LGBT é a de que:

Boa parte do movimento LGBT considera que, para conquistar direitos, as pessoas LGBT precisam criar uma “representação respeitável”, uma “boa imagem”, o que significa, no final das contas, uma aderência à heteronormatividade. Isso fica muito

evidente com a recusa em incorporar temas como as relações poliamorosas e práticas sexuais mais dissidentes, como BDSM, ou mesmo relações afetivo-sexuais não monogâmicas e/ou que rejeitam os pressupostos da família nuclear burguesa, e também na pouca aderência ou até oposição à luta pela regulamentação do trabalho no mercado do sexo. As pessoas do ativismo *queer* rejeitam a ideia de que, para ser respeitado ou ter direitos, as pessoas devem abdicar das suas singularidades em nome de uma “imagem respeitável” perante a sociedade. Ao invés disso, tentam evidenciar como se construiu e como se perpetua essa tal respeitabilidade, quem é deixado de fora nesse processo, ou seja, quem é considerado humano e quem é apenas um corpo abjeto, portador de um gênero ininteligível (COLLING, 2015, p. 241).

Para Colling (2015, p. 243), “as ações de desobediência civil também são um significativo diferencial entre o movimento LGBT institucionalizado e os coletivos *queer*”. Ele explicita que o movimento social LGBT tende a pressionar o campo da política via manifestações, abaixo-assinados, comunicados à imprensa, ofícios, os coletivos *queer*, às vezes, lançando mão de ações que podem levar ativistas para a prisão e a responder processos judiciais. Além disso, a ocupação de prédios públicos ou não habitados, protestos dentro de igrejas, performances que resultam em prisões ou processos são apenas algumas das ações de desobediência civil utilizadas. Por outro lado, os ativistas *queer* utilizam-se das performances, manifestações de rua, vídeos e outras produções culturais, com o corpo sexualizado como o principal instrumento da política.

Colling também vai pontuar que as vozes e coletivos sintonizados com as perspectivas *queer* parecem muito mais interessadas/os em encontrar pontos de contato com movimentos feministas, étnicos, migrantes, de trabalhadoras do sexo, de jovens e de pessoas que lutam contra o capacitismo. Nesse sentido, Colling (2015, p. 243) pontua em sua pesquisa a falsa percepção de que o ativismo *queer* é anti-identitário ou contra as identidades, pois:

Essa percepção foi gerada em função das críticas dos estudos e ativismos *queer* aos limites das políticas de afirmação das identidades e na compreensão equivocada de que ser pós-identitário é o mesmo que ser anti-identitário. Pelo contrário, o ativismo *queer* chega a ser, em determinados momentos, hiperidentitário. A diferença está em quais são as identidades privilegiadas. O ativismo *queer* é hiperidentitário em identidades tidas como as mais abjetas, aquelas que envolvem as *bolteras/sapatonas* mais masculinizadas, as maricas locas/bichas afeminadas e fexativas, as não monogâmicas, as pobres, as adeptas de práticas sexuais tidas como não convencionais, as diversas identidades trans, enfim, etc. e etc. Não quero dizer, com isso, que todo o movimento LGBT desconsidere essas identidades abjetas por completo, ou de que toda militância *queer* afirme todas as identidades acima mencionadas. A diferença está na ênfase entre quais as identidades são mais afirmadas no movimento LGBT e quais são hiper afirmadas no ativismo *queer*.

Nessa linha de raciocínio, Spivak (1987) reflete sobre as reivindicações dos grupos subalternos (indígenas e mulheres, entre outros) que apelam e constroem uma essência com o propósito de conseguir objetivos políticos, econômicos e ou sociais. Para a teórica, torna-se necessário o “uso estratégico del esencialismo positivista en aras de un interés político escrupulosamente visible” (SPIVAK, 1987, p. 205 *apud* CID AGUAYO e HINRICHS, 2015, p. 353). Esse uso do essencialismo como estratégia na disputa sócio-política, de acordo com

Cid Aguayo e Hinrichs (2015), “opera como justificativa para o exercício do essencialismo por outros meios, e que este supõe, por serem viáveis, serem incapazes de desfazer ou subverter o discurso normativo hegemônico” (CID AGUAYO e HINRICHS, 2015, p. 354). Pensar em essencialismo estratégico no campo educativo é entender, como aponta Carneiro (2005, p. 113) que “a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica”. Tal leitura nos permite entender que é válido qualquer movimento em torno da pauta LGBTI na escola procurando localizar esses sujeitos na cena escolar.

Reconhecer esses movimentos conceituais e teóricos em, tanto de uma abordagem identitária na escola quanto de uma pós-identitária, é crucial para a constituição de um movimento que procura entender e respeitar LGBTI na escola. No entanto, como a produção de saberes tem se comportado frente a esses desafios? Pensando numa resposta, ao me dedicar à revisão bibliográfica, ousou compor dois movimentos que buscam explicar a escola na sua relação com os seus sujeitos LGBTI. Tendo as bases teóricas apresentadas, cabe situar a questão das LGBTIfobias na escola como objeto de pesquisa. Apresento, assim, uma revisão sobre a literatura, entendendo-a a partir de duas interlocuções: os silenciamentos e as sociabilidades.

#### **1.4 Teorias dos silenciamentos e das sociabilidades: escola que cala e que ousa**

Interrogando o campo de estudos sobre gênero e sexualidade na educação, direcionamos nosso objeto de investigação sobre a relação da escola com a população LGBTI, reconhecendo que a escola pratica os silenciamentos sobre tais questões, como apontam os estudos das Pedagogias da Sexualidade (LOURO, 2000); da Pedagogia da Omissão (DINIS, 2011); do Heteroterrorismo Pedagógico (BENTO, 2011); do assujeitando da população trans ao espaço escolar (ANDRADE, 2012) e da Pedagogia do Armário (JUNQUEIRA, 2013). Na contramão, a escola também possibilitará aos sujeitos LGBTI a apropriação daquele espaço como apontam a Pedagogia da Socialidade (OLIVEIRA, 2015), uma Pedagogia de Parcerias (CAETANO, 2015) e também permite uma Pedagogia das Brechas e Fissuras (AMARO, 2018; SEPULVENDA e SEPULVEDA, 2018).

### **1.4.1-Pedagogias dos silenciamentos**

Compreendamos as Pedagogias dos silenciamentos como aportes teóricos que nos ajudam a ler e a interpretar a escola na sua relação com os LGBTI e a LGBTIfobia a partir de formas variadas de silenciar a escola para tais questões. Louro (2013[1999]) defende a ideia de que o disciplinamento dos corpos de forma sutil, discreta, contínua e eficiente é duradoura na escola (LOURO, 2013) levando-nos à tese da pedagogia da sexualidade. Dinis (2011) traz o debate sobre a omissão e o silenciamento praticados na escola significam pactuar com a violência exercida contra estudantes LGBT. Bento (2011) propõe uma leitura dos silenciamentos a partir da ideia de heteroterrorismo pedagógico que se dá quando a escola se transforma em uma instituição do terror ou um espaço do terror no que tange às questões de gênero e sexualidade. Andrade (2012) defende a ideia de que travestis se assujeitam ao espaço escolar, ou seja, elas não sabem lidar com esse público, mas mesmo assim, algumas travestis se assujeitam e conseguem permanecer na escola contando com a solidariedade naquele espaço. Por fim, Junqueira (2013) analisa os processos pedagógicos e curriculares que produzem e alimentam a homofobia e a misoginia denominando-os de pedagogias do armário.

#### **1.4.1.1 - Pedagogia da sexualidade**

A Pedagogia da sexualidade é uma leitura defendida por Louro (2013), uma referência nos estudos de gênero e sexualidade na educação brasileira. Ela afirma que a sexualidade, o disciplinamento dos corpos, de forma sutil, discreta, contínua e eficiente é duradoura na escola. Depreendo que seus escritos se configuram como uma teoria da pedagogia da sexualidade porque ela nos ajuda a olhar para a nossa passagem pela escola reconstruindo as narrativas como uma metodologia problematizadora de nossas vivências escolares também em torno das questões LGBTI. Essas problematizações dizem muito sobre nós. A leitura que Guacira Lopes Louro faz da educação está no campo da desconstrução sobre o seu lugar de mulher na escola e sobre o nosso lugar nas nossas memórias construindo uma pedagogia da sexualidade que diz muito sobre nossa cultura, nosso currículo e a forma como tínhamos construído nossas percepções sobre sexo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

Ela interroga suas experiências e as dos homens, assumindo um conceito de sexualidade amplo, para além das marcas genitais, hormonais e “naturais”. A primeira percepção é entender que muitos “consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos ‘naturalmente’” (LOURO, 2013, p. 11). E ela continua:

Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros, feminino ou masculino, nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade, das formas de expressar os desejos e prazeres, também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2013, p 11).

Para Louro, “todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram e são produtoras de marcas: “homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido ‘gravados’ em suas histórias pessoais” (*Idem, Ibidem*).

Louro também vai ensinar que, para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação. A família, escola, mídia, igreja e leis participam dessa produção: “todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (*Idem, Ibidem*).

Louro (2013, p. 16-17) ressalta que a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente, não é um processo do qual os sujeitos participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Mas, ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero (*Idem, Ibidem*).

Frente a esse quadro, Guacira Lopes Louro critica a escola na sua tarefa de incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la: “um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso” (*Idem, Ibidem*). Louro (2013, p.17) pontua que a escola vai forçar a ideia de que a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta.

É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua

sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (Idem, *Ibidem*).

Para a pesquisadora, redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado.

Louro (2013) vai afirmar que é através de múltiplas estratégias de disciplinamento, que aprendemos a vergonha e a culpa e experimentamos a censura e o controle.

Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. Esse sentimento, experimentado por mulheres e homens, parece ser mais fortemente inculcado na produção da identidade masculina (LOURO, 2013).

Louro (2013) explica também que em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres, principalmente, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens que são controladas e impedidas em muitas situações sociais.

#### **1.4.1.2-Pedagogia da omissão**

Dinis (2011), em seu artigo intitulado “Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência”, também nos ajuda a entender o que seria essas pedagogias dos silenciamentos a partir da discursividade em torno da omissão. Ele teoriza sobre a “Pedagogia da omissão” porque “educadoras e educadores costumam ser também competentes amoladores de facas, no sentido de que permaneceriam igualmente omitindo o debate de gênero e sexualidade e omitindo a violência (DINIS, 2011, p. 47). Dinis ressalta que a omissão e o silenciamento significam pactuar com a violência exercida contra estudantes LGBT. O autor diz que a escola, junto com a família e a mídia, constitui um forte agente na construção de parte significativa dos conceitos e preconceitos das novas gerações.

Essa ignorância sobre o tema, assim como a presunção assumida por professores de que a escola só deva discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LGBT e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo nas aulas de Educação Sexual (DINIS, 2011, p. 47).

Para o teórico, a dificuldade em falar sobre a diversidade sexual é também uma dificuldade de educadores em conhecer a própria sexualidade e suas múltiplas possibilidades

de obter prazer. Outro foco potencializado se refere ao como fazer, na escola, momentos de questionamento:

Questionar a sexualidade é entendê-la como uma construção em constante negociação com o outro e com o social e esse pode ser um passo fundamental para problematizar e pluralizar a sexualidade, compreendendo o processo que leva à formação das diversas identidades e desconstruir os pressupostos da heteronormatividade (DINIS, 2011, p. 48).

Dinis também pontua que educadores utilizam a justificativa de que o tema da diversidade sexual e a ideia das identidades sexuais pertencem à vida privada. Para ele, é uma falácia o argumento da privacidade da vida sexual: “fica exposto no fato de que as únicas identidades sexuais que não são realmente faladas, que são reduzidas ao mundo da vida privada, são aquelas que divergem da heterossexualidade” (*Idem, Ibidem*).

Dinis afirma que a escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos, assim docentes devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceito e discriminação que permeia o espaço escolar. Ele acentua que não podemos esquecer que navalhas podem ser usadas para assassinar minorias sexuais no Brasil, o que pode fazer de educadores sutis amoladores dessas navalhas. Mais que sutis amoladores, podem ser diplomados e especializados com a pedagogia da omissão.

#### **1.4.1.3-Heteroterrorismo pedagógico**

Bento (2011) propõe uma leitura dos silenciamentos a partir da ideia de heteroterrorismo pedagógico que se dá quando a escola se transforma em uma instituição do terror ou um espaço do terror, isto é, reproduz valores hegemônicos criando “uma sensação de que a escola é uma instituição do terror, espaço do terror” (BENTO, 2011, p. 555). Bento foca o debate no LGBTI que precisa ir à escola e que convive com uma prática taxonômica que acaba (re)produzindo uma pedagogia da intolerância que leva a vítima a um processo de esvaziamento de qualquer humanidade.

Na contramão, Bento dirá que a escola não é uma ilha e, embora ela seja reprodutora de uma visão “heteroterrorista”, nota-se que debates podem ser produzidos nas salas de aula mesmo sabendo que isso causa incômodo em professores educadores e gestores das políticas públicas. Para Bento, trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos, em uma perspectiva ampla, põe em curso a produção incessante de contradiscursos, e a escola está inserida nessa disputa. Esse duplo olhar da pesquisadora tanto para o heteroterrorismo como para os contradiscursos escolares nos ajuda a pensar na nossa tarefa enquanto profissionais

comprometidos com a educação de qualidade. Nesse sentido, mesmo respeitando os limites de nossa atuação, pensar em heteroterrorismo é pensar em impossibilidades de trazer para a escola não só o debate, mas acreditar no protagonismo estudantil LGBTI. O conceito de terror é potente porque o que acontece, realmente, é o emprego sistemático da violência, principalmente a verbal ou psicológica. Assim, se torna válida a percepção de que a LGBTIfobia na escola se dá a partir da deslegitimação da orientação sexual e da identidade de gênero enquanto categorias científicas úteis aos atores escolares na sociabilidade com estudantes LGBTI.

Um contraponto para o heteroterrorismo escolar se encontra no aparato legal que aponta o direito e o dever da escola na abordagem dos debates sobre gênero e sexualidade. A Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos, através da “Cartilha do Ministério Público e a Igualdade de Direitos para LGBTI” defende que “é essencial a atuação do Ministério Público para garantir a existência e continuidade de políticas públicas de enfrentamento do bullying homofóbico e transfóbico, e de programas de promoção e respeito da diversidade” (BRASIL, 2017, p. 25).

A mesma casa, na “Nota Técnica n. 2”, defende que “a censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas constitui também grave obstáculo ao direito fundamental de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola” (BRASIL, 2017b, p. 32). Na mesma linha o Conselho Nacional de Educação em “Nota Técnica”, direcionada às casas legislativas, considera que “a ausência ou insuficiência de tratamento das singularidades de orientação sexual e identidade de gênero fazem com que os planos de educação sejam tidos como incompletos” (BRASIL, 2015d).

Nesse sentido, pensar em Pedagogias da omissão, ou na Pedagogias da intolerância (BENTO, 2011), é pensar em uma escola longe dos seus compromissos constitucionais. Tais compromissos são insistentemente recuperados na “Tese da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26” (BRASIL, 2019a); no “Voto do Ministro Celso de Mello da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26” (BRASIL, 2019b); no “Voto do Ministro Edson Fachin do Mandato de Injunção n. 4733” (BRASIL, 2019c); e na “Manifestação da Procuradoria-Geral da União sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade por omissão n. 26” (BRASIL, 2019d).

#### 1.4.1.4-Pedagogia do assujeitamento

A Pedagogia do assujeitamento é aquela teorizada por Andrade (2012) quando defende a ideia de que travestis se assujeitam ao espaço escolar, ou seja, mesmo a escola não sabendo lidar com esse público, ainda assim, algumas travestis se assujeitarão e conseguirão permanecer na escola contando com a solidariedade possível daquele espaço.

Para Andrade (2012) a negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão que as transformam em desviantes e indesejadas. Para a pesquisadora, quando isso ocorre no ambiente escolar, a pressão normalmente é tão intensa que as impele a abandonar os estudos, disseminando a ideia de que foi sua própria escolha. Esta justificativa, aborda Andrade, tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola. Andrade fala de sociabilidades, resistências e assujeitamentos à ordem normativa que partem das próprias narrativas de travestis, assim como da percepção externa de quem convive com elas no cotidiano escolar. Andrade (2012, p. 15) destaca que:

Jovens travestis comparadas às travestis adultas também revelam uma ruptura com os estereótipos de travesti imobilizada pela sociedade, radicalizando o ideal de travesti no singular para fazer eclodir formas de travestilidades diversas. Mesmo consideradas à margem da sociedade, elas sobrevivem, a exemplo das travestis estudantes, funcionárias públicas, educadoras etc. A imagem socialmente exposta é aquela em que a travesti é rejeitada pela família, escola ou sociedade, tendo como única saída à prostituição. Esse modelo, obviamente, não deixou de existir, mas as travestis não estão presas a este destino. A realidade atual das jovens travestis traz mudanças decorridas dos enfrentamentos e lutas travadas por travestis no decorrer da história recente.

Andrade chega à conclusão que a escola, para a maioria das travestis, permanece como um sonho, enquanto a esquina é uma realidade e o local de espera dos fregueses para se prostituírem e que, apesar de as travestis terem conquistado a possibilidade de sobreviver no centro, não apenas à margem da sociedade, elas ainda sofrem com os estereótipos do passado, pois ainda são vistas como sinônimo de marginal, uma espécie de afronta à moral e aos bons costumes. A ênfase dos estudos de Andrade se concentra nas travestis que vivem da prostituição, o que pode reforçar a ideia de um lugar de destino destas. Mesmo que exponham que as travestis não vivam apenas da prostituição, isso passa despercebido porque quase toda a obra é construída no contexto da prostituição. Andrade não pretende minimizar tal atividade profissional e expressões culturais, mas apresenta formas de sociabilidade das travestis que não sejam alicerçadas apenas no campo da prostituição. Para ela, não se pode imobilizar a identidade da travesti, a qual, aos poucos, com resistências e assujeitamentos já que:

É inegável que o território da travesti já não é mais o mesmo, foi ampliado, foram criadas novas formas que não devem conduzir a novas formas. Quanto mais

diversificado for o campo de estudo sobre as travestis, maior será a possibilidade de compreendê-las. Assim como os heterossexuais são capazes de viverem em diversos contextos (sociais, educacionais, profissionais etc.), o mesmo pode ocorrer com as travestis. A presença destas nos espaços de convivência, de trabalho, de aprendizagem, de decisões políticas pode ajudar a desmitificar essa ideia de que toda travesti se constrói na prostituição (ANDRADE, 2012, p. 17).

Andrade, em seu trabalho e como pesquisadora, oferece a própria narrativa para compor um de seus argumentos afirmando que desde criança sofria com a imposição e segregação dos comportamentos determinados para alunos e alunas dos sexos masculino e feminino.

Na escola, fui violentamente castigada física e verbalmente quando buscava qualquer tentativa de cruzamento da linha de fronteira que separa o sexo masculino do feminino. A vigília era constante nas brincadeiras, nos brinquedos utilizados, nos gestos. [...] Revisitando os registros de minha memória e álbuns de família, recordo as brincadeiras de casamento, escondidas na residência de meu vizinho e colega de sala de aula, na qual sempre fiz questão de ser a noiva e ele o noivo. Quando seus pais saíam, ele me chamava para sua casa; íamos para o quintal, onde se encontrava um baú velho, fechado, que abrigava em seu interior as roupas de casamento e sapatos de seus pais. A brincadeira iniciava, comigo vestida de noiva com um longo véu, roupa enorme para o meu pequeno tamanho e sapato de salto alto (ANDRADE, 2012, p. 19).

A principal contribuição da tese de Andrade é alargar o campo de pesquisa trans e pensar as travestilidades no centro das instituições, em vez de se limitá-las à marginalidade e à prostituição, percebendo como essas jovens/estudantes/travestis se assujeitam e/ou resistem à ordem normativa, como elas burlam a disciplina e o controle para construir linhas de fuga. Andrade ensina que educadores não conseguem diferenciar travesti de garoto gay, efeminado ou não, ou seja, travestis e garotos gays são percebidos na escola como pertencentes à mesma identidade. Andrade afirma que a pluralidade de identidades que compõem o universo LGBT não é uma realidade palpável para os professores e isso é dito diante de um número considerável de narrativas em que os professores confundem os fenômenos da homossexualidade com o da transexualidade. Enquanto o primeiro fenômeno se refere à orientação sexual, o segundo diz respeito à identidade de gênero. E essas identidades devem ser respeitadas de acordo com os próprios sujeitos. Andrade vai destacar que não existe um ser humano universal, não existe uma identidade absoluta; a necessidade de identificar pode ser *trans-histórica*, mas a maneira como identificamos e como somos identificados, muda de acordo com a época, com o lugar, com os conflitos que perpassam a sociedade, com as ideias e com os discursos que criam, ou que ajudam a criar, novas subjetividades.

Para a pesquisadora, o significado que se atribui à palavra travesti revela muito de como pensam e se socializam com elas dentro e fora da escola. Andrade vai dizer que a maioria dos discursos de gestores (as), professores (as) e alunos (as) coloca as travestis à margem, como seres anormais, destituídas de direitos. Andrade chama esse processo de *evasão involuntária* porque a travesti é induzida pela escola na qual os (as) educando (as) são simbolicamente ou

não submetidos, por integrantes da comunidade escolar, a tratamentos constrangedores até que não suportem conviver naquele espaço e o abandonem.

Esta estratégia, não por acaso, exige os gestores de oficializar o ato de expulsão por temer questionamentos e intervenções externas que possibilitem um recuo na decisão. Este possível recuo pode representar para os gestores em questão dois riscos: o sentimento de desmoralização perante a comunidade escolar e o retorno da convivência com o sujeito indesejado na escola. Portanto, o processo de evasão involuntária mais se assemelha à expulsão, mesmo não sendo oficializada, que a um processo de evasão voluntária do(a) educando(a) que abandona a escola por escolha própria, eximindo esta de qualquer responsabilidade na decisão (ANDRADE, 2012, p. 247).

Para Andrade, a transfobia na escola é um problema que foi vivido por todas as suas entrevistadas e um dos fatores que contribuíram para que elas se formassem. Andrade também atesta que as jovens travestis que participaram da pesquisa entram no espaço escolar com o apoio da família e/ou ONG e que estavam dispostas a ocupar seu espaço mesmo tendo de resistir ou se sujeitar às ordens normativas presentes na estrutura social e nos documentos de gestão da escola.

Andrade afirma ainda que ocorreu uma lenta evolução no processo, pois antes elas nem sequer poderiam ter acesso à escola e atualmente conseguem se matricular e, na convivência (e nos enfrentamentos), promovem conquistas para que sua singularidade seja reconhecida e legitimada pela escola. Andrade (2012, p. 248) entende que o que foge ao modelo hegemônico estabelecido é submetido à pedagogia da violência e da dor como tentativa de correção e retidão.

Na escola, tais pedagogias são praticadas pelos educadores nas melhores das intenções, pensando na preparação e inserção social dos(as) jovens em uma cultura heteronormativa, sendo esta também uma cobrança da sociedade. Sem formação para uma teoria/pedagogia *queer*, e sem reconhecer a necessidade desta, os educadores tornam-se reféns do sistema e de seu *habitus* a ponto de acreditar que sua prática favorece o presente e o futuro de seus(as) educandos (as). Neste caso, para as travestis, o direito à escola significa adequar seu comportamento aos gêneros inteligíveis como forma de garantir sua permanência na escola. Não havendo resistências, a dinâmica permanece, restando às travestis a adequação às normas, ou a evasão involuntária.

Para Andrade, travestis subvertem as normas da escola, ao quererem organizar suas vidas de outro modo, e produzem formas de resistência capazes de gerar novas sociabilidades na escola, na família, na vizinhança, na vida profissional.

#### **1.4.1.5-Pedagogia do armário**

Os estudos de Junqueira (2013) sobre a “Pedagogia do armário” são, no meu entendimento, uma teoria que também explica o silenciamento da escola para as questões de gênero e sexualidade, assim como para pensarmos a escola e sua relação com os estudantes

LGBTI. Junqueira (2013) vai pontuar que na escola ou na família se verifica os momentos mais cruciais de instituição da sequência sexo-gênero-sexualidade. Para o autor, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que prefira brincar com as meninas, não joga futebol, se tornando alvo de brincadeiras, de piadas, deboches e xingamentos. Assim, ele pontua que “processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade por meio de atitudes, discursos e comportamentos abertamente homofóbicos” (JUNQUEIRA, 2013, p. 485).

Junqueira entende que os processos pedagógicos e curriculares produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, principalmente entre meninos e rapazes. Para os homofóbicos, explica Junqueira, “o outro” passa a ser as mulheres e os gays e que meninos e rapazes deverão se distanciar do mundo das meninas. Nesse sentido, Junqueira (2013, p. 486) vai frisar que:

Estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. As operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação.

Ser alvo muito jovem e passar, desde muito cedo, por processos classificatórias e hierarquizantes levam crianças a se tornarem algo imposto pela norma, heteronorma, heteronormatividade, sem se identificar com uma coisa ou outra, aponta o pesquisador. Diante disso, Junqueira (2013, p. 486) propõe um conceito de pedagogia do armário.

A pedagogia do armário interpela a todos. Ela implica gestão das fronteiras. A vigilância das normas. A pedagogia do armário é constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças hterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimando corpos, saberes, práticas e identidades.

A pedagogia do armário silencia, “levando estudantes, docentes e funcionários, identificados como não-heterossexuais, à condição de menos humanos, mercedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador” (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

A força da categoria “pedagogia do armário” está em nos auxiliar a ler a realidade da escola na sua relação LGBTIfóbica com os alunos LGBTI e os que não são, mas que são colocados neste lugar. A força da categoria também se mostra na denúncia da tentativa de controle daquele espaço, da deslegitimação de outros corpos, outros desejos, outros saberes, práticas e identidades. Para Junqueira, a pedagogia do armário não fica circunscrita a um conjunto de práticas (in)formais, fazendo referência a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado. Ele pontua também

que seria um equívoco conceber a homotransfobia na escola como manifestações de casos fortuitos ou isolados. Para ele, a heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar.

A escola consente, cultiva e promove homotransfobia, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua produção/reprodução, atualização e consolidação. Fabricam sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todos (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

Vale ressaltar que “a força da pedagogia do armário parece residir na sua capacidade de garantir a não nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros” (JUNQUEIRA, 2013, p. 493). Assim, Junqueira propõe, através da pedagogia do armário, que reflitamos que, antes de falar em respeito às diferenças, é preciso questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Além disso, de acordo com o Junqueira (2014, p. 493-494), não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade:

É preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras.

Nesse sentido, a construção de uma tese que centraliza o debate nas ações frente que a escola básica tem produzido frente à LGBTIfobia passa por essa roupagem teórica, essa chave de leitura que nos auxilia nesse processo de desestabilização. Assim, entender a pedagogia do armário é também entender que precisamos, mais do que nunca, desestabilizar nossos silenciamentos e forçar esse armário, o que se viu ao longo do percurso metodológico desencadeado na produção desses saberes das escolas fluminenses.

#### **1.4.2-Pedagogias das sociabilidades**

Por Pedagogias das sociabilidades denominamos os trabalhos focados na potência LGBTI no âmbito educativo. Pesquisadores vão à escola e descrevem as relações positivas dela com estudantes LGBTI buscando teorizar sobre essas vivências, que configuram-se como trajetórias e narrativas de sociabilidades. Assim, tomo o trabalho de Thiago Ranniery (RANNIERY, 2015) como símbolo dessa ideia de que a escola, mesmo sendo um lugar extremamente LGBTIfóbico, acolhe e permite a socialidade LGBTI. De acordo com o

pesquisador, é preciso “olhar para a escola e perceber que, na escola, a trama de relações interpessoais entre cis e trans, héteros e homossexuais vaza para o social ou veio do social” (RANNIERY, 2015, p. 345). O autor destaca a figura da “bicha do bem” afirmando que ela não serve “apenas para descrever como [ele foi] tratado [pelos seus sujeitos de pesquisa] ou como os corpos gays da escola também são, mas para aventar como no tênue e delicado trabalho sobre a vida, sobre como as pessoas estão tentando criar espaços habitáveis uns com os outros” (*Idem, Ibidem*). De acordo com o pesquisador, a bicha do bem permite empreender uma revisão da ética para incluir uma reavaliação radical do pensamento curricular.

Bicha como um amigo viado se refere ao outro, como sinal de cumplicidade e entendimento, não como um insulto hostil. [...] A bicha do bem implica ocupar o conflito de uma maneira diferente, configura uma encrenca e reinscreve currículo como um campo produtivo e criativo. Bicha do bem indica como as vidas que passaram dependem de manter laços sociais em virtude de serem jogadas em uma socialidade que as escapa, inclusive para enfrentar as múltiplas forças que as desinvestem de vivibilidade. Onde a existência é explicitamente exposta em sua dependência, essas tantas vidas trabalham para poder viver com os outros, gerenciando tarefas diárias da escola ou da casa, lidando com o dinheiro em formas qualificadas como honestas, vivendo com a fofoca, criando laços para enfrentar essa despossessão que nos constitui (RANNIERY, 2015, p. 346).

Ranniery nos ajuda a trazer essa teorização sobre a socialidade da “bicha do bem” para o nosso cotidiano escolar. A escola precisa ressignificar essas relações. Precisa “ocupar o conflito de uma maneira diferente e reinscrevendo currículo como um campo produtivo e criativo” Sair do conflito e potencializar a criatividade através de nossas memórias passadas sendo ocupadas por uma nova relação professores/alunos; gestores/professores ou ainda gestores/alunos. Atitudes que podem nos levar a esse lugar de conflito, mas que também podem nos levar às experiências pedagógicas com LGBTI percebendo essa reinscrição das identidades LGBTI dentro da sala de aula, nos trabalhos em grupo, nos passeios, dentro e fora da escola. É uma defesa da diferença. É uma defesa do respeito às diferenças e de como elas podem tornar a escola um lugar do aprendizado com a diferença.

Nesse sentido de alargamento de nossas compreensões e atitudes diante de realidades e sujeitos LGBTI, identifiquei também, na revisão de literatura, uma Pedagogia de Parcerias quando a escola constrói parcerias com movimentos sociais, universidades e associações diversas. Esse movimento é teorizado e problematizado pelos pesquisadores Márcio Caetano e Fernando Seffner (2015). De acordo com eles, o diálogo entre as organizações não-governamentais e os movimentos sociais LGBTI com a escola permite que os saberes próprios das minorias sejam valorizados e apresentados para diálogo na escola. Para os autores, é preciso construir projetos educacionais que busquem diálogos entre saberes e estabeleçam parcerias entre organizações e redes escolares, respeitando os limites e a missão de cada uma das instituições. Caetano e Seffner (2015) afirmam, ainda, que é preciso lutar pela existência

de políticas públicas e de financiamento para ações dessa natureza, já que os saberes minoritários enfrentam sempre dificuldades no diálogo com os que desenham a política pública no país.

Nessa mesma linha de cooperação, Ivan Amaro (2018) e a dupla Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda (2018) nos ensinam que dialogar nesta perspectiva de parceria e cooperação entre a escola e as organizações interessadas é igualmente potente. Os pesquisadores organizaram uma interlocução que conversa diretamente com a perspectiva trazida por Márcio Caetano e Fernando Seffner (2015).

Amaro (2018, p. 28) vai nos fazer compreender que “o campo das políticas públicas educacionais é também espaço de disputas, mas que apresenta brechas para se implementar ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência em relação às manifestações de gênero e de orientação sexual”. Amaro busca identificar e desvendar “pensares/fazeres” que se desencadeiam nestas brechas, nestas fissuras. Ele investiga as configurações das práticas pedagógicas cotidianas que abarcam as relações de gênero e as sexualidades como temas e conteúdos e como uma arena de disputas diversas. Busca também identificar táticas e estratégias utilizadas por professores que promovam a desconstrução de estigmas, preconceitos, discriminações relativas à violência de gênero, no sentido de transgredir e buscar perceber qual o sentido do diverso. Amaro teoriza sobre “os cotidianos [como] rotas de fuga e potências para desestabilizar os regimes de poder e as normalizações impostas sobre corpos e sujeitos e que no cotidiano escolar, as brechas e fissuras permitem transgredir o caráter estabilizador da ordem que se coloca nos currículos e nas práticas da escola e na sala de aula” (AMARO, 2018, p. 41).

Nessa mesma direção teórica, Sepulveda e Sepulveda (2018) afirmam que “é possível corroborar com o desenvolvimento de novas práticas, de outros valores, conhecimentos e saberes coletivos sobre a história dos gêneros e das sexualidades”. De acordo com os pesquisadores, essas novas práticas precisam de visibilidade, já que na tessitura das identidades estão presentes aprendizados emancipatórios e processos de subjetivações que podem ser entendidos como aprendizagens regulatórias. Eles afirmam ainda que a partir de nossas pesquisas, podemos apreender que “o sofrimento é um alinhavo permanente das tessituras identitárias de certos alunos, transformando-se em potência para uns e para outros, apenas dor” (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018, p. 49).

Essas teorizações das resistências, possibilidades e novas práticas, através de um trabalho nas brechas (AMARO, 2018); na construção de parcerias (SEFFNER e CAETANO, 2015); e na necessidade de se construir novas práticas, novos valores sobre a história dos gêneros (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018), reverberam na ação docente.

A formação de professores no Ensino Superior, nesse sentido, tem sido o espaço fundamental dessa problematização e onde podemos reconhecer a preocupação na constituição de disciplinas que contemplem as questões de gênero e sexualidade. Podemos citar dois exemplos dentro de Faculdades de Educação. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) podemos reconhecer o trabalho do Prof. Dr. Sérgio Baptista e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) o trabalho do Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Junior. Na Universidade Federal Fluminense há o Curso de Extensão Atualização em gênero, diversidade sexual e direitos sociais em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e a Coordenadoria do Programa UFF Mulher. Nos três campi da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) também encontramos narrativas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às questões de gênero e sexualidade potencializando a formação de professores, assim como a divulgação científica produzida nesses centros de saberes. A UNIRIO realiza, por exemplo, o Colóquio Raça e Interseccionalidade no Centro de Ciências Humanas e Sociais em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO, o Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ e o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do CEFET/RJ, revelando essa perspectiva da indissociabilidade universitária.

Além do quadro teórico geral em torno das construções das teorias críticas e pós-críticas, há, no que tange às especificidades de se abordar os temas gênero e sexualidade na escola, outros entendimentos que podemos denominá-los de pedagogias: 1) Pedagogias dos Silenciamentos: 1) Pedagogia da Sexualidade (LOURO, 1999, 2000, 2013); 2) Pedagogia da Omissão (DINIS, 2011); 3) Heteroterrorismo Pedagógico (BENTO, 2012); 4) Pedagogia do Assujeitamento (ANDRADE, 2012); e 5) Pedagogia do Armário (JUNQUEIRA, 2013). Esse quadro teórico nos ajuda a dividir nossa pesquisa em duas vertentes dialógicas.

Trata-se de refutar as Pedagogias dos Silenciamentos com uma Pedagogia das Sociabilidades, ou seja, queremos refutar os Silenciamentos e dialogar com as Possibilidades das Pedagogias das Sociabilidades e propomos, dessa forma, nos dirigirmos às escolas com uma metodologia que valorize as sociabilidades com: 1) Pedagogia das Sociabilidades (RANNIERY, 2016); 2) Pedagogias das Parcerias da Escola: “Um sem número de agentes sociais e instituição que, em grau maior ou menor, se envolvem com questões de educação no tema da diversidade sexual e de gênero” (SEFFNER e CAETANO, 2015, p. 20); 3) Pedagogias das Brechas e Fissuras: “Os cotidianos possuem rotas de fuga e potências para desestabilizar os regimes de poder e as normalizações impostas sobre corpos e sujeitos e que no cotidiano escolar, as brechas e fissuras permitem transgredir o caráter estabilizador da ordem que se coloca nos currículos e nas práticas da escola e na sala de aula” (AMARO, 2018, p. 41); e 4)

Pedagogia das Novas Práticas sobre Gênero na Escola: “É possível corroborar com o desenvolvimento de novas práticas, de outros valores, conhecimentos e saberes coletivos sobre a história dos gêneros e das sexualidades no Brasil, possibilitando a problematização e a desnaturalização de categorias e identidades sociais construídas cultural e historicamente (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018, p. 48).

Esses movimentos teóricos, em torno dos silêncios e das possibilidades que a sociabilidade LGBTI permitem ousar, tornam-se fundamentais e bases para realizarmos a nossa investigação. Esses movimentos também são legitimados pela produção normativa como apontam a Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão e a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão de Pernambuco na defesa da inconstitucionalidade da proibição do debate que defendemos aqui sobre as questões de gênero e sexualidade na escola:

Há duas teses a serem defendidas [...] Uma, que a atuação dos Municípios na edição de leis que disponham sobre diretrizes e bases da educação viola o princípio do pacto federativo, visto que a disciplina da matéria cabe privativamente à União (art. 22, XXIV, da Constituição da República). A outra é que, a despeito da aparente neutralidade da lei, há ali, tal como ocorre na proposta do “Escola Sem Partido”, a vedação da adoção de qualquer política de ensino nas escolas que faça referência à “ideologia de gênero” e à transmissão de quaisquer conteúdos que possam estar em desacordo com as convicções morais e religiosas dos pais. Nessa hipótese, há violação aos seguintes direitos fundamentais: (i) direito à educação (art. 6º c/c arts. 205 a 214, todos da CR/1988); (ii) liberdade de ensino, como dimensão específica da liberdade de manifestação do pensamento do corpo docente (art. 5º, IV e IX c/c art. 206, ambos da CR/1988); (iii) direito da criança, do adolescente e do jovem a ser colocado a salvo de toda forma de discriminação e violência (art. 227 da CR/1988). (BRASIL, 2018c, p. 2)

Apresento a seguir o percurso metodológico para entendermos outros aspectos das sociabilidades nas escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

## CAPÍTULO II

### COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Construir uma metodologia em educação centralizada nas questões LGBTI na escola tornou-se um desafio porque não é fácil se aproximar de pessoas LGBTI de uma forma geral, muito menos indagar a professoras e professores sobre sua perspectiva discursiva das questões com as quais esses sujeitos estão envolvidos na escola.

Mesmo com os avanços da comunidade LGBTI, tais como a criminalização da LGBTIfobia; o uso do nome social para a população trans; a troca de nome e gênero na certidão de nascimento para pessoas trans sem a necessidade de cirurgia de redesignação; a união civil entre pessoas do mesmo sexo e a conquista de espaço no orçamento público para a construção de políticas públicas nacionais de aperfeiçoamento de pessoal da educação através do curso “Gênero e Diversidade na Escola”, não é fácil realizar tal imersão.

Não tem sido fácil entrar no espaço escolar com essa perspectiva investigativa visto que as dificuldades recaem sobre dois pontos. O primeiro se refere à dificuldade de se falar nas questões em torno das sexualidades porque, na maioria das vezes, essas questões são confundidas com sexo propriamente dito, ou seja, a prática sexual. Outro fator que dificulta se refere à falta de formação para gênero e sexualidade na formação discente.

Diante deste desafio de ressignificar os silêncios que a inibição do debate de gênero e sexualidade impõe à escola, direciono-me à Pesquisa Qualitativa em Educação. De acordo com Gatti e André (2013, p. 29) as origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação.

Para Gatti e André (2013), a pesquisa qualitativa se direciona às interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Para as pesquisadoras, assume-se que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se. Para as teóricas, se “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão

intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 29-30).

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30).

Assim, no campo da educação, Gatti e André (2013, p. 34) ensinam que “o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento, permitindo melhor compreensão dos processos escolares”. Entre os processos, elas destacam: “a aprendizagem, as relações, os processos institucionais e culturais, a socialização e a sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 34). As pesquisadoras, destacam ainda quatro pontos importantes desta contribuição: 1) A incorporação, entre os pesquisados em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande partes das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la. Elas acrescentam também, outros aspectos mais específicos, que também ganharam nova conotação com as abordagens qualitativas: 1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques. 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas. 3) Discussão sobre diversidade e equidade. 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários.

Diante disso, relato o percurso metodológico desencadeado, por diversos meios, para observar o espaço escolar. Sabíamos que não seria fácil entrar numa escola com um projeto cujo foco nas questões de respeito às alunas e aos alunos LGBTI, interrogando sobre ações frente às LGBTIfobias na educação. Assim, esse primeiro percurso metodológico, construído com base na pesquisa qualitativa, parte da ideia de que não basta só quantificar quais escolas, que professores ou quantos projetos existem ou não sobre ações frente à homotransfobia na escola. Precisávamos potencializar toda e qualquer ideia que se aproximasse desse argumento

de que a escola constrói ações frente ao fenômeno da LGBTIfobia buscando ajudar àqueles e àqueles que sofrem e, ao mesmo tempo, tornar o conhecimento sobre o assunto público a todas e todos. Senti-me afetado com as críticas que González Rey (2010, p. 5) tece sobre o principal problema da quantificação indagando se apenas o que é quantificável adquire significado. Para o autor, é preciso potencializar a ideia de “epistemologia qualitativa que defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; que implica compreendê-lo como produção e não apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”.

Nesse sentido, para González Rey (2010, p. 6-7) o:

Conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento (...) conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas constatações no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.

Em busca de um *corpus* que me aproximasse dos movimentos escolares em torno do enfrentamento da LGBTIfobia, desencadeados pelas escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense e dois bairros da capital), visitamos 16 escolas, realizando 23 atividades de formação e informação sobre gênero, sexualidade e respeito à população LGBTI. Defendo a ideia de que esses movimentos, ou momentos, podem ser considerados como ações de enfrentamento da LGBTIfobia na escola porque eles buscaram legitimar as categorias de orientação sexual e identidade de gênero. Isso é grande! Isso é importante! Necessário! Urgente! A dinâmica era provocar debates em torno das questões LGBTI a partir de temas relacionados com o debate de gênero, identidade de gênero, expressão de gênero, sexualidade, homossexualidade, transexualidade e o não-binarismo de gênero.

Diante das dificuldades de observação do espaço escolar, julguei válido continuar nesse ritmo e fui aceitando e constituindo outros movimentos investigativos pautados no conceito de:

Pesquisa qualitativa” entendendo-a como uma tentativa para desenvolver teorias fundamentadas (*grounded theory*), que busca construir conceitos heurísticos, através da descrição, para compreender melhor o comportamento e experiência humanos, ou seja, tentar compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 70).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo tipo de materiais que contribuem para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1994) ensinam que a expressão investigação qualitativa é termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Alertam que os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Para os pesquisadores, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) ensinam que em uma pesquisa qualitativa, normalmente, os dados são recolhidos em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. Nossa pesquisa utiliza essa possibilidade investigativa porque o *corpus* selecionado é fruto desse contato aprofundado com os indivíduos (professoras e professores) nos seus contextos naturais (escola básica).

Para os pesquisadores, o objetivo do investigador é “compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência” (Bogdan e Biklen, 1994, p.17).

Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elabora questões abertas registrando as respectivas respostas. O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer. Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionário (Bogdan e Biklen, 1994, p.17).

Assim, nos direcionamos ao campo de pesquisa a partir dessas teorizações que são base da ideia de que a escola estaria construindo ações, práticas, possibilidades em torno das questões de gênero e sexualidade e que fogem da ideia de puro silenciamento dessas questões na área da educação. A metodologia qualitativa desta tese está organizada em três movimentos metodológicos. O primeiro se refere à receptividade da escola para o projeto de investigação sobre “Ações frente às LGBTIfobias na escola” quando observamos o espaço escolar e descrevemos suas ações nesse sentido. O segundo movimento se refere ao resultado da análise de conteúdo que traz entre os indicadores a categoria de Projeto da Escola entendido como Projeto de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998). O terceiro movimento opta pela categoria selecionada, o Projeto da Escola, através da entrevista semiestruturada com professores e professoras que aceitaram participar deste aprofundamento.

## 2.1 – Primeiros passos: conhecendo ações da escola frente à LGBTIfobia

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, pois passa grandes quantidades de tempo em escolas tentando elucidar questões educativas (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.47). Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48).

O primeiro passo metodológico se refere às minhas participações nos momentos e projetos vivenciados pelas escolas visitadas. Essas vivências se subdividem em cinco práticas que podemos reconhecê-las como práticas da escola frente à LGBTIfobia. Da escola no sentido de serem práticas potencializadas tanto por docentes quanto por estudantes. Descrevo essas práticas a partir de um olhar categórico de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo possui três partes: a análise da descrição, a inferência e a interpretação.

A descrição é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento. A inferência, o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. A interpretação consiste na significação concedida a estas características (BARDIN, 2011, p.41).

De acordo ainda com Bardin (2011), a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tratamento da informação contida nas mensagens através da enumeração das características do texto, resumida após o procedimento de poda.

O procedimento de poda é considerado aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase. [...] Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, é necessário que se definam unidades de contexto, superiores à unidade de codificação (BARDIN, 2011, p. 42).

Assim, de acordo com este método de análise de conteúdo, podemos levar em consideração unidades de codificação ou registros oriundos das vivências que possibilitaram mapear vinte e três narrativas escolares. O primeiro grupo, que está em destaque amarelo, se refere às Projetos da Escola. O segundo grupo mostra duas Imersão no Currículo e está na cor cinza. O terceiro grupo é o da Culminância de Projetos, enquanto o quarto é o de Aconselhamento e o quinto referente à Formação de Professores. Observe o quadro 1 na página seguinte:

### Quadro 1: As práticas da escola frente à LGBTIfobia

* #	DIA MÊS ANO	CONDIÇÃO DE OBSERVADOR E TEMA PROPOSTO	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE
1	24/11/14	Palestrante: “Educação e homossexualidade”	I Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu
2	29/09/15	Palestrante: “Política de identidade” com dinâmica das perguntas anônimas	Plano de aula: Respeito às identidades	Duque de Caxias
3	10/06/16	Participante e relator da oficina a convite: “Juventudes, IST/Aids e Prevenção”	Oficina Juventudes, IST/Aids e Prevenção: como fazer diferente?	Rio de Janeiro
4	16/11/16	Palestrante: “Gênero, sexualidade e identidade”	III Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu
5	30/11/16	Mediador de Roda de Conversa: “Educação, raça, gênero e sexualidade”	I Encontro Juventudes em diálogos: conversas sobre a diversidade	Nova Iguaçu
6	11/08/17	Palestrante convidado: “Gênero e preconceito”.	Seminário Interno organizado pelos alunos	Rio de Janeiro
7	15/08/17	Observador-palestrante convidado: “Bullying e gênero”	Semana da Diversidade	Queimados
8	25/10/17	Mediador de Roda de Conversa: “Diversidade Sexual”	II Encontro Juventudes em diálogos: conversas diversidade	Nova Iguaçu
9	01/12/17	Residente-mediador: “União civil de homossexuais”	Plano de aula: argumentação	Rio de Janeiro
10	04/12/18	Palestrante em Roda de Conversa: “Gênero, Identidade de gênero e orientação sexual na EJA”	Roda de Conversa Educação Básica no Brasil: desafios e perspectivas	Rio de Janeiro
11	21/11/18	Palestrante: “Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Cristiane Sobral: literatura negro-brasileira”	Projeto Cultivando os valores, eu respeito, e você?	Belford Roxo
12	02/04/19 8h	Oficina: Direitos Humanos e a população LGBTQ+	Projeto: 70 anos dos Direitos Humanos: juventudes, diversidades e educação	Mesquita
13	02/04/19 19h	Observador-palestrante: “Lei Maria da Penha e a questão de gênero”	Projeto Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio	Mesquita
14	16/06/18	Observador-visitante	Culminância de cartazes LGBTI+	Rio de Janeiro
15	16/12/18	Observador-visitante	Culminância cartazes LGBTI+	Rio de Janeiro
16	21/11/18	Observador-visitante	Culminância de cartazes LGBTI+	Belford Roxo
17	02/04/19	Observador-visitante	Culminância: cartazes sobre Femicídio	Mesquita
18	Mar./ 17	Observador-ouvinte	Aconselhamento	Nova Iguaçu
19	Mar./ 18	Observador-ouvinte	Aconselhamento	Belford Roxo
20	Nov./18	Observador-ouvinte	Aconselhamento	Seropédica
21	Mar./ 15	Formador de professores	Círculo de formação	Paracambi
22	26/03/19	Formador de professores	Roda de conversa	Mesquita
23	10/04/19	Formador de professores	Seminário	São João Meriti

Fonte: elaborado pelo autor

Ao construir esse quadro, passei a considerá-lo um guia descritivo dos movimentos constituídos nas escolas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Assim, opto por iniciar a análise categórica olhando para esse quadro descritivo porque ele revela, no todo, a potência das escolas na proposição, construção e desenvolvimento de momentos de formação e de cuidado com o outro, neste caso, os LGBTI e o enfrentamento da LGBTIfobia, mesmo que ocultos em outras proposições correlatas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) também sinalizam que “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. Para os pesquisadores, os dados incluem transcrições de entrevistas; notas de campo; fotografias; vídeos; documentos pessoais; memorandos e outros registros oficiais e que os pesquisadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Tentar analisar os dados em toda a sua riqueza requer que olhemos para o todo. A gente vai olhar para o todo. Não nos preocupemos com demasiada descrição do campo, o campo se faz na pesquisa e eis a minha pesquisa sobre o enfrentamento e ela diz mais das práticas possíveis do que de uma leitura abstrata teorizante que venha defender isso ou aquilo no que tange ao enfrentamento da LGBTIfobia. É preciso fazer esse exercício de olhar para o todo, ou seja, para todas as atividades buscando categorizá-las como a escola é, na prática, na realidade, no dia a dia, no cotidiano.

Não é fácil abrir-se para os temas sobre gênero e sexualidade que nos ajudam a criar e recriar uma escola que enfrente a LGBTIfobia e por isso olhemos o todo. Há movimento de conscientização sobre a LGBTIfobia ali, há o enfrentamento da mesma. Há luta. Há resistência. Há professores se unindo. Há aliados e alianças. Assim, tendo uma visão geral dessas vivências, podemos afirmar categoricamente que a escola busca enfrentar a LGBTIfobia através de cinco maneiras específicas. Adotaremos a análise de conteúdo como método de interpretação. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo possui três partes: a análise da descrição, a inferência e a interpretação.

A descrição é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento. A inferência, o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. A interpretação consiste na significação concedida a estas características (BARDIN, 2011, p.41).

De acordo ainda com Bardin (2011), a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tratamento da informação contida nas mensagens através da enumeração das características do texto, resumida após o procedimento de poda.

O procedimento de poda é considerado aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase. [...] Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, é necessário que se definam unidades de contexto, superiores à unidade de codificação (BARDIN, 2011, p. 42).

Assim, de acordo com este método de análise de conteúdo, podemos levar em consideração unidades de codificação ou registros oriundos dessa imersão nas escolas da periferia fluminense.

### 2.1.1 – Projetos da escola

O primeiro indicador que salta do movimento investigativo se refere aos Projetos da Escola. Eles sinalizam momentos de debate nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Eles são potencializados através de projetos de professores de professores com organizações que colaboram com a escola. Observe o quadro com a construção desses treze momentos de debate:

**Quadro 2: Os projetos da escola**

*	DIA MÊS ANO	CONDIÇÃO DE OBSERVADOR E TEMA PROPOSTO	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE
1	24/11/14	Palestrante: “Educação e homossexualidade”	I Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu
3	10/06/16	Participante e relator da oficina a convite: “Juventudes, IST/Aids e Prevenção”	Oficina Juventudes, IST/Aids e Prevenção: como fazer diferente?	Rio de Janeiro
4	16/11/16	Palestrante: “Gênero, sexualidade e identidade”	III Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu
5	30/11/16	Mediador de Roda de Conversa: “Educação, raça, gênero e sexualidade”	I Encontro Juventudes em diálogos: conversas sobre a diversidade	Nova Iguaçu
6	11/08/17	Palestrante convidado: “Gênero e preconceito”.	Seminário Interno organizado pelos alunos	Rio de Janeiro
7	15/08/17	Observador-palestrante convidado: “Bullying e gênero”	Semana da Diversidade	Queimados
8	25/10/17	Mediador de Roda de Conversa: “Diversidade Sexual”	II Encontro Juventudes em diálogos: conversas diversidade	Nova Iguaçu
10	04/12/18	Palestrante em Roda de Conversa: “Gênero, Identidade de gênero e orientação sexual na EJA”	Roda de Conversa Educação Básica no Brasil: desafios e perspectivas	Rio de Janeiro
11	21/11/18	Palestrante: “Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Cristiane Sobral: literatura negro-brasileira”	Projeto Cultivando os valores, eu respeito, e você?	Belford Roxo
12	02/04/19 Manhã	Oficina: Direitos Humanos e a população LGBTQI+	Projeto: 70 anos dos Direitos Humanos: juventudes, diversidades e educação	Mesquita
13	02/04/19 Noite	Observador-palestrante: “Lei Maria da Penha e a questão de gênero”	Projeto Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio	Mesquita

Fonte: elaborado pelo autor

Esses onze projetos da escola descritos no quadro dois revelam a riqueza da escola na construção de eventos, tanto no sentido de nomeá-los, quanto da dinâmica em torno da construção de parcerias para a sua concretização. As atividades ocorreram em escolas públicas num período que vai de 2014 e 2019 e contaram com minha participação enquanto palestrante convidado e pesquisador-observador. Além da data e da condição do pesquisador, pontuei o tema da minha palestra e o título do evento, assim como a cidade onde a escola está localizada. Um ponto importante a ser trazido para esta descrição se refere à nomeação dos projetos da escola: 1) duas Semanas da Consciência Negra com abertura para o debate; 2) Oficina Juventudes, IST/Aids e Prevenção; 3) dois encontros Juventudes em diálogos; 4) Seminário

Interno de estudantes; 5) Semana da Diversidade; 6) Educação Básica: Desafios e perspectivas; 7) Cultivando Valores: eu respeito e você?; 8) os 70 anos dos Direitos Humanos e 9) Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio.

No mundo universitário, esses momentos específicos de debate são chamados de seminários, colóquios, encontros, etc., mas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio configuram-se como simplesmente projetos. A maior parte dos dados recolhidos, destacados em amarelo, revela uma escola produzindo projetos dessa envergadura o que poderíamos denominá-los de “Projetos da Escola”, fazendo alusão à necessidade de se construir debates sobre temas importantes e com base nos Direitos Humanos, na Ética, na Autonomia e na Democratização da Educação, principalmente sobre as minorias, as mulheres, os negros, os povos originários, os LGBTI, os migrantes discriminados pela origem, ou os de dentro do país ou os imigrantes que vêm de regiões pobres e que carregam estigmas tais como os imigrante da América Latina e da África.

O Colégio Pedro II tem essa rotina de trazer debates para a escola. Práticas que se aproximam da Extensão Universitária, só que para a escola básica, que poderemos entender como extensão escolar. Halac (2017, p. 7) e Mattos (2017, p. 9), através das experiências de extensão no Colégio Pedro II, afirmam que a extensão promove ações que permitem a construção e o fortalecimento da cidadania por meio do atendimento de diferentes demandas sociais.

De acordo com Mattos (2017), a busca de soluções para problemas reais promove tanto o diálogo entre diferentes disciplinas quanto a aplicação prática de conteúdos teóricos obtidos em sala de aula. Dessa forma, a extensão escolar é uma realidade entendida a partir do princípio maior da extensão universitária: o princípio da difusão de saberes como aponta o *Plano Nacional de Extensão Universitária*. O documento torna público que “a ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos” (FÓRUM PRÓ-REITORES EXTENSÃO, 2001, p. 5).

Da mesma forma, a ação cidadã das escolas não pode prescindir da difusão dos saberes nelas produzidos no sentido aqui priorizado, a saber, a questão das sexualidades que falam sobre sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero. E que saberes são esses presentes na escola? Penso que seja o saber da sociabilidade quando muitos LGBTI passam pela escola mesmo reconhecendo o espaço homotransfóbico.

O documento também ensina que “as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas” (FÓRUM PRÓ-REITORES EXTENSÃO, 2001, p. 5).

Outro documento que nos ajuda a entender esses princípios da extensão universitária, é a “Resolução 7” da Câmara de Educação Superior (BRASIL, 2018) define extensão universitária como:

Atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

De acordo com o Art. 4º da Resolução 7 (BRASIL, 2018), as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

O Art. 5º traz a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

O Art. 6º também traz princípios da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável; II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação; VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

É possível que a escola pública construa esse espaço de projetos humanos que tenham esse princípio social, de cidadania e de compromisso com os Direitos Humanos.

Minhas memórias falam disso: um pesquisador que vai até às escolas provocá-las e se sentir provocado pelas questões de gênero e sexualidade depreendidas ali. É preciso ampliar essas vivências.

### 2.1.2 Imersões no currículo

As estratégias 2 e 9 podem ser lidas como estratégias por um currículo LGBTI.

**Quadro 3: As imersões no currículo**

*	DIA MÊS ANO	CONDIÇÃO DE OBSERVADOR E TEMA PROPOSTO	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE
2	29/09/15	Palestrante: “Política de identidade” com dinâmica das perguntas anônimas	Plano de aula: Respeito às identidades	Duque de Caxias
9	01/12/17	Residente-mediador: “União civil de homossexuais”	Plano de aula: argumentação	Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro três descreve duas ações em torno do plano de aula nas disciplinas Biologia e Língua Portuguesa. Foram duas iniciativas docentes em que pude observar. A primeira aconteceu na Baixada Fluminense e a outra num colégio federal. Os dois temas revelam duas realidades diferentes. No colégio estadual, houve uma sensibilização tanto da gestão no sentido de camuflar os temas gênero e sexualidade através do tema identidade. No colégio federal, há um direcionamento à questão da união civil propriamente dita.

Vale dizer que denominamos de imersão no currículo, mas é uma imersão no planejamento da disciplina através de uma abertura no cronograma para a inserção de mais um plano de aula paralelo tentando, de alguma forma, trazer o currículo para dialogar com demandas específicas dos estudantes como as questões de gênero e sexualidade.

Currículo, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 19), vai dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Lopes e Macedo (2011, p. 19) sinalizam que “não é possível responder o que é currículo apontando para algo que lhe é intrínseco”. Elas defendem que “o planejamento curricular como criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdos assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 63). A partir dessas provocações, e fazendo uma diferenciação desses planejamentos institucionalizados com os projetos da escola para o debate de temas variados, observamos duas imersões no currículo.

Participei de dois momentos em que o currículo da escola foi ocupado com as questões com as quais centralizamos nosso debate em torno dos temas LGBTI. Na ação de n. 2, que

ocorreu em Duque de Caxias, durante uma aula de Biologia, realizei uma atividade em torno da “técnica de perguntas anônimas” em que os participantes não se identificam e podem fazer a pergunta que mais lhe interessa. Vale observar a profundidade dos conteúdos apresentados pela aula: 1) Que prazer uma mulher sente na outra? 2) Por que as pessoas se sentem ameaçadas com a opção sexual dos outros? 3) Seria errado não sair do armário, ou não? Não me escondo, mas não saio falando para as pessoas. Eu estaria me escondendo? 4) Quem troca de sexo é obra de feitiçaria? 5) Por que no nosso país existe preconceito entre os gays? 6) Como a religião está se adaptando à sociedade atual? 7) Meu amigo é gay, mas não é assumido. Mas já sei muito sobre ele. Como deve agir com ele? 8) O que faz uma pessoa ter diferentes gostos sexualmente? 9) Meu tio é gay. Devo tratá-lo com o homem ou como mulher? 10) Se eu não soubesse alguma coisa, eu procuraria na palavra de Deus. Vocês não sabem o que falam. 11) Minha amiga é lésbica, como deve tratá-la? 12) Por que a sexualidade da mulher com vários parceiros é reprimida e a do homem não? 13) Qual a diferença do sexo entre duas mulheres e dois homens? 14) O que devemos fazer quando uma pessoa do mesmo sexo pede para ficar ou ter relação com você? 15) Como uma pessoa sente atração por outra do mesmo sexo? 16) Por que a maioria dos homossexuais não se assume? 17) Que prazer o homem sente em outro homem? 18) Por que o homem pode sair para se divertir e a mulher não? 19) O lesbianismo é genético? 20) É normal uma pessoa gostar de um homem e mulher ao mesmo tempo? 21) Por que muitas pessoas estão se tornando bi? 22) O que faz a pessoa ter sentimento pelo mesmo sexo? 23) Por que alguns usam a questão de ser bi como modinha? 24) A homossexualidade é um erro (pecado)? 25) A bissexualidade é genética? 26) Ainda existe muito preconceito ou diminuiu? 27) Como agir sobre ver alguém humilhando um gay em público?

As vinte e sete interrogações materializam-se em apenas uma premissa: alunas e alunos, mesmo no Ensino Médio necessitam de formação específica sobre gênero e sexualidade na escola, ou seja, educação sexual de qualidade. Vale ressaltar que, na disputa eleitoral entre esquerda e direita ultraconservadora no país que se deu após governo Lula (2003-2010) no governo de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), houve um retrocesso no campo da Política Pública GDE (Gênero e Diversidade na Escola). Proibiram esse debate na escola com o argumento de que a escola não pode “influenciar” adolescentes e jovens. Essa proibição está materializada na exclusão dos termos Gênero e Sexualidade do Plano Nacional de Educação e dos planos municipais e estaduais. O que foi o GDE? A Teoria da Formação Continuada se justifica na ideia de potencializar a política pública de transversalidade, ou seja, não basta sugerir à escola que construa transversalmente debates de conscientização sobre gênero e sexualidade. Era preciso formar esses profissionais. Assim, a produção de material didático e formativo realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

(SECAD), depois denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) configura-se uma teoria que nos explica aspectos educacionais no enfrentamento de questões relacionadas à LGBTI e LGBTIfobia.

O “GDE – Gênero e Diversidade na Escola” é a política maior, mas houve outras iniciativas anteriores fomentadas pela secretaria. Um mapeamento dessas iniciativas revela está dividido em duas categorias: a) divulgação científica, através de artigos e b) a produção de cursos a distância. Os argumentos que me levam a considerar essa produção pensada e gerida pelo Ministério da Educação como discursos para a escola enfrentar a LGBTIfobia se referem à potencialidade desses documentos. Eles nos potencializam quando propõe a formação continuada. Eles também potencializam quando nos conscientizam da necessidade de um debate interseccional, ou seja, que tenha o tema da etnicidade como fundamental para pensar as questões de gênero e sexualidade.

Frente ao movimento ultraconservador que atacou a Política Pública de GDE, o Supremo Tribunal Federal, através de liminares, torna a proibição do debate de gênero e sexualidade inconstitucional. Podemos ver nas seguintes Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF): ADPF 460 que questiona dispositivo da Lei 6.496/2015, de Cascavel (PR); ADPF 462 que impugna artigo da Lei Complementar 994/2015, de Blumenau (SC); ADPF 465 que questiona regra prevista na Lei 2.243/2016, de Palmas (TO); ADPF 466 que impugna regra prevista na Lei 4.268/2015, de Tubarão (SC); e ADPF 467 que ataca dispositivos da Lei 3.491/2015, de Ipatinga (MG).

De acordo com o ministro Luís Roberto Barroso a proibição do debate de gênero e sexualidade na escola é inconstitucional porque:

1) Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF/88, art. 22, XXIV), bem como à competência deste mesmo ente para estabelecer normas gerais em matéria de educação (CF/88, art. 24, IX). Inobservância dos limites da competência normativa suplementar municipal (CF/88, Art. 30, II). 2) Supressão de domínio do saber do universo escolar. Desrespeito ao direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Dever do Estado de assegurar um ensino plural, que prepare os indivíduos para a vida em sociedade. Violação à liberdade de ensinar e de aprender (CF/88, art. 205, art. 206, II, III, V, e art. 214). 3) Comprometimento do papel transformador da educação. Violação do direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito e perpetuação de estigmas (CF/88, art. 1º, III, e art. 5º). 4) Desrespeito ao princípio da proteção integral. Importância da educação para crianças, adolescentes e jovens, indivíduos especialmente vulneráveis, que podem desenvolver identidades de gênero divergentes do padrão culturalmente naturalizado. Dever do estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão. (CF/88, art. 227) (BARROSO, 2019, p. 2).

Seguindo a mesma ideia, o Ministro Edson Fachin também se manifesta sobre a inconstitucionalidade da proibição desse debate na escola contraria:

1) ao objetivo constitucional de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (art. 3º, I); 2) ao direito à igualdade (art. 5º, *caput*); 3) à vedação de censura em atividades culturais (art. 5º, IX); 4) ao devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV); 5) à laicidade do estado (art. 19, I); 6) à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV); 7) ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I) e; 8) ao direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II) (FACHIN, 2019, p. 2).

Na estratégia 9, realizada num colégio de Ensino Médio, durante aula de Língua Portuguesa, a professora solicitava que os alunos desenvolvessem argumentos sobre o casamento civil igualitário.

Vejamos as respostas:

1. “Sou a favor porque não faz sentido você proibir e censurar as pessoas de seguirem seus desejos e opções sexuais só por serem diferente de você. E ainda em vez de pensar procurarem motivos e desculpas para não aceitarem, deviam se preocupar com sua vida, em vez de se meter e quer proibir as outras pessoas de seguirem seus instintos e vontades.”
2. “Como direito civil, o casamento deve ser uma coisa que qualquer pessoa deveria poder fazer independente da outra pessoa ser do mesmo sexo. A maioria dos argumentos são invalidados por serem baseados em fé e nos conceitos “morais” de cada um.”
3. “A minha opinião é que todo ser humano tem o direito de ser feliz, independentemente de seu gênero, orientação sexual etc. Ainda que como os casais heterossexuais têm o direito de casarem, os homossexuais também deveriam ter por isso sou a favor do casamento homossexual. E também de adotarem ou terem filhos. E os homossexuais não são pecadores, só são pessoas que querem ser felizes com quem eles amam.”
4. “Eu sou a favor, pois na minha opinião, cada um deveria ser livre para escolher com quem se casar. Ninguém deveria ser impedido de casar-se com alguém só por ser uma união homossexual. Cada um que cuida da sua vida.”
5. “Não é papel do Estado intervir no que acontece na intimidade da vida dos cidadãos. Os homossexuais não ferem ninguém ao se casarem, pelo menos, não fisicamente. O Estado é lácio, a Igreja Católica não deve ser levada em consideração. A propriedade individual deve ser conservada, tanto a liberdade de se casar com quem desejar, quanto a de repudiar, seja o motivo que for, tal ações.”
6. “Sou a favor, pois não faz sentido censurar o amor alheio, por conta de um preconceito que está impregnado na cabeça das pessoas. Além disso, não há diferença no sentimento entre héteros e homossexuais.”

7. “Sim. Pois cada um tem seu direito de ser feliz, independente da pessoa e sua opção sexual. Mas não sou a favor do casamento gay na Igreja Católica, pois contradiz a tradição e a Bíblia, apesar das novas leis.”

Esses sete discursos selecionados, oriundos da aula de argumentação no Ensino Médio, revelam que há possibilidade de abordagem das questões de gênero e sexualidade realizando a transversalidade sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), potencializada na Política Pública de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), mas é retirada de forma explícita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas disparidades entre o PCN, o GDE e a BNCC sinalizam o comprometimento do governo de Fernando Henrique Cardoso com os tratados internacionais que já exigiam das nações que construíssem políticas de gênero e sexualidade. Comprometimento que é seguido no governo do Presidente Lula, mas que começa a diminuir com Dilma e tem, com Bolsonaro a tentativa de proibição do debate, da formação de professores para que atuem. Cabe um entendimento sobre a origem do debate de gênero na escola.

De acordo com o Centro Feminista de Estudo e Assessoria (CFEMEA):

O projeto de lei do PPA 2012-2015 não reafirma o compromisso de incorporar entre suas diretrizes a redução das desigualdades de gênero e étnico-racial e tampouco faz qualquer menção às mulheres. Por outro lado, o Anexo 1 desse mesmo PPA, responde a várias demandas da luta feminista por políticas públicas nos seus programas temáticos. As formulações do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004-2007 e 2008-2011) foram incorporadas e, em vários momentos, aperfeiçoadas e traduzidas em indicadores e metas no projeto do PPA 2012-2015 (CFEMEA, 2011, p. 7).

Uma vez garantida percentuais do orçamento, entre várias ações e políticas públicas, podemos reconhecer, através de editais, a efetividade das políticas de gênero e sexualidade, principalmente em relação aos livros didáticos. Em qualquer escola pública de Ensino Médio, somos surpreendidos por livros didáticos de Sociologia que abordam tais questões.

Beatrice Cavalcante Limoeiro nos ensina que:

Comparando os livros didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD 2012 e 2015, observa-se um aumento significativo (quantitativo e qualitativo) na abordagem sobre gênero e sexualidade nos livros mais recentes. Além dos espaços exclusivos que o tema ganha nos quatro livros novos aprovados pelo PNLD 2015, como capítulos ou tópicos, gênero e sexualidade aparecem relacionados a outros temas, como: movimentos sociais, trabalho, direitos e cidadania, desigualdades sociais, socialização, instituições e controle social, preconceito/discriminação, poder, família brasileira, violência, velhice, cultura e ideologia e identidade. Discutir gênero e sexualidade na análise dos temas acima, significa dizer que a questão se faz presente em diversos âmbitos<sup>62</sup> da vida social e que também apresenta interseccionalidade com classe, etnia, idade, dentre outros. Separar espaços exclusivos de discussão nos livros didáticos de sociologia para esse assunto, significa que tem se tornado cada vez mais importante e relevante promover este debate (LIMOEIRO, 2017, p. 62).

Na mesma linha, Helena Motta Monaco também nos ajuda a entender essa institucionalização do debate no livro de Sociologia.

As diretrizes do PNLD 2018 estabelecem os livros devem sustentar uma abordagem de respeito às diferenças e combate às discriminações e desigualdades, entre outras, de gênero e sexualidade, acompanhando um movimento de inclusão de debates sobre a diversidade no âmbito educacional que ocorreu no Brasil desde o primeiro governo Lula. O edital, assim, priorizou o tratamento de gênero enquanto temática, privilegiando a representação positiva das mulheres e o combate a violências, tanto sexista quanto homofóbica e transfóbica. Ademais, a veiculação, nas obras, de estereótipos e preconceitos, incluindo, entre outros, de gênero e orientação sexual é motivo para eliminação de livros de qualquer componente (MONACO, 2018, p. 13).

Há uma crítica sobre a frequência do debate de sexualidade somente nas disciplinas de Ciências Biológicas ou Sociologia. As duas observações referem-se a um disciplina de Biologia, mas com uma proposta de oficina com perguntas anônimas, o que poderia ser utilizado em qualquer disciplina. A outra observação se deu na aula de Produção Textual com o tópico “argumento” mostrando que também língua e literatura, assim como as aulas de redação são campos de possibilidades para a inserção do tema da sexualidade. Mas é preciso entender o que venha a ser educação sexual e como ela começou a ocupar as pautas das políticas públicas.

Poderíamos pensar na definição de educação sexual como:

Uma abordagem adequada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, que proporciona informações cientificamente corretas, realistas e sem preconceitos. A educação sexual fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes, e para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade (Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, UNESCO, 2009). (ONU, 2012, p. 9).

Como aponta Dinis (2011), “questionar a sexualidade é entendê-la como uma construção em constante negociação com o outro e com o social e esse pode ser um passo fundamental para problematizar e pluralizar a sexualidade, compreendendo o processo que leva à formação das diversas identidades e desconstruir os pressupostos da heteronormatividade” (DINIS, 2011, p. 48).

De acordo com Vianna e Cavaleiro (2012, p. 36), “o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero”. Para as pesquisadoras, “no final de 2002, período de transição para um novo governo, a visibilidade da temática das políticas de inclusão racial ampliou-se com debates empreendidos, sobretudo por organizações da sociedade civil que tinham como alvo discutir a criação de novas formas institucionais” (*Idem, Ibidem*).

Foi realizado nesse período o I Fórum Nacional de Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da

Educação (SEMTEC/MEC). No início de 2003, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) constituiu uma comissão temática permanente com a finalidade de receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual. Sob as injunções desses processos, materializa-se a ênfase na inclusão social e organizam-se novas institucionalidades, agora no âmbito específico do Ministério da Educação: a Secretaria de Inclusão Educacional (Secie) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E com a fusão dessas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Inicia-se, então, a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação. A partir da criação da Secad, canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. É essa secretaria que se incumbem de transformar as propostas gestadas em outros programas e planos em metas voltadas para a educação. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em 2004 e de sua segunda versão em 2008, ambos antecedidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007). Esses programas continham em suas proposições itens especificamente voltados para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação. (VIANNA e CAVALEIRO, 2012, p. 36-37).

O primeiro PNPM (2004) tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando a promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas. Em 2004, aconteceu o lançamento do Plano Plurianual – PPA 2004-2007 –, que definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar esse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Brasil Sem Homofobia, um programa com forte ênfase no combate à violência física, verbal e simbólica sofrida por pessoas LGBT. A tarefa de implementação dessas “políticas de inclusão” é coordenada pela SECAD, na perspectiva de “educação para a diversidade” (VIANNA e CAVALEIRO, 2012, p. 38).

Enfim, no plano federal, diferentes demandas apresentadas, principalmente pelos movimentos sociais brasileiros (desde o final dos anos de 1990 e início da década de 2000), são assumidas na legislação educacional brasileira para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade. O período marcou uma inflexão importante por meio de iniciativas originadas em diversos ministérios, contudo sem articular essas ações no intuito de estabelecer um campo de políticas públicas (VIANNA e CAVALEIRO, 2012, p. 38).

Amplia-se a adoção de mecanismos de participação da sociedade civil e, mais especificamente, de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e a diversidade.

Além da presença do debate de gênero e sexualidade no currículo escolar de Sociologia ou de Língua Portuguesa, ele também estará presente em projetos específicos, projetos da escola, momentos também formativos denominados de muitas formas e que podem ser resumidos na expressão “culminância de projetos” ou “culminância escolar”.

De acordo com Nilma Lino Gomes (GOMES, 2007, p. 25) “a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia”. Para a teórica:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, 25-26).

Gomes (2007, p. 30) pontua que “os documentos oficiais não são suficientes, pois coloca essa discussão em um lugar provisório, transversal e, por vezes, marginal”. Para a teórica, eles reduzem a diversidade cultural à diversidade regional e não dialoga com os sujeitos, suas vivências e práticas. Assim, a professora explica que a incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo, mas deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas.

Gomes (2007) afirma que a diversidade no currículo é direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes já que, de acordo com ela, a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo. Gomes vai dizer que, conviver com a diferença, e com os diferentes, é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democrática.

### 2.1.3 – Culminância de projetos

Observemos o Quadro 4:

**Quadro 4: As narrativas de culminâncias de projetos**

*	DIA MÊS ANO	CONDIÇÃO DE OBSERVADOR E TEMA PROPOSTO	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE
14	16/06/18	Observador-visitante	Culminância de cartazes LGBTI	Rio de Janeiro
15	16/12/18	Observador-visitante	Culminância cartazes LGBTI	Rio de Janeiro
16	21/11/18	Observador-visitante	Culminância de cartazes LGBTI	Belford Roxo
17	02/04/19	Observador-visitante	Culminância: cartazes sobre Femicídio	Mesquita

Fonte: elaborado pelo autor

As ações 14, 15, 16 e 17 são classificadas categoricamente como ações de culminância de projeto escolar. Ela é uma atividade recorrente na escola básica e vai se categorizado diferentemente dos projetos da escola que possuem uma dinâmica de cooperação de fora para dentro da escola, ou seja, instituições oferecem o debate à escola. Já na culminância de projeto escolar há uma relação direta com o cotidiano escolar, com o currículo e a gestão. Seu princípio é também de cooperação, dialogicidade e divulgação de pesquisas sobre determinados temas elencados pela gestão escolar entre os atores da escola.

Entre os temas mais comuns que permitem a construção dessa ação escolar denominada de culminância está: 1) Feira de Ciências, para as disciplinas de Ciências, Biologia, Química e Física; 2) Feira Literária, para Língua Portuguesa, Literatura, Produção Textual, Língua Estrangeira; e 3) com toda a escola no Dia dos Povos Indígenas; Dia da Consciência Negra; Dia Internacional da Mulher, etc.

De acordo com Rita Trevisan e Bruna Nicolielo é preciso atenção para os projetos de culminância porque o pedagógico não pode ficar em segundo plano.

Um evento [...] não pode ser mais importante do que a aprendizagem dos conteúdos durante a realização das atividades do projeto. Afinal, é essencial garantir que os alunos tenham avançado [...]. A apresentação ou a entrega de um projeto, a chamada culminância, deve servir apenas como a conclusão de um processo permeado pelo aprendizado do início ao fim, o que permite aos alunos partir de um estágio menor de conhecimento para outro maior. Quando o enfoque fica apenas no resultado final ou no propósito social da atividade, corre-se o risco de não atingir plenamente os objetivos didáticos estabelecidos. Então, para evitar equívocos, é fundamental que, ao planejar qualquer atividade, todo professor tenha em mente os objetivos do trabalho a curto, médio e longo prazos. Esses objetivos devem orientar a definição dos encaminhamentos metodológicos e a escolha das atividades propostas e das estratégias de ensino. Da mesma forma, eles devem nortear os critérios de avaliação, permitindo o redimensionamento da prática pedagógica, quando necessário, para que a aprendizagem se concretize. Com isso, ampliamos as chances de alcançar os propósitos didáticos em todas as etapas, minimizando os riscos de restringir os objetivos apenas à conclusão, seja ela qual for. Isso não significa que o produto final não deva ser valorizado. É preciso considerar, sempre, o processo como um todo (TREVISAN e NICOLIELO, 2010, p. 01).

A culminância de projeto escolar que pude observar encontra-se no estágio de produto final. Não participei de todo o processo. Assim, descrevo o que foi observado nos quatro momentos em que me deparei com esses produtos escolares. Em cada um deles, pude ler, interpretar, fotografar e teorizar sobre palavras, imagens, frases e sentidos registrados nos cartazes. A seleção que se segue apresenta alguns desses discursos. Dividiremos esses discursos em duas categorias: imagens e frases. As imagens referem-se às corações nas cores do arco-íris, uma digital nas mesmas cores e a bandeira do arco-íris. As frases se subdividem em: 1) frases LGBTifóbicas e 2) frases empoderadoras.

Algumas frases LGBTifóbicas: 1) “Ele é tão bonito, nem parece que é gay. Que desperdício!”; 2) “Deus criou Adão e Eva, e não Adão e Ivo!”; 3) “Transexuais são homens vestidos de mulher.”; 4) “Pode ser lésbica, mas não precisa se vestir como homem.”; 5) “Não se beijam perto do/a meu/minha filho/a. Pode influenciar.”.

Algumas frases empoderadoras: 1) “Diga sim à liberdade de expressão e não ao preconceito!”; 2) “Homossexualidade não é doença. O que tem cura é sua homofobia.”; 3) “Somos todos iguais. Aceitar é escolha. Respeito é dever.”; 4) “Eu não tenho um amigo gay. Tenho amigos, parentes, professores, alunos, ídolos.”; 5) “Nosso maior orgulho é ser quem somos. Críticos.”.

Esses projetos realizados por professoras e professores e apresentados na forma de cartazes nos espaços da escola, como uma exposição, e tendo a LGBTifobia como foco, tanto para criticá-la, quanto para oferecer respostas empoderadoras, revelam-se como ações da escola frente à LGBTifobia.

#### **2.1.4 – Aconselhamento de estudantes**

A vida escolar conta com o aconselhamento de estudantes como uma prática formal em que professoras e professores são interrogados sobre as mais variadas perguntas sobre a vida, o mundo do trabalho, entre outros questionamentos: vocação, empregabilidade, o respeito aos pais e às diferenças, principalmente sobre a prática de *bullying*, mas dificilmente sobre a LGBTifobia. Passei a considerar que o aconselhamento de estudantes como uma ação potente frente à LGBTifobia porque me deparei com três relatos relacionados a casos envolvendo LGBTI. Elas ajudaram, em algum momento e de alguma forma, estudantes no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

A ação da professora gira em torno da escuta e do aconselhamento. Parar para ouvir um estudante com a demanda sobre gênero e sexualidade não é tarefa fácil. Respondê-lo na sua demanda é outra missão quase impossível visto que não há uma política de formação continuada de professores para tais questões. Nesse sentido, as professoras trouxeram o repertório sobre o tema para dialogar com os estudantes na medida da sensibilidade e da conscientização de que oferecer alguma informação seria melhor que não dizer nada.

O quadro 5 sintetiza essa escuta:

### Quadro 5: As narrativas de aconselhamento de estudantes

*	DIA MÊS ANO	CONDIÇÃO DE OBSERVADOR E TEMA PROPOSTO	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE	PROFESSORA RESPONSÁVEL
18	Mar./17	Observador-ouvinte	Aconselhamento	N. Iguaçu	Conceição Vicência
19	Mar./18	Observador-ouvinte	Aconselhamento	Belford Roxo	Carolina Maria
20	Nov./18	Observador-ouvinte	Aconselhamento	Seropédica	Miriam Sobral

Fonte: elaborado pelo autor

Analisando o quadro, podemos reconhecer essas três narrativas envolvendo aconselhamento como uma atitude de aproximação docente para com especificidades LGBTI na escola. Utilizo nomes fictícios para me referir às professoras que me contaram essas histórias. Conceição Vicência é uma homenagem à Conceição Evaristo, a premiada escritora negra, que se candidatou à Academia Brasileira de Letras, traduzida para o francês e que teve seu romance Ponciá Vicêncio na lista do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. Carolina Maria é uma homenagem à Carolina Maria de Jesus que fez sucesso com seu primeiro livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” e que tem sido homenageada pela sua escrita literária. Por último, as escritoras Miriam Alves e Cristiane Sobral são homenageadas pela escrita impactante de denúncia do racismo no nosso país.

A narrativa da professora Conceição Vicência traz duas ideias, tanto como uma atitude sensível quanto conscientizadora. A sensibilidade se dá pela escuta. Ela dá atenção ao aluno. Ela se direciona ao diálogo com o aluno. Isso é potente. Muitas pessoas não se direcionariam às interrogações feitas pelo aluno. Vejamos a narrativa:

Estava fazendo um contrato em colégio de ponta e em um determinado dia um aluno me pediu que explicasse sobre as questões que envolvem a sexualidade. Fiquei com medo porque achava que não dominava o assunto. Mas falei com ele que eu iria ajudá-lo. Quando sai da sala, rapidamente fui conversar com o outro colega de sociologia e ele me indicou um livro do Peter Fry e do Edward MacRae. Ele só conhecia esses autores. Em seguida, busquei na internet outras referências. Então achei um curso sobre gênero e diversidade na escola oferecido pela UFRJ. Consegui cursar, mas ainda tinha muitas dúvidas. Aproximei-me do aluno e levei a demanda dele para o Conselho de Classe e conversei com a psicóloga da escola. Sempre com muito cuidado. Abordei em sala e fui em defesa do aluno que ainda estava em processo de se descobrir homoafetivo. Muitos praticavam bullying com ele, mas, aos poucos, fomos avançando no debate. Agradeço a ele pela oportunidade de aprender sobre essas questões. Saí da faculdade ainda muito crua. Nunca tive nenhuma matéria que abordasse essa temática (Narrativa da Professora Conceição sobre seu aluno gay).

Conceição Vicência, professora de Sociologia, narra que estava fazendo um contrato em colégio público de ponta e que em um determinado dia um aluno a pediu que explicasse sobre as questões de sexualidade. Desafiada, promete ao aluno, mas, na verdade, busca informações para a demanda que lhe apareceu. Ela vai consultar outro profissional que a indica estudar determinados autores que teorizam sobre a questão. Além disso, ela também constrói

um movimento de pesquisa na Web. Outra saída foi a formação específica através do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Não satisfeita, a professora leva o caso ao Conselho de Classe e ainda conversou com a psicóloga da escola.

A narrativa de Carolina é potente porque ela enfrenta o seu desconhecimento e, ao mesmo tempo, se propõe a pautar a escola sobre as questões. Vale ressaltar mais uma vez que se trata de um colégio de ponta. Ela foi acolhida por vários profissionais e teve a legitimidade para tocar no assunto no Conselho de Classe.

A professora afirma que ela abordou o tema na sala, defendendo a ideia de se respeitar o momento de cada um no que tange à se autorreconhecer e se aceitar. Havia muitos colegas que praticavam *bullying* com ele, mas, aos poucos, o debate foi avançando o que fez a professora agradecer a oportunidade de aprender sobre essas questões porque ela não teve, na faculdade, nenhuma matéria que abordasse essa temática.

Há aqui o uso do termo “homoafetivo” em “aluno homoafetivo”, seria uma proteção de face porque o aluno ainda não se assumia como gay. Outro uso que se faz é o termo “*bullying*”. Temos dificuldade de falar as situações de violências a partir do que elas realmente são: racismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, bifobia.

Notemos que o colégio é de ponta e esse aluno igualmente talentoso que vê na figura da professora a oportunidade de saber mais sobre alguma coisa. Essa coisa é a questão LGBTI que são conhecidas a partir de questões de gênero e sexualidade. A escola deveria oferecer um espaço para essas interrogações. De alguma forma, a professora de Sociologia se mostrou próxima às temáticas atuais.

A outra narrativa é de Carolina Maria, orientadora educacional, que traz a história da estudante que ficou incomodada quando a professora do dia a chamou pelo nome que estava na lista de chamada. O nome era da certidão de nascimento, mas a aluna era trans. Carolina Maria diz à aluna que ele poderia ter um nome social nas listas de chamada da escola porque era um direito. Mas disse também que isso era feito a partir da solicitação porque a escola só atende se o aluno ou a aluna se autodeclara transexual. Carolina pesquisa e prepara toda a documentação de requerimento para a aluna trans que optou pelo nome de mulher mantendo sobrenome. A orientadora também conversou com todos os professores e funcionários sobre o direito ao uso do nome social. Há um erro na associação da orientação afetivo-sexual com a identidade de gênero, mas a atitude configura-se como uma prática docente frente à LGBTIfobia.

Percebi que o aluno havia ficado incomodado quando a professora chamou o nome dele. Aí eu disse que ele poderia ter um nome social na chamada. Disse que ele tinha esse direito. Mas que para que isso fosse uma realidade, ela teria que solicitar porque a escola só atende se o aluno ou a aluna se autodeclarar trans. A orientadora pesquisou e preparou um requerimento que foi lido e assinado pela aluna trans que

optou pelo nome de mulher mantendo sobrenome. A orientadora também conversou com todos os professores e funcionários sobre o direito ao uso do nome social e a sua liberdade de escolha sobre sua opção sexual ou de gênero (Narrativa da Professora Carolina sobre sua aluna trans).

A professora Miriam tem o costume de adicionar seus alunos nas suas redes sociais. Ela narra que uma postagem de um aluno, abertamente gay dentro da escola, a deixou incomodada. O aluno deixava transparecer um sentimento negativo. A professora procurou o aluno para saber o que estava acontecendo. Esse movimento da professora em direção ao aluno interrogando-o sobre a postagem e sobre o tom que ela produzia, torna-se um exemplo sobre como podemos nos direcionar aos alunos que demonstram sofrimento, dúvida, inconformismo entre outros sentimentos.

Eu adicionei o irmão dele. Ele compartilha postagens sobre suicídio. Fiquei incomodado. Pensei em fazer algo. Comecei a conversar com ele para que ele repensasse esses posts, esse sentimento suicida. Acabei percebendo que ele estava todo arranhado. Disse que brigou com a irmã. Falou para mim que a família não o aceitava: nem a mãe, nem os irmãos. Acho que depois que conversei com ele sobre pensamentos de morte, ele está mudando (Narrativa da Professora Miriam sobre seu aluno gay).

As professoras Conceição, Carolina e Miriam, ao se depararem com minhas interrogações sobre ações frente à LGBTIfobia na escola, sensibilizaram-se com meu projeto e, livremente, narraram essas histórias. Passei a considerar o aconselhamento de estudantes, que essas professoras praticaram como ações frente à LGBTIfobia porque são práticas docentes que não estão institucionalizadas, mas que fazem a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Através da iniciativa de dar uma palavra de conforto, anunciar direitos dos alunos, seus deveres e, ainda, ter a sensibilidade de perceber demandas dos estudantes gays e trans, podemos pensar no papel do psicólogo na escola. Esse profissional tem a formação específica do diálogo com esses estudantes. Na falta dele, os docentes constituem-se em pessoas importantes para o aconselhamento. É nosso dever denunciar as violências. É nosso dever também anunciar as garantias constitucionais e os princípios educativos, assim como os saberes no que tange às questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

Ayres et al (2018) analisa o trabalho da tríade discursiva entre sujeitos, acolhimentos e relações que são produzidos no conselho tutelar. De acordo com os pesquisadores, “o processo de escuta como prática/discurso tal como trabalhado por Foucault e outros teóricos franceses contemporâneos dele, como Deleuze, Guattari e Derrida. No cotidiano dos conselhos tutelares, conselheiros e profissionais escutam demandas, pessoas, práticas e vidas. Cabe salientar que cada profissional tem a sua forma de escuta conforme o seu entendimento, mas o importante é

o espaço que se constrói para a palavra, para as trocas e, pode-se dizer, para os sujeitos (AYRES, MENDES e ALMEIDA, 2018, p. 163).

A escuta é ferramenta privilegiada dos conselheiros e das equipes que ali atuam na medida em que, a partir dela, procedimentos e decisões relativas às vidas dos usuários são tomadas. A escuta pressupõe que por trás de cada palavra há uma história singular de vida carregada de significados, uma escuta de dor, de miséria, de loucura, de violência, de conteúdos densos e intensos. Ou seja, as palavras ditas e o que se escuta delas não são elementos menores quando o que está em jogo é um processo de trabalho que visa a intervir na vida de crianças, adolescentes, mulheres e famílias. Não se trata de um agir uniforme como um roteiro mecânico a ser seguido indiscriminadamente, senão uma possibilidade de abertura ao diálogo (AYRES, MENDES e ALMEIDA, 2018, p. 174).

### 2.1.5 - Formação de professores

O percurso da pesquisa levou-me a momentos formativos com professores. O primeiro se deu no município de Mesquita e a formação se dirigia a professores de Geografia. O segundo se deu junto a professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município de São João de Meriti. Assim, passo a considerar também formações que desenvolvi no município de Paracambi, no CIEP Garrincha alegria do povo, mas que não há comprovação.

O quadro 6 sinaliza a existência da prática de formação de professores. Esses três momentos observados, em que professoras e professores foram convidados a sentarem-se à mesa do debate sobre gênero e sexualidade na educação, parecia impossível, mas os professores compareceram.

Tanto as redes de ensino, quanto instituições várias ou os movimentos sociais organizados poderiam construir para essa dialogicidade com professores no sentido de pontuar aquilo que no passado era pensado e desencadeado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) enquanto parte Ministério da Educação para pensar e financiar as diversidades de um país tão grande e com demandas tão plurais.

Observe o quadro abaixo:

**Quadro 6: As narrativas de formação de professores**

*	DIA MÊS ANO	CONDIÇÃO DE OBSERVADOR E TEMA PROPOSTO	PROJETOS DA ESCOLA	OBJETIVO	CIDADE
21	Mar./15	Formador de professores	Círculo de formação	Planejamento anual	Paracambi
22	26/03/19	Formador de professores	Roda de conversa	Professor: Geografia	Mesquita
23	10/04/19	Formador de professores	Seminário	Professor: EJA	São João

Fonte: elaborado pelo autor

A Secretaria de Educação Fundamental – SEF – (BRASIL, 1999, p. 131) organiza a ideia de que “a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício”.

Esse duplo princípio deve ser trazido para pensarmos esse indicador “formação de professores” para as questões de gênero e sexualidade na escola a partir das diferentes modalidades educacionais.

A SEF entende que a formação inicial deve assegurar o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitam uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola.

A SEF fala em atualização, aprofundamento dos conhecimentos profissionais e do desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo que deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada. Essas formações devem ser realizadas na escola onde cada professor trabalha, assim como em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.

Para isso, a SEF organiza duas perspectivas: 1) a garantia de espaços e tempos reservados na rotina de trabalho na escola, para que os professores e coordenadores pedagógicos realizem práticas sistemáticas de: análise das ações desenvolvidas, estudo, troca de experiências, documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas etc.; e 2) a previsão de um sistema de apoio aos professores iniciantes, o que inclui: reuniões de trabalho coletivo e discussões individuais com o coordenador pedagógico ou professores formadores das escolas em que atuam, técnicos das secretarias e, sempre que possível, dos formadores de suas escolas de formação inicial.

O quadro 6 sinaliza o percurso da pesquisa que me levou a momentos formativos com professores. O primeiro se deu no município de Mesquita e a formação se dirigia a professores de Geografia. O segundo se deu junto a professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município de São João de Meriti. Assim, passo a considerar também formações que desenvolvi no município de Paracambi, no CIEP Garrincha alegria do povo, mas que não há comprovação.

A formação de professores como categoria importante de enfrentamento da LGBTIfobia na escola sinaliza a existência de uma tática possível de enfrentamento da LGBTIfobia, a construção de momentos específicos de formação para professores na temática LGBTI. Tanto as redes de ensino, quanto instituições várias ou os movimentos sociais

organizados poderiam construir para essa dialogicidade com professores no sentido de pontuar aquilo que no passado era pensado e desencadeado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) enquanto parte Ministério da Educação para pensar e financiar as diversidades de um país tão grande e com demandas tão plurais.

## **2.2 – Segundo passo: institucionalização de ações frente às LGBTIfobias**

O passo inicial resultou em vinte e três inserções escolares entre interação observação parceiro qualificado do espaço escolar através de palestras, oficinas, formação de professor e o de acompanhamento à exposições de cartazes. Desse primeiro passo, observou-se a necessidade de aprofundamento das razões que levaram professoras e professoras a se mobilizarem na construção de ações sobre gênero e sexualidade tangenciando o respeito às alunas e aos alunos LGBTI e frente à LGBTIfobia, que denominamos projetos da escola.

Dessa forma, consideramos 12 iniciativas que se mostram potencializadas pela institucionalização do debate. Denominamos iniciativas institucionalizadas aquelas ações organizadas, de alguma forma, pela escola, através do docente ou do gestor. Esses, por sua vez, negociaram a participação de organizações acadêmicas e ou dos movimentos sociais de mulher ou LGBTI. Essa interlocução da escola com agências tem sido pautada desde o Plano Nacional de Direitos Humanos e que tem no governo do Partido dos Trabalhadores um *lócus* de desenvolvimento de políticas públicas a partir do protagonismo dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil de um modo geral como as ONGs e os conselhos. No que tange à perspectiva do movimento LGBTI, há três conferências nacionais realizadas a partir de conferências locais que não deixaram de pautar o campo da educação na construção de políticas públicas para a área. Destaque para o GDE, mais uma vez, por ser uma política pública de formação continuada a partir da interlocução direta com o movimento social, ministérios e a academia como podemos ver na formatação do Curso GDE (BRASIL, 2009).

O critério de seleção dessas iniciativas se dá também por serem atividades que contaram com minha participação, a convite da escola, enquanto observador do espaço escolar com o objetivo tanto de parcerias quanto de investigação. Além dos Projetos da Escola, outras iniciativas também foram construídas a partir do critério de convite feito a mim. Trata-se das iniciativas de Formação de Professores na temática de gênero e sexualidade.

Assim, torna-se importante a construção do quadro 7 contendo essas duas perspectivas.

### Quadro 7: As iniciativas institucionalizadas

OR DE M	ORDEM INICIAL	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE
1	1	I Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu
2	4	III Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu
3	5	I Encontro Juventudes em diálogos: conversas sobre a diversidade	Nova Iguaçu
4	6	Seminário Interno organizado pelos alunos	Rio de Janeiro
5	7	Semana da Diversidade	Queimados
6	8	II Encontro Juventudes em diálogos: conversas diversidade	Nova Iguaçu
7	11	Projeto Cultivando os valores, eu respeito, e você?	Belford Roxo
8	12	Projeto: 70 anos dos Direitos Humanos: juventude, diversidades	Mesquita
9	13	Projeto Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio	Mesquita
10	21	Formador de professores Planejamento anual	Paracambi
11	22	Formador de professores: BNCC de Geografia	Mesquita
12	23	Formador de professores: Formação para professoras(es) de EJA	S. João Meriti

Fonte: elaborado pelo autor

Torna-se fundamental pensarmos sobre o que significam esses Projetos da Escola essas Formações de Professores em gênero e sexualidade na construção de saberes frente à LGBTIfobia. De acordo com Hernández (1998, p. 79) “quando começamos a levar para a Escola a organização do currículo por projetos não foi para encontrar e aplicar uma alternativa didática aos centros de interesse”.

Questionamos o modo como se estava ensinando nas escolas ativas, o que nos levou a pensar no que podia significar que os alunos aprendessem de uma maneira globalizada. Mas também tínhamos presente algumas colocações da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia que destacam a importância que, na construção do conhecimento escolar e pessoal, têm a biografia, a construção da subjetividade e os significados culturais com os quais se dá sentido à realidade. Essas referências reclamavam repensar a Educação e a Escola para favorecer a compreensão dos alunos de si mesmos e do mundo que lhes rodeia (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79).

Há nessas palavras de Fernando Hernández uma alusão à dialogicidade quando precisamos ler a realidade dos alunos e a partir dela construir ferramentas de ensino-aprendizagem. Para Hernández (1998) na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação.

Na educação escolar supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas quem nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos. Esse caminho que vai da informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias, ou seguindo diversas estratégias (não utilizamos esse termo no mesmo sentido do que se conhece por estratégias de aprendizagem, ou seja, como via prefixada, ou treinamento cognitivo). Uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79).

De acordo com o pesquisador, “para chega a essa tomada de consciência individual, são de importância capital o processo interativo que tem lugar no grupo-classe e o papel do mediador e facilitador do docente” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80).

Dado esse processo baseado no intercâmbio e na interpretação da atitude para com a aprendizagem de cada aluno seja singular, não pode ser reduzido a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica. Só pode ser abordado a partir de um olhar diferente sobre a realidade escolar e de outra maneira de aproximar-se do conhecimento que se constrói na Escola (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80).

Podemos dizer que os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição da escolaridade favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno. Caracterização mais específica e diferencial dos projetos de trabalho: 1) parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; 2) inicia-se um processo de pesquisa; 3) buscam-se e selecionam-se fontes de informação; 4) Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; 5) recolhem-se novas dúvidas e perguntas; 6) Estabelecem-se relações com outros problemas; 7) representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; 8) Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; 9) Conecta-se com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81).

Os aspectos fundamentais para situar os projetos de trabalho em relação ao debate sobre o papel da escola nestes tempos de mudança (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3):

- 1) Um projeto de trabalho supõe uma concepção do aprender que leva em conta algumas das vozes que nos têm assinalado com se aprende melhor a dar sentido;
- 2) Aprender está relacionado à elaboração de uma conversação cultural, na qual se trata de dar sentido e de transferi-los para outras situações – aprender é emocional, não somente cognitiva e comportamental;
- 3) A aprendizagem realiza-se de maneira situada. As atividades autênticas favorecem o tipo de habilidades de pensamento e de resolução de problemas que são importantes nos cenários fora da escola;
- 4) Os projetos de trabalho poderiam ser considerados como um formato aberto (não rígido e estável) para a indagação, de maneira que permita estruturar e contar uma história;
- 5) Nos projetos de trabalho assumimos uma perspectiva multiculturalista, que nada tem a ver com a folclórica aproximação entre culturas ou o mero reconhecimento do pluralismo étnico ou cultural.

Leite (1996, p. 25) vai afirmar que “o trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem”.

Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. [...] Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas.

Leite teoriza o trabalho com projetos a partir da perspectiva ensino-aprendizagem, que pode ser adotada por diversas áreas e disciplinas. Associar esse trabalho com projetos às práticas docentes frente às LGBTIfobias seria oferecer o debate entendendo que os conhecimentos são construídos em estreita relação com o contexto em que é utilizado. E que por isso mesmo, “impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo”. Essa impossibilidade de separação dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo é o que potencializa a defesa da inserção do debate de gênero e sexualidade através de projetos. Essa não separação dialoga com Hernández (1998) quando teoriza sobre os aspectos fundamentais dos projetos de trabalho.

Quando ele diz que se deve levar em conta algumas das vozes que nos têm assinalado como se aprende melhor a dar sentido no campo do gênero e da sexualidade se aproxima da ideia de parceria (SEFFNER e CAETANO, 2015) que a escola constrói com grupos e instituições. Aprende-se melhor sobre tais questões ouvindo grupos e pessoas ligadas às lutas a partir da ideia de lugar de fala, propriedade temática e de vivências.

Quando ele diz que a “aprendizagem realiza-se de maneira situada e as atividades autênticas favorecem o tipo de habilidades de pensamento e de resolução de problemas que são importantes nos cenários fora da escola”, podemos associá-la à possibilidade de conscientização da LGBTIfobia como prejudicial para aqueles que precisam estudar e são violentados no seu cotidiano escolar.

Quando ele diz que “os projetos de trabalho poderiam ter um formato aberto para a indagação”, podemos associar à perspectiva do debate de gênero e sexualidade na tática mais apropriada para cada turma respondendo à medida da necessidade interrogativa dos alunos.

Quando ele diz que “nos projetos de trabalho assumimos uma perspectiva multiculturalista, que nada tem a ver com a folclórica aproximação entre culturas ou o mero reconhecimento do pluralismo étnico ou cultural”, podemos realizar a tarefa didática de desassociação de termos relacionados à questão de gênero e sexualidade, tais como:

homossexualismo versus homossexualidade; sexo versus gênero; sexualidade versus sexo; identidade de gênero versus orientação sexual, entre outras.

### **2.3 – Terceiro passo: entrevistando docentes**

O terceiro passo metodológico configura-se pelo aprofundamento das ações frente às LGBTifobias a partir da realização de entrevistas com as/os docentes responsáveis pela mobilização de toda a escola na construção de projetos, debates e encontros que permitiram o debate sobre gênero e sexualidade, LGBTI e LGBTifobia. Queríamos entender: 1) Como as/os docentes descrevem/entendem/conceituam um contexto escolar LGBTifóbico? 2) Que motiva as docentes a iniciar ações? (Atos de violência; conversas com estudantes, colegas ou amigos; cumprimento da lei; situação familiar; outras) 3) Tipos de ações; e 4) se a escola voltou a realizar eventos daquelas dimensões.

Foram entrevistados oito professores e professoras que atuaram em escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Os nomes que aparecem, ao longo do texto, são homenagens a personalidades brasileiras do campo educacional, assim como aquelas e aqueles que fazem a interseccionalidade entre raça, orientação sexual e identidade de gênero.

Homenageio: 1) Dandara dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares; 2) Nita Freire Silva, esposa de Paulo Freire; 3) Lucinha Araújo, mãe de Cazuzza que realiza um trabalho ímpar na “Sociedade Viva Cazuzza” que atende crianças e adolescentes carentes portadores do vírus da AIDS; 4) Dominique é uma homenagem à Laila Dominique que foi uma personagem da web que tinha orgulho de se assumir gay.; 5) Quintanilha é um personagem do conto “Pílades e Orestes” de Machado de Assis que nos provoca sobre questões afetivas; 6) Felismino é uma referência ao conto “Ódio” de João do Rio, escritor negro gay da Academia Brasileira de Letras; 7) Francisca é uma homenagem à João Francisco dos Santos, mais conhecido como Madame Satã, personagem carioca da Lapa que nos ensinou também, desde o início do século XX, o valor do respeito à pluralidade e da desconstrução da identidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual; 8) Lusmarina Campos Garcia, pastora da Igreja de Confissão Luterana que tem contribuído com a luta das mulheres e fez defesa oral no Supremo Tribunal Federal sobre a descriminalização do aborto.

O quadro 8 sintetiza essa interlocução:

**Quadro 8: Professores/as entrevistados/as**

1	I Semana da Consciência Negra e III Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu	Professora Dandara
2	I Encontro Juventudes em diálogos: conversas sobre a diversidade e II Encontro Juventudes em diálogos: conversas diversidade	Nova Iguaçu	Professora Nita
3	Seminário Interno organizado pelos alunos	Rio de Janeiro	Professora Lucinha
4	Semana da Diversidade	Queimados	Professora Dominique
5	Projeto: 70 anos dos Direitos Humanos: juventudes, diversidades e educação	Mesquita	Professor Quintanilha
6	Projeto Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio	Mesquita	Professor Felismino
7	Formador de professores Planejamento anual	Paracambi	Professora Jô Francisca
8	Formador de professores: Formação Continuada para professoras(es) de EJA	São João de Meriti	Professora Lusmarina

Fonte: elaborado pelo autor

Com base na ideia de polifonia como a “multiplicidade de vozes ideológicas” dos discursos (BAKHTIN, 2013, p. 50) assim como a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) realizei a análise a partir de duas grandes categorias. A primeira categoria se refere à compreensão dos professores entrevistados sobre a LGBTIfobia na escola, ou seja, como estes professores têm percebido as narrativas LGBTIfóbicas que circulam na escola entre os próprios professores e estudantes. Esta primeira categoria será desenvolvida no capítulo III.

A segunda categoria envolve as práticas desenvolvidas na escola frente a LGBTIfobia que se organizam em quatro movimentos: 1) aproximação das demandas dos estudantes; 2) sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual; 3) institucionalização das atividades possíveis; e 4) estabelecimento de parcerias.

Esta segunda categoria refere-se, portanto, às respostas que docentes dão à premência do debate de gênero e sexualidade na escola e é entendida como base para a defesa que de há uma Pedagogia das aproximações LGBTI que vai permitir a reflexão sobre a orientação sexual e a identidade de gênero através de um conjunto de atividades. Tal categoria ocupará o capítulo IV.

## CAPÍTULO III

### COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE AS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA

Todas as pessoas têm direito de serem livres de discriminação, inclusive em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero. Este direito é protegido pelo artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como as disposições sobre não discriminação dos tratados internacionais de direitos humanos. Além disso, o artigo 26 da Declaração Universal estabelece que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 39).

Professoras e professores, que aceitaram aprofundar a conversa sobre suas ações frente à LGBTIfobia na escola, descrevem, entendem e conceituam um contexto escolar LGBTIfóbico. Essa conscientização sobre atos LGBTIfóbicos nos informa que não só a teoria dos silenciamentos (LOURO, 2013; DINIS, 2012; BENTO, 2012; ANDRADE, 2012; JUNQUEIRA, 2013), nem só de parcerias (AMARO, 2018, SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018), mas também um movimento de reconhecimento do quadro LGBTIfóbico na escola.

Este capítulo centraliza a discussão sobre esse entendimento da escola sobre a LGBTIfobia através das percepções e vivências de professores junto à comunidade de alunas e alunos LGBTI. Em seguida, problematizaremos a perspectiva essencialista assim como uma resposta a essa patologização do debate sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual também presentes nos discursos escolares.

LGBTfobia, LGBTIfobia ou LGBTQfobia são expressões de um mesmo fenômeno. Historicamente referenciada como homofobia, o horror com que pessoas LGBTI são atingidas precisa ser pautado nas suas mais amplas dimensões: lesbofobia, gayfobia, transfobia entre outras que virão ocupar o cotidiano de reivindicações. Utilizarei o termo LGBTIfobia porque no Rio de Janeiro temos a presença de pessoas intersexo pautando o movimento social LGBTI+.

Além de optar pelo termo LGBTI e LGBTIfobia, farei também o uso do termo LGBTI+ quando estiver me referindo ao movimento social já que de acordo com o *Manual de Comunicação LGBTI+* que foi organizado pela *Aliança Nacional LGBTI* e pela Organização Não-Governamental *Gay Latino*.

Vale ressaltar que o conceito de LGBTIfobia é aquele historicamente referenciado pelo termo ‘homofobia’. Há uma mudança de foco que sai do termo homofobia para LGBTIfobia e trata-se de uma tentativa do movimento social em privilegiar as singularidades de todos os sujeitos da diversidade sexual/dissidências sexuais e de gênero evitando que o termo específico dos homossexuais – a homofobia – anule a luta dos outros sujeitos, a saber as lésbicas (lesbofobia); as pessoas bissexuais (bifobia); travestis, homens e mulheres transexuais (transfobia); pessoas intersexo e as não-binárias ou *queer* representadas no sinal “+” que aglutina também a comunidade assexual e pansexual.

LGBTIfobia pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestam orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos, consistindo em um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e frequência, de sociedade para sociedade (JUNQUEIRA, 2007; REIS, 2018).

Reis (2018) ensina que LGBTIfobia tem sido um conceito guarda-chuva, utilizado para descrever um variado leque de fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra pessoas LGBTI. Concordo com esta perspectiva trazida pelo movimento social de que a LGBTIfobia é um variado leque de fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra pessoas LGBTI.

No âmbito da escola, a LGBTIfobia se manifesta na deslegitimação das categorias científicas gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Sem o conhecimento de tais categorias, o senso comum passa a se configurar como única fonte de informações que respondem às questões que se apresentam na escola no que se refere à presença de alunas e alunos LGBTI.

Assim, diante da observação e das vivências no campo escolar, não tem sido fácil pautar o debate de forma institucional, ou seja, que os temas em torno do gênero, da identidade de gênero e da orientação sexual ocupem a reunião pedagógica, o conselho de classe, as reuniões com os pais, os eventos formais assim como qualquer outra atividade dentro da escola.

Há silenciamentos (LOURO, 1999, 2013; DINIS, 2011; BENTO, 2011, ANDRADE, 2012). A escola está no armário do ponto de vista institucional (JUNQUEIRA, 2013). Na contramão desse heteroterrorismo (BENTO, 2011), insurge

### 3.1- Como se manifesta a LGBTIfobia entre estudantes

A presente seção traz as narrativas de lesbofobia, gayfobia e transfobia na escola que foram descritas por professoras e professores revelando uma escola sob a atmosfera da Pedagogia das Aproximações dos Protagonismos Docentes.

Infelizmente, tais narrativas não nos permitem uma aproximação das violências sofridas por pessoas bissexuais, a bifobia, muito embora haja, ao longo das entrevistas, associação de identidades lésbicas e bissexuais. No que se refere às pessoas intersexuais, também não localizamos nenhuma referência, embora o movimento social LGBTI esteja sendo pautado por essas identidades na reivindicação de políticas públicas que as respondam em suas especificidades.

Vale ressaltar que as narrativas partem de professoras e professores que se tornam aliadas e aliados na luta desse grupo, na escola, sensibilizando-se, e sensibilizando a outros na construção de uma escola mais inclusiva no tocante às demandas LGBTI. Apresento narrativas sobre alunas lésbicas, gays e trans que são apresentadas nas entrevistas.

A primeira narrativa lésbica fala sobre a impossibilidade de se viver em determinada escola a identidade lésbica, o que não ocorre com os meninos gays. De acordo com o relato da professora Dandara, alunas começam a reivindicar o direito de ocupar o espaço escolar e a sociabilidade com suas marcas lésbicas.

As meninas homossexuais você já não vê. Algumas meninas começaram a falar isso. No Ensino Fundamental a fala é: “os meninos gays, todo mundo aceita”. Vai uma menina namorar outra aqui na escola para ver o que dá? Elas começaram a trazer essa demanda, agora. Mas também em um *petit comité*. O tempo todo, a fala é no homem. Na mulher é o caos. Essa mulher se assumir na escola é muito difícil. Tenho 32 anos de educação. [...] Alunas, as meninas, você vê numa relação mais íntima, mas isso não determina nada. Não tinha nada a ver as mãos dadas com a homossexualidade. Precisa de algo a mais. A homossexualidade do menino, ele ainda consegue digerir, mas da menina é difícil. (Dandara)

Na contramão desse silenciamento forçado (LOURO, 1999, 2013; JUNQUEIRA, 2013, BENTO, 2011; DINIS, 2011; ANDRADE, 2012), podemos ver que, em outra escola, meninas lésbicas protagonizam a cena escolar através de uma ação em que uma professora Jô Francisca permite que elas falem, que reivindiquem um espaço para elas a partir do argumento de amizade, de parentesco como podemos ver na relação da professora com a afilhada que tem uma namorada na escola.

Eu estava naquela escola havia um bom tempo. O comportamento em geral ali, na escola, me incomodava. Sempre me incomodava muito. E o público, principalmente de mulheres lésbicas era muito grande dentro da escola e eu comecei a ver que esse público de mulheres lésbicas, de rapazes gays, dentre outros, eles estavam se sentindo, de alguma maneira, obrigados a irem estudar no turno da noite porque era

onde eles não eram incomodados ou passavam despercebidos. Passei a perceber que havia uma violência muito grande ali. Os atos agressivos que eu comecei a presenciar estavam me incomodando e muito e como houve essa oportunidade de levar o tema à frente. Estudando lá, eu tinha minha afilhada e a namorada dela. Através delas, tive acesso a um grande público que ia para a sala de leitura conversar comigo e expor o que estava acontecendo. Eles estavam abandonando a escola. Quando não abandonavam, iam para o turno da noite e de alguma maneira, não se mostravam naquele espaço, naquele ambiente porque não se sentiam identificados. Não se percebiam ali. Não se sentiam percebidos. Eu acho isso um problema muito grave e que eu acho que a escola tem que enfrentar. Na minha concepção, a educação só vai ser real, verdadeira, se ela tomar para si a pluralidade existente, ao invés de tentar transformar todo mundo em um só porque isso dificulta o trabalho da escola. Quando você quer transformar o outro naquilo que ele não é, para facilitar a sua visão, eu acho que o trabalho vai ficar mais difícil e mentiroso – ele não é verdadeiro. O foco tem que ser no aluno. A gente trabalha com a ideia de que o aluno saia dali preparado para viver em sociedade, para conviver. Se isso não partir da escola, vai partir de onde? Nós, seres humanos, passamos grande parte da nossa vida dentro da escola, então se você não aprender a respeitar o outro e a se respeitar, se reconhecer dentro da escola, onde mais você vai aprender? (Jô Francisca)

A narrativa da professora Jô Francisca mostra uma nova configuração em relação à presença de alunas lésbicas, permitindo inferir que a teoria *queer* tem nos ajudado a ler esses protagonismos LGBTI dentro da escola, provocando-nos sobre a desconstrução das identidades LGBTI assim como sobre a não-binaridade de gênero que encontra terreno fértil não só na sociedade de um modo geral, mas também, e principalmente na escola. No entanto, precisamos recuperar a teoria crítica com sua política identitária para reconhecer a escola como um lugar ainda carregado de discursos pautados no estigma em relação aos sujeitos LGBTI como podemos ver na narrativa da Professora Nita. Além do silenciamento lésbico, outra vertente lesbofóbica que essa população vai sofrer se refere aos insultos sob um outro ângulo localizado no Conselho de Classe.

Meninos e meninas, lá, eram muito repreendidos por questões da homossexualidade. Então, assim, não deixando andar de mãos dadas, não deixavam se abraçar. Havia um movimento muito [...] contra manifestações carinhosas entre as meninas e os meninos também. Não só do Curso Normal, do Ensino Médio que a escola é de Ensino Médio. [...] Essa LGBTIfobia era mais visível em 2016 em que havia um posicionamento de uma pessoa específica da coordenação de turno. Ela ficava proibindo qualquer toque entre os meninos e as meninas. Dizia: “Tira a mão. Solta. Solta ela. Para de agarramento. Coisa feia.” E o pronunciamento dentro do Conselho de Classe (COC): “o que uma sapatão vai ensinar para as crianças, dentro do Curso Normal?” Muito conflito. Houve um conflito muito sério de um aluno que era gay e essa pessoa. (Nita)

A sociabilidade entre as meninas, lésbicas ou não, de tocarem-se no espaço escolar, provoca no professor uma ideia essencialista que se aproxima da patologização das identidades de gênero e da orientação sexual. Fazer uma referência sobre os afetos entre duas estudantes não ser algo que se deva aprender é violento, é lesbofobia, é discurso de ódio, é estigma e não condiz com os princípios educativos.

Ressaltemos que ouvir sobre essas narrativas lésbicas na escola não é comum. O silêncio é muito presente. A escola se mantém no armário (JUNQUEIRA, 2013), omitindo essas narrativas (DINIS, 2012). Não se pode falar, não se pode investir debates para se pensar o respeito à múltiplas formas de viver a sexualidade e o gênero. Trazer essas vivências se configura em um movimento importante, um movimento proporcionado por pessoas aliadas dentro da escola que precisam ser reconhecidas. Na mesma direção, o corpus, resultado das entrevistas em que aprofundamos nosso tema, nos permite uma aproximação de narrativas homofóbicas ou gayfóbicas.

As narrativas da professora Dandara sobre os seus alunos gays nos aproximam de vivências gayfóbicas. Podemos reconhecer que se assumir gay é um problema. Um problema para quem? Não é para os meninos que não aparentam uma possível estética homossexual. Esses alunos que não “aparentariam” ser gays, mas que vivenciam o homoerotismo, estão livres da gayfobia. Na contramão, aqueles meninos afeminados, com seus gestos e falas, seriam o alvo dessa gayfobia. Assim assumir-se gay é um problema para aqueles alunos gays que, segundo critério patológicos, ocupam o lugar do gay afeminado. Muitas vezes são estudantes que ainda não se reconhecem como gays, mas que já são enquadrados no lugar da abjeção. A narrativa que se segue fala de um grupo de alunos que se empoderaram, ou seja, passam a se assumir e a construir uma rotina escolar pautada na reivindicação de respeito. A professora Dandara diz que começou a perceber que:

No Ensino Fundamental os meninos já começavam a se assumir, sabe, sem grandes preocupações. E aí o problema passa a não ser eles se assumirem. O problema passa a ser o olhar do outro sobre eles. Muitas vezes, eu chamava os alunos do Ensino Fundamental para conversar. Para dizer para eles, como eles, como o comportamento deles, como essa coisa de assumir, e a forma do assumir, trazia para eles uma séria de problemas. Que eram os problemas nas turmas que estavam inseridas porque tem sempre aquele grupo que acolhe, mas tem o grupo que “cai matando”. É o tal do “bullying”. E tem o trato do professor porque, na medida em que esses meninos começam a se assumir, essa homossexualidade, o próprio professor começa a tratá-lo de forma diferenciada. (Dandara)

Vale ressaltar a ação de acolhimento que há entre determinados estudantes: “tem sempre aquele grupo que acolhe, mas tem o grupo que ‘cai matando’”. Os que acolhem, respeitam. Os que “caem matando” ocupariam o lugar daqueles que reprovam a orientação sexual. Mais uma vez, precisamos pensar que identidade é reprovada: a que se aproxima da feminilidade ou que não foge às normas de gênero?

A narrativa da professora Dandara pauta a recepção dos outros alunos para com o assumir dos gays. De acordo com a professora, o problema está nos outros e não nos gays. No entanto, nota-se a preocupação da professora em chamar esses alunos gays assumidos para refletirem sobre esse empoderamento que pode trazer problemas dentro da escola com os gayfóbicos ao mesmo tempo que poderá vivenciar momentos de respeito e acolhimento. Essa

narrativa nos leva à tese do Thiago Ranniery quando ele pauta a “bicha do bem” como uma possibilidade de trazer a sociabilidade LGBTI para um currículo acolhedor. Assim como há vida nas relações sociais com LGBTI fora da escola, pode haver igualmente vida em um currículo que também contemple esses modos de se reconhecer no mundo. Uma escola excludente ocupa o imaginário docente como podemos ver na seguinte narrativa da professora Dandara:

O contexto escolar acabava fazendo com que esses meninos deixassem de estudar. Entendeu? Quando chegava ao terceiro bimestre, cadê fulano? Fulano é desistente. Mas desistiu por quê? Ninguém nunca se preocupava. Num dado momento, eu não sei por que isso começou a me sensibilizar, mas foi o aluno “Tal”. Ele tinha parado no Ensino Fundamental. (Dandara)

A professora critica esse desinteresse da escola pelos gays afeminados que não suportam o ambiente gayfóbico.

Tenho um menino [numa nova escola estadual]. Não dou aula para ele. Ele é bastante assumido. Começou a dar aula de dança lá na escola. Começaram a zoar ele. Junto com outro colega que também é, mas que parece que é, mas que não é definido. Não é empoderado. Isso faz com que outros meninos tenham uma forma de comportamento com ele, enquanto que com o outro já não. (Dandara)

Mais uma vez, nos deparamos com a gayfobia dentro da sala de professores.

Na sala de professores a gente ouviu “viadinho” – questão pejorativa. Ele deixa o humano para ser o viadinho. Tudo o que ele faz é por causa que ele é gay. Essas falas me feriam muito. Me feriram porque o meu lugar é o lugar do menino pobre, do negro. É o lugar de quem sofreu com essas diferenças. O aluno, ele passa a ser inferiorizado, ele passa a ser ridicularizado, simplesmente por causa da sua condição, simplesmente porque ele é, porque ele é homossexual. Eu acho isso terrível. (Dandara)

Ressaltemos que a narrativa nos aproxima de um drama entre alunos gays que se assumem e os que somem com essa ideia de si no espaço escolar. O aluno empoderado tornar-se respeitado na escola, enquanto o outro, que não se assume, ou se assume para poucos, vivencia a gayfobia torturante. Tortura porque não sabe se se associa aos assumidos ou se comporta de forma a não sofrer tal violência.

A narrativa da professora Nita está inserida nesse debate sobre os alunos gays que se assumem, são reconhecidos na escola, mas que “o ano inteiro não têm voz”. Esses mesmos sujeitos são requisitados para determinadas atividades escolares onde podem pensar, organizar e participar.

Os atos de violência com a garotada, [aquele] lance. “Não tem que tirar a mão!” “Nem chamar com nome pejorativo!” O ano inteiro a escola não deixa o aluno gay falar. Os meninos gays não se manifestam. No final do ano, esses mesmos meninos gays silenciados são colocados para dançar. Nos festivais, a escola os coloca para dançar. É exposição de corpos. Nesse dia ele pode tudo? Fica exposto! Os risos e os deboches [...] analisando: percebemos que os meninos gays afeminados que se sentem contemplados com o convite da escola para que promovam, pensem, organizem e realizem as festas ou datas comemorativas. Esse movimento em direção

à legitimidade de sua identidade enquanto alegre, dançante, organizador, detalhistas, etc. (Nita)

Vale ressaltar o caráter identitário. Alunos gays se identificam com esses eventos e por isso são valorizados. Essa sociabilidade permite que esses alunos construam afetos entre a escola e eles. A escola na figura dos colegas, dos professores e da gestão.

A narrativa da professora Lucinha nos revela o resultado da sociabilidade que positiva a presença dos gays na escola defendendo-o quando em situações gayfóbicas.

Esse ano houve um conflito, um problema. Pela primeira vez, muito me admirei. A escola simplesmente partiu para cima dos três meninos que estavam xingando, falando que o menino era bichinha. Esse menino é assumido. A escola inteira foi contra os meninos que ‘colocaram a viola no saco’ e nunca mais se pronunciaram na escola. Daí é que você vê que tem a discriminação, ela existe sim. Mas dentro da escola, criaram um vínculo tão forte com esses meninos. Eles são tão generosos. Sempre, muito generosos. E os outros ficaram amedrontados. Os pais foram chamados. Todas as providências tomadas. Nunca mais tivemos isso. Tudo começou na fila do lanche. Um aluno chamou outro de bichinha. Aí, todo mundo que estava ali na área partiu para cima dos outros. A gente teve que separar. Foi uma gritaria danada. (Lucinha)

Notemos o uso do termo “bichinha” em um discurso dentro da escola nos remete ao passado muito presente nas vivências escolares de pessoas gays. Mais uma vez a ideia essencialista ou patológica das identidades ocupam os discursos que tentam dar conta das cenas gayfóbicas. Esses discursos precisam ser debatidos. A escola não é o lugar do ódio, mas das trocas, dos saberes em diálogo.

Notemos que a escola chama os responsáveis para que tomassem conhecimento da situação gayfóbica. Houve uma disputa de poder. Alunos queriam ocupar um lugar na frente da fila, mas foram surpreendidos pelos colegas que acharam injusta a atitude dos dois rapazes e que somada à gayfobia levaram-nos a agir. Em defesa, talvez, recuperam e recorrem a uma tradição de diminuir o sujeito gay com nomes pejorativos. Mais uma vez podemos trazer a teoria da “bicha do bem” (RANNIERY, 2015) porque ela nos ajuda a entender como a sociabilidade gay produziu um saber sobre o respeito, como a cena gayfóbica ensina a toda a escola sobre o respeito.

Na narrativa do professor Quintanilha vai nessa direção do acolhimento das especificidades LGBTI diante da inércia da escola em relação a um currículo que privilegie demandas de alunas e alunos gays.

Os alunos gays estão ali, somente estão ali. Mas não sei até que ponto a escola os inclui, os enxergam, se são ouvidos, se o currículo dialoga com eles, se a estrutura física os atende, se os professores os respeitam, os colegas héteros “os aceitam”. Não sei até que ponto os alunos gays se sentem representados, veem a escola como um espaço democrático, respeitoso e acolhedor. Vejo muitos alunos que me procuram para conversar e eu afirmo que sou gay, pois penso ser uma forma deles perceberem que existem outros caminhos além dos “tradicionais”: que são impostos à população gay: ser pedicure, ou cabeleireiro, ou se prostituir. Gay pode estudar, afinal é um direito! Fazer uma faculdade, ter um emprego e etc. Não temos noção do quanto a sociedade ainda é muito, mais muito, preconceituosa. Apesar de todos os avanços

através de leis e ações frutos da luta dos movimentos sociais, ao ponto de ainda eu ficar assustado com relatos de alunos gays que ficam de castigos por serem gays, que são impedidos de vivenciarem sua sexualidade conforme desejam por que os pais os proibem e a escola apenas os têm como alunos sem uma discussão aprofundada sobre essa situação. Talvez por medo e despreparo ou por achar que se os alunos gays estão ali, já é suficiente. (Quintanilha)

O surgimento dessa referência curricular revela que os alunos gays estão ali, mas a escola não os inclui, não os enxerga. Eles não são ouvidos e o currículo não dialoga com eles. A estrutura física da escola também não privilegia esses sujeitos. Não os atende. Olhando para a nossa sociedade brasileira, há outras demandas que a escola pública também não atende: questões étnico-raciais enfrentadas pelos negros, indígenas, migrantes e imigrantes; questões de orientação sexual; a gordofobia; e principalmente a transfobia que também nos chega através das narrativas de professoras e professores.

No que tange à transfobia, apenas aparecem as narrativas de mulheres trans. Sobre homens trans não há referência nesta pesquisa. O que não quer dizer que elas não existam. Por pessoas trans entendemos mulheres travestis; mulheres transexuais e homens transexuais.

A primeira narrativa de aluna trans é empoderadora, mas revela transfobia. A professora Dandara faz um trabalho respeitável de potencializar a narrativa vivida por ela junto a uma aluna trans que era empoderada no ambiente escolar e sabia, nas palavras da professora, sabia exatamente quem ela era e o que ela queria.

Tinha aquela menina. Você se lembra dela? [Sim!] Uma loira. Ela peitava que a gente a chamasse de menina. Se chamássemos ela de menino, ela não atendia. Ela era toda empoderada. Não estou lembrando o nome dela. Só que ela era uma menina mesmo, empoderada. Eu não sei dizer exatamente se ela é trans. Tinha um cabelo loiro e escovado. Vivia com aquele cabelo escovado, muito maquiada e tal. Era linda! Toda alta. Magrinha. Ela tinha uma postura muito... Assim, ela sabia exatamente quem ela era, como ela queria ser vista. Então ela não permitia que ninguém fizesse graça com ela e tal. Essa postura dela fazia também com que as pessoas a respeitasse. Era no Ensino Médio. Morava perto. Aquela menina era uma menina que veio na contramão desses outros casos que eu estou te colocando. (Dandara)

A transfobia se mostra no movimento da aluna reprovar os que não a consideravam uma mulher trans. Ela peitava. Ela reivindicava o respeito. Ela não atendia que se referia a ela no masculino. Cenas que mostram a transfobia dentro da escola.

A história sobre empoderamento se mostra na conquista do respeito naquele/daquele espaço onde estudava. Uma narrativa positiva. Uma situação a ser conhecida e reconhecida porque representa uma ação da escola de acolhimento a partir da reivindicação trans. No entanto, não é o que ocorre na maioria dos casos em que a escola percebe aluna trans, expulsaa, como aponta o movimento trans. Além da expulsão, essa população trans se assujeita ao espaço escolar, perdendo, momentaneamente, suas marcas identitárias para ocupar aquele

espaço legitimando-o e reconhecendo como um lugar de empoderamento como aponta Luma Andrade (ANDRADE, 2012).

As narrativas das professoras Nita, Dominique e Lucinha nos levam do cenário de transfobia na escola. No entanto, a escola é surpreendida por uma força, uma atmosfera que vem da conscientização das mães, ou seja, atitudes de pessoas próximas, como as duas mães de alunos/as trans, que vão desconstruir a transfobia vivida por seus filhos e por suas filhas:

Um dia, num surto, o aluno invadiu a escola (pulou o muro alto) correu atrás dessa pessoa. Seguraram ele. Ele dizia: “vou matar você”. Isso foi uma sinalização de que estava no extremo. A droga foi um detonador. Que na realidade, para mim, meninos e meninas gays e lésbicas, homoafetivos, se sentiam acuados, reprimidos, oprimidos se manifestavam em paredes e murais. Se manifestavam escrevendo. Até que aconteceu esse caso. Antes de acontecer isso. Não chegou a pegar a pessoa. Ele tinha reivindicado o terceiro banheiro. Levou-se para o COC. Ficavam conjecturando possibilidades sobre quem vai entrar ou não no terceiro banheiro: “meninos gays e meninas gays?” Conjecturando sobre quem vai controlar. Levou-se a questão para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc). A Seeduc, num posicionamento moralista, perguntou se a aluna já havia trocado o nome, caso contrário, ela não existia oficialmente para a escola. Aí aconteceu a agressão. O assunto morreu. Seria bacana, uma avanço, a escola oferecer o terceiro banheiro. Orientadoras educacionais queriam modificar os alunos LGBTI. Diziam que era uma fase da adolescência. 15 anos para ter atitude? São tantas dificuldades. Chamam a mãe e interrogam a mãe se ela sabe que o filho é trans. A mãe empoderada responde: “desde os 10 anos ele é Vitor. ele se chama Vitor”. Há movimentos contrários [a esse posicionamento de respeito ao aluno LGBTI] poucos espaços de liberdade e lógica. Vitor ficou deprimido. Há desconhecimento das questões legais. Vitor reivindica o banheiro, mas nem a diretora e nem a Seeduc conheciam a lei que garante o uso do terceiro banheiro. A escola não se movimentou. O aluno que pleiteou. (Nita)

Quando acontece de um mexer com o outro, ou de um fazer alguma coisa que incomode o outro, a gente chama e conversa. Explica e fala da lei, que existe uma lei de proteção. Temos uma aluna trans. No caso de nossa aluna trans, ela tem que ser tratada como ela tem que ser tratada. Tanto pelos professores quanto pelos alunos, respeitando o espaço dela. E ela nos respeitando. Só isso. Não existe essa coisa de não deixar que o outros esteja num lugar, ou não querer que o outro participe de alguma coisa. Não existe isso aqui. Se passar e mexerem, o procedimento é chamar os alunos e conversar. Não só na parte de conversa especificamente nesse assunto, mas com todos os assuntos. (Dominique)

[Uma aluna] trans e o irmão gay, os dois eram muito infrequentes. Os dois abandonaram a escola esses anos. Sempre alunos daqui das comunidades: Cantagalo (Ipanema), Pavão-Pavãozinho e o grande maioria do Leme também. (Lucinha)

Assim, podemos entender dessas narrativas o predomínio de uma forma essencialista de ver a identidade de gênero e a orientação sexual das alunas e dos alunos LGBTI; mesmo reconhecendo fissuras (AMARO, 2018) no chão da escola na sua relação com essa população. É preciso fazer uma crítica a essa forma de ver a homossexualidade e a transexualidade.

Sem se dar conta, a escola repete o apelo social patológico. Torna-se necessário entender o que vem a ser a essencialização. Ele passa a ser o primeiro diálogo que salta dessas narrativas: a essencialização do sujeitos LGBTI. Só há violência quando se acredita que exista um ser essencial, universal, binário e heterossexual compulsoriamente e que pessoas

homossexuais ou transexuais fugiriam às normas sendo consideradas doentes e não dignas do espaço social, principalmente do espaço escolar.

### 3.1.1 - Por uma crítica à essencialização

Tecer uma crítica a essencialização tornar-se fundamental diante do quadro LGBTIfóbico da escola. De acordo com Pereira (2011, p. 146) a essencialização “pode ser definida como um processo da categorização social marcado pela crença na existência de atributos imutáveis concernentes aos entes aos quais a categorização essencialista se aplica”.

Esse processo de categorização social caracterizado na existência de atributos imutáveis, teorizado pelo pesquisador, nos ajuda a visualizar a escola LGBTIfóbica quando ela fixa sua violência na direção de três grupos: meninas masculinizadas, meninos feminilizados e a população trans.

As teorias essencialistas postulam um núcleo de propriedades necessárias que sem as quais não haveria categorias, o que imporá um determinado campo de alcance onde essas categorias seriam circunscritas pelas suas características específicas, e que se revelaria nas propriedades superficiais pelas quais os entes seriam reconhecidos. As essências são consideradas imutáveis e independentes da dimensão temporal, a elas estariam associadas uma tendência à adoção de estratégias inferenciais indutivas (PEREIRA et al., 2011, p. 146-147).

Para os pesquisadores, o essencialismo pode se expressar via naturalização:

O naturalismo pressupõe uma diferença radical entre os entes naturais e os artefatos criados pelo engenho humano. Alguns objetos são categorizados com base na suposição de que eles têm a sua realidade ancorada em leis físicas e biológicas, e que possuem atributos claramente definidos, embora não observáveis, que oferecem os fundamentos necessários para que possam ser ostensivamente observados. A inclusão de um ente na categoria dos objetos naturais faz com que este seja percebido como um ente que compartilha uma série de traços comuns com os demais membros da categoria ao qual pertence. A essencialização pela via da naturalização faz com que os critérios adotados para categorizar os objetos naturais sejam também aplicados às categorias e aos grupos sociais, tendência determinante no caso do raciocínio essencialista que se aplica às categorias etárias, de gênero e raciais (PEREIRA et al., 2011, p. 147).

No que tange à essencialização da orientação sexual, James Green (GREEN, 2019) localizou no início do século XX a criação de uma rede intrincada de discursos religiosos, jurídicos e médicos sobre o homoerotismo com uma noção coletiva do homem efeminado como um ser imoral e degenerado.

Embora diferentes autores tenham articulado teorias diversas sobre a origem, a natureza e a atitude apropriada do público e do Estado diante dos homens que apreciavam o sexo com outros homens, o efeito global dessas várias abordagens acaba por criar uma imagem negativa daqueles que se envolviam em tais atividades eróticas. A Igreja Católica ainda defendia que o sexo deveria restringir-se ao casamento, e para o único propósito da procriação. Embora as atividades sexuais entre homens já não fossem mais punidas com a morte, a sodomia ainda era

considerada um pecado. O Estado brasileiro havia descriminalizado a prática no início do século XIX, porém a polícia desencorajava a homossexualidade por meio da aplicação de outras provisões legais que proibiam a vadiagem e as demonstrações públicas de imprudência. Membros da classe médica ocasionalmente escreveram sobre o assunto, combinando a tradicional aversão moral e religiosa ao erotismo entre pessoas do mesmo sexo com teorias de que a homossexualidade se devia ou a distúrbios psicológicos ou à falta de escapes sexuais “normais”. Esses profissionais também criaram uma taxonomia que dividia os homossexuais em indivíduos “penetradores” e “penetrados”, embora os critérios para empregar tais categorias fossem variáveis e inconsistentes (GREEN, 2019, p. 87-88).

De acordo com Green (2019, p. 88-89) Francisco Ferraz de Macedo, um médico e farmacologista, que publicou em 1872 um estudo intitulado “Da prostituição em geral e em particular em relação ao Rio de Janeiro”, teorizou que o sodomita “ativo” era mais difícil de identificar do que o “passivo”, porque o primeiro tinha a aparência e a atitude de qualquer outro homem, enquanto o último era efeminado.

O médico apresentou uma série de características para identificar os passivos. Ao apresentá-los, ele também fundiu prostituição com efeminação, e com isso adotou essa posição sexual como a do sodomita no intercuro. “Assim, se virmos um rapazito com andar sereno, grave, com os passos curtos acompanhados de movimentos do tronco e dos membros superiores, com as pernas um pouco abertas e o bico de pé muito voltado para fora; [...] uma fala verdadeiramente efeminada, doce, agradável e um estilo exagerado no vestuário (GREEN, 2019, p. 91-92).

O que essas teorizações sobre a essencialidade têm a ver com o cotidiano escolar LGBTifóbico? Silva Junior e Georg Schindhelm (2018, p. 63-64) afirmam que “precisamos assumir nosso compromisso de desconstruir e desnaturalizar processos de normalização e padronização das sexualidades e gêneros presentes nas escolas”.

Até que ponto acreditamos que estamos protegendo nossas crianças e jovens nas suas purezas e nas suas verdades das “contaminações” do diferente, do estranho, do excêntrico? Seria a invisibilidade uma estratégia para que o diferente/estranho/excêntrico permaneça no convívio escolar? Todavia, a visibilidade do diferente/estranho/excêntrico não seria uma forma de excluí-lo? Instalar as possibilidades para a legitimação da diversidade sexual na educação requer uma visão coletiva e um painel de referências nutrido pelo diálogo, por preceitos de justiça e equidade, por valores democráticos e pelo entendimento do papel da diversidade e da pluralidade cultural na dinâmica educacional (SILVA JUNIOR E GEORG SCHINDHELM, 2018, p. 63-64).

De acordo com os pesquisadores, “é cabível não somente impedir, mas dismantelar atitudes demarcadas por desígnios inatistas, essencializantes ou naturalizantes, bem como posições incentivadas por premissas reacionárias, regressivas ou separatistas”. Assim, teorizam que é necessário “promover um processo de ressignificação simbólica e política que, como tudo o que diz respeito à democratização das interações e à institucionalização de novas práxis pedagógicas, é ininterrupto, incompleto, sempre passível de ser repensado, expandido e aprimorado.

Além disso, tecem a ideia de comprometimento, dinamicidade, responsabilidade e iconoclastia, em múltiplos contextos, graus e concepções. A escola pratica a essencialização e diante desse fato, os que legitimam as vivências trans assim como o respeito à orientação sexual, movimentam-se na direção da despatologização dessas categorias científicas e políticas.

Os movimentos sociais; os aliados a partidos políticos; a mídia e as Organizações Não-Governamentais (ONG) iniciam reações pelo respeito às demandas contemporâneas da Educação. Um exemplo pode ser reconhecido nacionalmente: a luta pela inclusão do debate de gênero no Plano Nacional de Educação que foi pensado em conferências nacionais de educação.

A Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em Brasília em abril de 2008, trouxe para o debate as questões referentes à diversidade sexual. As discussões ali levantadas contribuem para ações na escola como o conceito de diversidade potencializado pelo documento que pode ser entendida como:

A construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente (BRASIL, 2008, p. 63).

De acordo com o documento, a luta em prol de uma educação com qualidade social deve reconhecer e valorizar os profissionais da educação básica, assim como visar à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual.

Quanto à diversidade sexual, a conferência propõe que as políticas de inclusão e diversidade na educação básica realizem constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas conteúdos e imagens, para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação.

Propuseram também desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida.

O debate também focava na revisão e na implementação de diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar.

Pensaram também na garantia da produção de todo e qualquer material didático-pedagógico que incorporasse a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilizasse de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória.

Outro ponto proposto foi a inserção dos estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas.

Quanto à diversidade sexual, as políticas de inclusão e diversidade na educação básica deverão: 1. realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas - conteúdos e imagens -, para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação; 2. desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida; 3. rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar; 4. garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória; 5. inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas (BRASIL, 2008, p. 78–79).

Na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil (BRASIL, 2010). O documento final da Conae (BRASIL, 2010, p. 145-146) delibera as seguintes temáticas relacionadas à identidade de gênero: 1) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia; 2) Desenvolver programas voltados para ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos, como mulheres não alfabetizadas, ou com baixa escolaridade, profissionais do sexo, pessoas em situação de prisão e pessoas travestis e transexuais; 3) Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil; 4) Demandar que os sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, atuem preventivamente para evitar a evasão motivada por homofobia, isto é, por preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (racismo, sexismo, deficiência), além da econômica; 5) Incluir nos levantamentos de dados e censos

escolares informações sobre evasão escolar causada por homofobia, racismo, sexismo e outras formas de discriminação individual e social.

Já na 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014, realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014, em parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil foi um espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado.

Como eixos Temáticos, em torno da temática central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração* e os objetivos dela decorrentes, foram definidos: Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

O tema de nosso debate encontra-se no Eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos. O tema *Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos* constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional. Diz 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. Uma política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade. No contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, as hierarquizam, colocando-as em escalas de valor e subalternizando uns em relação a outros. Nesse processo, as diferenças são descaracterizadas e transformadas em desigualdades.

A CONAE 2014 mais uma vez faz referência a “54. Garantir as especificidades do público LGBT nas escolas, destacando-se o acesso dos transexuais e travestis ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero. Dever de todas as esferas.”

Além do movimento dentro da Educação, outro setor que contribuiu com o debate sobre gênero e sexualidade foi a Secretaria Nacional de Política de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) com o documento intitulado *Negros e negras LGBT: construindo políticas públicas para avançar na igualdade de direitos*.

Houve um trabalho de apropriação da temática de negros e negras LGBT através de debates, reuniões e oficinas entre a equipe técnica, órgãos do governo federal e organizações da sociedade civil. De acordo com o documento, a primeira tentativa de se apropriar do universo LGBT de negros e negras é perguntar o que significa ser negro e negra LGBT no Brasil hoje. Assim, de acordo ainda com o documento, a interseção das discriminações baseadas no pertencimento racial, na orientação sexual e nas identidades de gênero ainda está em construção no conjunto da sociedade brasileira e nos órgãos governamentais responsáveis por políticas públicas. O documento revela que “quem impulsiona e fortalece este debate são os atores políticos dos movimentos sociais de LGBT que se organizam, lutam por seus direitos e pela cidadania plena.” (BRASIL, 2013b, p.6).

Negros e negras LGBT vêm abrindo caminhos com suas lutas, dando visibilidade às contradições nas relações sociais e assumindo rupturas com normas e prescrições da heteronormatividade eurocêntrica (BRASIL, 2013b, p. 6).

De acordo com o documento, ser negra ou negro LGBT é mais que a junção de orientação afetivo-sexual e identidades de gênero e raça. É uma atitude de vida, uma proposta política transformadora que precisa ser reconhecida por todas as pessoas e garantida também a todas as pessoas, enquanto um direito. A diversidade que nos humaniza não pode mais ser utilizada para geração de desigualdades, opressões e subalternidades.

O documento frisa que negros e negras vivem suas sexualidades de forma autodeterminada, diferente do comum, e por isso são estigmatizados historicamente e ainda são invisibilizados socialmente, expropriados de seus direitos e violados no cotidiano das mais diversas formas. Ainda assim, permanecem resistindo e lutando por nossa dignidade.

O documento frisa também que a simples presença de negros e negras incomoda! Isso nós podemos depreender da vida e da arte. João do Rio e Madame Satã são três negros gays que viveram no início do século passado numa sociedade fechada e sofreram por ousarem viver no deslocamento das identidades sexuais.

Seus corpos evidenciam a materialização da ousadia de apontar e enfrentar as inconsistências de um sistema de múltiplas opressões. [...] Desafiam, ao mesmo tempo, os discursos e normas historicamente construídos sobre as sexualidades, a identidade racial, as identidades de gênero e as relações de poder (BRASIL, 2013b, p.7).

Assim, de acordo com o documento, racismo, homofobia, lesbofobia e transfobia articulados, compõem um violento sistema de subordinação, inferiorização, ódio e violência

contra pessoas negras LGBT e que podem ser mais bem visualizados quando se olha para o quadro das travestis negras com até 35 anos que são as maiores vítimas da violência letal por armas de fogo. São elas aquelas pessoas que os assassinatos possuem requintes de crueldade. “Entre as travestis vitimadas há predominância de negros e pardos, indicativo de seu pertencimento aos estratos mais pobres da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2013b, p. 10)

Dentro do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT), aprovaram a Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, principalmente nos sistemas e instituições de ensino

De acordo com o Art. 1º, deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Outro direito assegurado pela Resolução 12 do CNCD/LGBT refere-se ao Art. 6º que garante o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Na mesma linha, podemos destacar a Resolução 11, do mesmo conselho, que estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome social" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil,

De acordo com os pesquisadores Dr. Jonas Alves da Silva Junior, Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Silva e Leandro Rodrigues Nascimento Silva “nega-se que trans seja uma mulher, pelo crivo ideológico sexista, machista e misógino, atribui-se ao socioeducando trans uma fraqueza advinda das encenações femininas [que] gera um processo, no qual é quase impossível ao aluno trans se defender dos demais” (SILVA JUNIOR, SILVA e SILVA, 2019, p. 104).

Os pesquisadores teorizam que “é preciso transformar as identidades transgêneras em identidades socialmente reconhecidas e conscientes de sua própria existência legítima.

As incorporações de ações no currículo que objetivem esse fim requerem também certa politização por parte dos/as profissionais da educação, os quais precisam zelar e priorizar uma educação libertadora que difere da sectária e dogmática. Sendo assim, anunciando nos currículos da socioeducação uma nova realidade na qual todos/as são agentes humanos repartindo de um ideal comum, que seria a garantia de direitos e a justiça para todos e todas (SILVA JUNIOR, SILVA e SILVA, 2019, p. 105).

E o que há na contramão da essencialização, além de um movimento interno de disputa na cena educacional, há outros movimentos em torno do respeito às identidades de gênero e à

orientação sexual presente em organismos internacionais. Podemos entendê-los como discursos despatologizantes; movimentos discursivos aliados do conceito proposto pelo movimento transfeminista sobre a despatologização. Jaqueline Gomes de Jesus (JESUS, 2015, p. 110) ensina que “a despatologização das identidades trans não é uma pauta corporativista ou oligárquica, é uma agenda ético-política que atende a todas as pessoas, no sentido em que questiona o apartheid de gênero e defende, fundamentalmente, a diversidade corporal e de gênero da humanidade”.

Esse reconhecimento das LGBTIfobias na escola revela que professoras e professoras ocupam o lugar do protagonismo do debate de gênero e sexualidade porque ele vai levar ao respeito às dissidências de gênero e sexualidade. Sem essa percepção docente não há debate na escola. Só há política de debate porque se legitima o que é LGBTIfobia e o que não é, assim como se acredita nas iniciativas de se pautar tal violência dentro da escola.

### 3.1.2 – Discursos despatologizantes em educação

Há discursos que vão na direção contrária da essencialização e ocupam arenas importantes da estrutura republicana em todo o mundo. No Brasil, contamos também com um aparato instrumental forte na luta por garantias mínimos de respeito e cidadania LGBTI. Esses discursos são úteis às escolas porque configuram-se também como conteúdos a serem utilizados em projetos desenvolvidos pela escola, assim como ocupar o currículo.

O primeiro documento que oferece debate profícuo sobre o respeito à identidade de gênero e à orientação sexual é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. O documento afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que a cada pessoa é dado exercer todos os direitos e as liberdades existentes nesse instrumento sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

A comunicação do Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas intitulada *Communication 488/1992 Toonen* indica que “a referência a sexo no Artigo 2, Parágrafo 1, e Artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos deve ser interpretada com a inclusão de orientação sexual” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 41).

Todas as pessoas têm direito de serem livres de discriminação, inclusive em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero. Este direito é protegido pelo artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como as disposições sobre não discriminação dos tratados internacionais de direitos humanos. Além disso, o artigo 26 da Declaração Universal estabelece que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 39).

O tema da discriminação com base na orientação sexual foi formalmente suscitado, pela primeira vez, em um foro das Nações Unidas, durante a Conferência Mundial de Pequim (1995), pela Delegação da Suécia (BRASIL, 2004, p. 12).

Entretanto, a temática não foi incluída no documento final produzido em Durban, como revela o documento a Declaração de Santiago:

Durante a Conferência Mundial de Durban, o Brasil introduziu o tema da discriminação sobre a orientação sexual em plenária, bem como um diagnóstico sobre a situação nacional e uma lista de propostas, ambos incluídos no relatório nacional. A proposta brasileira para a inclusão da orientação sexual entre as formas de discriminação que agravam o racismo foi apoiada por várias delegações, sobretudo, do continente europeu. Entretanto, não foi incorporada ao texto final da Declaração de Plano e Ação da Conferência de Durban (BRASIL, 2004, p. 12).

Em 2006, vinte e nove eminentes especialistas<sup>1</sup> de 25 países, em uma reunião realizada na Universidade de Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, entre 6 e 9 de novembro, adotam os *Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero*.

Corrêa (2007) afirma que esses princípios tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero tendo os Estados sido obrigados a implementarem tais direitos humanos e por isso, cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados, e a outros atores que também têm responsabilidade na promoção e proteção dos direitos humanos como a mídia, as organizações não-governamentais e os financiadores.

De acordo com os Princípios de Yogyakarta, pessoas LGBT têm o direito ao gozo universal dos direitos humanos; o direito à igualdade e a não-discriminação; ao reconhecimento perante a lei; à vida; à segurança pessoal; à privacidade; ao direito de não sofrer privação arbitrária da liberdade; direito a julgamento justo; ao tratamento humano perante a detenção; direito de não sofrer tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante; direito à proteção contra todas as formas de exploração, venda e tráfico de seres humanos; direito ao trabalho; à seguridade social e a outras medidas de proteção social; direito a um padrão de vida adequado; à habitação adequada; direito à educação; direito ao padrão mais alto alcançável de saúde; proteção contra abusos médicos; direito à liberdade de opinião

---

<sup>1</sup> Signatárias e signatários dos Princípios de Yogyakarta: Maxim Anmeghichean (Moldávia), Mauro Cabral (Argentina), Sonia Onufer Corrêa (Brasil), Elizabeth Evatt (Austrália), Paul Hunt (Nova Zelândia), Maina Kiai (Quênia), Miloon Kothari (Índia), Judith Mesquita (Reino Unido), Alice M. Miller (Estados Unidos), Sanji Mmasenono Monageng (Botsuana), Viti Muntarbhorn (Tailândia), Lawrence Mute (Quênia), Manfred Nowak (Áustria), Ana Elena Obando Mendonza (Costa Rica), Michael O'Flaherty (Irlanda), Sunil Pant (Nepal), Dimitrina Petrova (Bulgária), Rudi Mohammed Rizki (Indonésia), Mary Robinson (Irlanda), Nevena Vuckovic (Sérvia e Montenegro), Martin Scheinin (Finlândia), Wan Yanhai (China), Stephen Whittle (Reino Unido), Roman Wieruszewski (Polônia) e Robert Wintemute (Reino Unido). (YOGYAKARTA, 2007, p. 37-38)

e expressão; direito à liberdade de reunião e associação pacíficas; direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; direito à liberdade de ir e vir; direito a buscar asilo; de constituir família; de participar da vida pública; de participar da vida cultural; de promover os direitos humanos; direito a recursos jurídicos e medidas corretivas eficazes; e direito de responsabilizar pessoas, funcionários públicos ou não, por praticarem violações.

No que se refere ao direito à educação há uma clara alusão ao fato de que “toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero” (YOGYAKARTA, 2007, p. 23).

Segundo o documento, os Estados deverão tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos/as estudantes, funcionários/as e professores/as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero.

Os Estados também devem garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero.

O documento alerta que os Estados devem assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Ainda devem garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares.

Interessante frisar que o documento indica que os Estados devem assegurar que leis e políticas deem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio. Além disso, de garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa; e tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão. Os Estados devem também garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para

aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional.

A Organização dos Estados Americanos (OEA), através da *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, a Resolução 2435, de 3 de junho de 2008, dispõe que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa sem distinção de raça, sexo, idioma, credo ou qualquer outra. Diante disso, afirma que a orientação sexual e a identidade de gênero também devem ser consideradas como direitos humanos, assim 1) condena todas as formas de discriminação contra pessoas devido à orientação sexual e à identidade ou expressão de gênero, instando os Estados membros, dentro dos parâmetros das instituições jurídicas de seu ordenamento interno, a eliminar, onde existirem, as barreiras que as lésbicas, gays e pessoas trans, bissexuais e intersexuais enfrentam no acesso equitativo à participação política e em outros âmbitos da vida pública, bem como evitar interferências em sua vida privada.

Na mesma linha o Relatório das Nações Unidas “*Nascidos Livres e Iguais: orientação sexual e identidade de gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos*”, constata que:

Sujeitos LGBT estão mais expostos ao risco de serem alvos de violência nas mãos de atores privados. A violência homofóbica e transfóbica tem sido registrada em todas as regiões. Tal violência pode ser física (incluindo assassinatos, espancamentos, sequestros, agressões sexuais e estupros) ou psicológica (incluindo ameaças, coerção e privação de liberdade). Estes ataques constituem uma forma de violência baseada no gênero, impulsionados por um desejo de punir aqueles vistos como violadores das normas de gênero (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 15).

De acordo com o relatório, indivíduos LGBT sofrem discriminação em muitos aspectos diferentes da vida cotidiana, tanto com a discriminação oficial, na forma de leis estaduais e políticas que criminalizam a homossexualidade (impedindo-os de trabalhar em determinados tipos de emprego ou lhes negando acesso a benefícios), como com a discriminação não oficial, na forma de estigma social, exclusão e preconceito inclusive no trabalho, em casa, na escola e em instituições de saúde: “contudo, o regime internacional de direitos humanos proíbe a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero – como a raça, o sexo, a cor ou a religião – são condições não permissíveis para a distinção” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p.41).

O documento alerta que a discriminação nas escolas e em outros ambientes educacionais pode prejudicar gravemente a capacidade de jovens percebidos como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou intersexuais de desfrutar de seu direito à educação: “em alguns casos, autoridades de educação e escolas discriminam ativamente jovens por causa de sua orientação sexual ou expressão de gênero, às vezes levando à recusa de admissão ou

expulsão. Além disso, esclarece o documento, jovens LGBT e intersexuais experimentam frequentemente violência e assédio na escola, incluindo bullying por parte de seus colegas e professores. De acordo ainda com o documento, confrontar este tipo de preconceito e intimidação requer esforços concentrados por parte da escola e das autoridades de educação e integração de princípios de não discriminação e diversidade nos currículos e discursos escolares. Outros atores dessa ação, conforme o documento, são os meios de comunicação também têm um papel a desempenhar, eliminando estereótipos negativos das pessoas LGBT, inclusive em programas de televisão populares entre os jovens.

No que se refere à identidade de gênero, o documento frisa que é frequente nos playgrounds das escolas primárias que meninos considerados afeminados por outros ou meninas cuja aparência ou comportamento sejam percebidos como masculinizados, suportam provocações e, algumas vezes, os primeiros golpes ligados à sua aparência e ao seu comportamento, vistos como falta de adequação com a identidade de gênero heteronormativa. Assim, “isolamento e estigma geram depressão e outros problemas de saúde e contribuem para ociosidade, absentismo, crianças sendo forçadas a saírem da escola e, em casos extremos, tentativas de suicídio ou suicídios propriamente dito” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a, p. 53).

O documento garante ainda que o direito à educação inclui o direito de receber informação completa, precisa e adequada à sua idade em relação à sexualidade humana, a fim de assegurar que os jovens tenham conhecimento necessário para levar uma vida saudável, tomar decisões conscientes e proteger a si e a outros de infecções sexualmente transmissíveis.

Podemos considerar também a Resolução 19/41 do Conselho de Direitos Humanos é:

Um estudo [que] documenta leis e práticas discriminatórias e atos de violência contra as pessoas por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, em todas as regiões do mundo, e [...] a legislação internacional de direitos humanos [que] pode ser utilizada para pôr fim à violência e às violações dos direitos humanos cometidas por motivo de orientação sexual e identidade de gênero (NAÇÕES UNIDAS, 2011, p. 3).

De acordo com o documento, em todas as regiões há pessoas que sofrem violência e discriminação devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero e que em muitos casos, só a percepção de homossexualidade ou identidade transgênero põe as pessoas em situação de risco. De acordo ainda com o documento, “as vulnerabilidades consistem, entre outras, em assassinatos, violações e agressões físicas, torturas, detenções arbitrárias, negação dos direitos de reunião, expressão e informação e discriminação no emprego, na saúde e na educação” (NAÇÕES UNIDAS, 2011, p.3).

Qual a forma em que a norma internacional de Direitos Humanos poderia ser aplicada para pôr fim à violência e às violações conexas dos Direitos Humanos motivados pela Orientação Sexual e Identidade de Gênero?

Quando o assunto é identidade de gênero, as Nações Unidas não se mostram tão unidas assim. De acordo com a Resolução 29/23 do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas: “não existe um mecanismo especializado de direitos humanos a nível internacional que aplique um enfoque sistemático e integral da situação dos direitos humanos das pessoas LGBT e intersexuais” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 21).

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos faz algumas recomendações aos Estados para enfrentem a violência e a discriminação motivadas pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Assim, podemos dizer que as Nações Unidas já têm realizado dois estudos sobre a violência e a discriminação motivados pelos temas orientação sexual e identidade de gênero. O primeiro estudo, realizado em 2011, é a HRC 19/41 mais conhecido com Resolução sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero. O outro documento é a HRC 29/23 de 2015. Esses documentos são informes produzidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e apresentados ao Conselho de Direitos Humanos onde são aprovados. De acordo com a última resolução 29/23:

Nos últimos anos, governos de todas as regiões empreenderam uma variedade de iniciativas com o objetivo de reduzir os níveis de violência e discriminação motivados pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Desde 2011, 14 Estados aprovaram o endurecimento de suas leis contra a discriminação e os delitos motivados por preconceitos, ampliando a proteção relacionada com a orientação sexual e/ou identidade de gênero e, em 2 casos, introduzindo também proteções legais para as pessoas intersexuais. Três Estados aboliram as sanções penais por homossexualidade; 12 introduziram o matrimônio ou as uniões civis de pessoas do mesmo sexo em escala nacional, e 10 efetuaram reformas que, em diversos graus, facilitam às pessoas trans a obtenção do reconhecimento legal da sua identidade de gênero (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 3).

Seguindo o documento, esses avanços positivos vêm obscurecidos pelas violações contínuas e graves que se cometem por motivos de orientação sexual e identidade de gênero e que, na maioria das vezes, vêm associados com a impunidade.

Tortura, detenção arbitrária, negação dos direitos de reunião e de expressão, a discriminação no uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, a educação, o emprego e a moradia [...] abusos justificam uma resposta acordada dos governos, dos parlamentos, das organizações regionais, das instituições nacionais de direitos humanos e da sociedade civil, assim como de órgãos das Nações Unidas, incluindo o Conselho de Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2014, p. 4).

De acordo com a resolução, a aplicação do direito internacional dos direitos humanos está sustentada em princípios fundamentais da universalidade, da igualdade e da não discriminação pois entende que “todos os seres humanos, independentemente da sua orientação sexual e identidade de gênero, têm direito a desfrutar da proteção do direito internacional dos

direitos humanos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.5). De acordo com o documento, os Estados têm obrigações bem estabelecidas de respeitar, proteger e fazer efetivos os direitos humanos de todas as pessoas que se encontram abaixo de sua jurisdição, incluídas as pessoas LGBT e intersexuais.

Ainda de acordo com a resolução, estas obrigações abarcam o fato de abster-se de interferir no desfrute dos direitos, de prevenir os abusos por parte de terceiros e de combater de forma produtiva os obstáculos ao desfrute dos direitos humanos, em particular, no presente contexto, as atitudes e as práticas discriminatórias; a obrigação de atuar com a devida diligência para prevenir, investigar, sancionar e reparar a privação da vida e outros atos de violência através de medidas legislativas; a obrigação de proteger a todas as pessoas, incluídas as pessoas LGBT e intersexuais, contra a tortura e outros tratos em penas cruéis, inumanas ou degradantes quando se encontram sob custódia e sob cuidados médicos de outra índole.

Os mecanismos das Nações Unidas solicitam aos Estados a cumprir as obrigações revogando as leis utilizadas para castigar as pessoas por sua orientação sexual e identidade de gênero, entre elas as leis que penalizam a homossexualidade e o travestismo e rechaçam os que tentam justificar essas leis com base na proteção à saúde ou à moral públicas.

Segundo o documento, os Estados devem proibir e prevenir a discriminação nos âmbitos público e privado assim como diminuir as condições e atitudes que provocam ou perpetuam essa discriminação pois este tipo de violência pode ser física (assassinatos, espancamentos, sequestros, agressões sexuais) ou psicológica (ameaças, coações ou privação arbitrária da liberdade, incluído o internamento psiquiátrico forçado) constituindo, assim uma forma de violência de gênero, impulsionada pelo desejo de castigar as pessoas cujo aspecto ou comportamento parece desafiar os estereótipos de gênero.

Ainda segundo o documento, as pessoas jovens LGBT em desconformidade de gênero correm risco de sofrer violência na família e na comunidade sendo que as lésbicas e as mulheres trans correm um risco devido à desigualdade de gênero e às relações de poder no seio das famílias e na sociedade em geral visto que na maioria dos países, a ausência de sistemas eficazes de registro e denúncia dos atos violentos desse tipo, denominados “delitos motivados por preconceitos”, contra pessoas LGBT oculta o verdadeiro alcance da violência.

A discriminação contra as pessoas LGBT frequentemente se vê exacerbada para outros fatores de identidade, como o sexo, a origem étnica, a idade e a religião, assim como por fatores socioeconômicos como a pobreza e o conflito armado. Essas múltiplas formas de discriminação podem ter efeitos no nível individual, mas também no plano social, já que as pessoas LGBT que vem vedada seu acesso a direitos básicos como o trabalho, a saúde, a

educação e a moradia vivem em situação de pobreza, privados de todas oportunidades econômicas (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.12).

Ao menos 76 países mantêm leis que são empregadas a criminalização de pessoas por sua orientação sexual e sua identidade de gênero entre as quais figuram leis que penalizam as relações homossexuais consentidas entre adultos. (Idem, p.13) Estas leis, herdadas as vezes da época colonial, parecem proibir atividades sexuais e toda intimidade entre pessoas do mesmo sexo. A prática de travestismo ou a “imitação de membros do sexo oposto” também se penalizam. Maus tratos policiais, a tortura, a violência familiar e comunitária e a estigmatização, assim como as limitações que as tipificam. No Brasil há a criação de unidades especiais na perseguição dos delitos motivados por preconceitos; a criação de linhas telefônicas diretas nacionais para denunciar incidentes homofóbicos e a criação de políticas e protocolos para proteger a dignidade e a segurança de presos transgêneros.

Sobre o tema da Educação o documento alerta que muitos meninos e adolescentes que se reconhecem como pessoas LGBT ou que se percebem em desconformidade de gênero são vítimas de discriminação, bullying e, em alguns casos, maus tratos violentos tanto dentro quanto fora de âmbito escolar e que este tipo de maus tratos pode obrigar ao abandono escolar, além disso, de gerar nos alunos sentimentos de isolamento e depressão e inclusive pensamentos suicidas. De acordo com o documento, na União Europeia, 80% dos jovens em idade escolar foram testemunhas de comentários ou comportamentos negativos contra companheiros percebidos como pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Assim, uma educação sexual integral forma parte do direito à educação e pode ser uma ferramenta para combater a discriminação, completa o documento.

Esses discursos que legitimam a identidade de gênero e a orientação sexual carregam significação a outra abordagem trazida pelas entrevistas: a situação de professoras e professores LGBTI.

### **3.2 - Como se manifesta a LGBTIfobia entre professoras/es**

O *corpus* de análise nos apresenta também uma referência às violências LGBTIfóbicas em direção às professoras e aos professores LGBTI. Mais uma vez, saltam dessas narrativas elementos que confirmam o caráter essencialista dos discursos que ocupam e disputam a arena escolar no que se refere à população LGBTI.

Vejamos:

Acontece também dos alunos perceberem os professores homossexuais e acabam tratando esse professor. “Também, botam um viado para dar aula a gente!” Primeiro

eu acho que ele é uma pessoa. Ele é gay. O fato dele ser gay interfere... Ia falando e desconstruindo os argumentos dos alunos. Não vê mais um profissional, mas... todo o ser profissional deixa de ser. Deslegitima qualquer trabalho que ele faça. (Dandara)

Tem [também] o olhar do professor para o profissional. Finge que respeita. Círculo vicioso. Entre os profissionais, entre os alunos, entre os professores e os alunos. A diferença que o professor é adulto. Fez a trajetória dele. O aluno precisa construir esse percurso, e eu acho que ele não precisa ser com tanta dor, como esse professor. (Dandara)

Esse lugar de professor ou professora LGBTI na escola, ele não os impede de sofrerem a LGBTifobia. Os discursos essencialistas e patologizantes também serão direcionados aos professores. Tal discurso ocupa o imaginário social da abjeção, do não lugar. Há uma triste constatação que essas pessoas LGBTI não deveriam ocupar o lugar da educação, mas aquele que a sociedade patriarcal, cisheteronormativa (SIQUEIRA, 2017), sempre relegou aos sujeitos que fogem às normas de gênero e sexualidade. Sobre essa LGBTifobia, cabe mais uma vez um diálogo em torno do conceito de essencialização já enunciado na seção anterior.

Acrescenta-se a ele a necessidade de formação continuada que também foi teorizada a partir da política pública conhecida como GDE. A formação continuada é fundamental para esse profissional que precisa entender da importância da sua presença política na escola e, principalmente, na sala de aula. O aprofundamento nos estudos de gênero e diversidade na escola era uma política pública tão comprometida com a realidade social brasileira que ela já trazia a concepção interseccional para o debate. Assim, pensar gênero, sexualidade e raça passaram a ocupar a formação de professores.

Notemos que essa política pública ganhou tanta importância que passou a ocupar o cenário da disputa eleitoral quando surgem as críticas a tal política denominando-a de “kit gay” que incentivaria as crianças, na escola, a tornarem-se homossexuais.

Assim, não podemos deixar de pautar a proibição do debate de gênero que ocupou a cena política, jornalística no país levando prefeituras a proibirem o debate de gênero na escola, assim como a retirada do termo “gênero” dos documentos preparatórios dos planos nacional e estadual de educação.

Torna-se necessário reconhecer ações do Judiciário nesta questão de proibição do debate de gênero na escola. Assim, trago alguns documentos fundamentais que legitimam a abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola.

Sobre a proibição, Edson Fachin (FACHIN, 2019, p. 2) produz uma tese base da Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 462 referente à Lei Complementar 994/2015, do município de Blumenau/SC, que vedou a inclusão das expressões identidade de gênero e orientação de gênero em qualquer documento complementar ao Plano Municipal de Educação. De acordo com o ministro, a proibição do

debate de gênero e sexualidade na escola é inconstitucional porque contraria: 1) o objetivo constitucional de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (art. 3º, I); 2) o direito à igualdade (art. 5º, caput); 3) à vedação de censura em atividades culturais (art. 5º, IX); 4) ao devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV); 5) à laicidade do estado (art. 19, I); 6) à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV); 7) ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I) e; 8) ao direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II)."

A Medida Cautelar em ADPF 600 sobre a Emenda à Lei Orgânica n. 55, de 14 de setembro de 2018, que altera o artigo 165-A da Lei Fundamental do município de Londrina/Paraná, que proíbe a adoção de conteúdos sobre gênero nos ambientes escolares, do ministro Luís Roberto Barroso (BARROSO, 2019, p. 1-2), coaduna com essa perspectiva inconstitucional de proibição do debate de gênero e sexualidade diante da: 1) Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF/88, art. 22, XXIV), bem como à competência deste mesmo ente para estabelecer normas gerais em matéria de educação (CF/88, art. 24, IX); e inobservância dos limites da competência normativa suplementar municipal (CF/88, art. 30, II); 2) supressão de domínio do saber do universo escolar e desrespeito ao direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição como dever do Estado de assegurar um ensino plural, que prepare os indivíduos para a vida em sociedade; e violação à liberdade de ensinar e de aprender (CF/88, art. 205, art. 206, II, III, V, e art. 214); 3) comprometimento do papel transformador da educação; violação do direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito e perpetuação de estigmas (CF/88, art. 1º, III, e art. 5º); 4) desrespeito ao princípio da proteção integral e a importância da educação para crianças, adolescentes e jovens, indivíduos especialmente vulneráveis, que podem desenvolver identidades de gênero divergentes do padrão culturalmente naturalizado, assim como o dever do estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão. (CF/88, art. 227).

Conclui-se desse movimento acerca da inconstitucionalidade do debate de gênero que o professora ou a professora que deseje avançar na construção desse tipo de projeto, que o faça segundo os critérios legais, mas também reconhecendo ser a escola o lugar próprio para esse debate.

O professor Dr. Fernando Seffner defende “que ‘o professor é um adulto de referência para os alunos e alunas, um servidor público que deve ter estabilidade no emprego, de modo a exercer adequadamente sua autonomia didática e pedagógica” (SEFFNER, 2011, p. 568). Para exercer essa autonomia didático-pedagógica é preciso uma formação continuada. Os

profissionais da educação tiveram a formação em gênero e sexualidade nas suas Licenciaturas com o Curso de Extensão e o de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em três frentes. A primeira, em 2004, se refere à “iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em articulação institucional com o British Council visando a elaboração de um projeto de formação de profissionais da Educação tendo como foco a temática de gênero” (ROHDEN e CARRARA, 2008, p. 11). A segunda frente se dá com o primeiro curso no nível nacional, que no Rio de Janeiro, aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e segundo Maria Luiza Heilborn e Fabíola Rohden (BRASIL, 2009, p. 11) se caracterizava numa “experiência inédita de formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais”. A terceira ação se referia ao Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP- GeR), em dois módulos, desenvolvido através de uma parceria entre a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/SAE), o Ministério da Educação e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ). Produzido na metodologia de ensino semipresencial, o curso foi oferecido por universidades públicas através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo principal formar profissionais aptos a atuar no processo de elaboração, monitoramento e avaliação de programas e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas (BRASIL, 2010a).

Sobre a política pública GDE, Dr.<sup>a</sup> Olga Regina Zigelli Garcia afirma que “a oferta de cursos sobre Gênero e Diversidade na Escola, financiados pelo governo federal, em vários estados e municípios do Brasil, foi uma política de governo exitosa, que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vêm sendo extinta e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade brasileira” (GARCIA, 2017, p. 10).

A escola é um dos espaços de socialização mais marcantes do viver humano e não pode continuar alicerçada em uma visão binária entre o masculino/feminino; homem/mulher; hétero/homossexual perpetuando o não respeito a diversidade e o não reconhecimento de outras formas de ser/estar no mundo. É preciso transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela e na escola. Iniciativas como o GDE, são sem dúvida, um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e demonstraram que fazer diferente é possível. Para tanto, é preciso acolher a diferença, dispondo-se a novos aprendizados, despindo-se de preconceitos, colocando-se de forma aberta para o mundo com o compromisso de transformação social (GARCIA, 2017, p. 10).

Sobre a questão trazida pela professora acerca da criminalização do debate de gênero, Alexandre Bortolini nos ajuda a entender o cenário que possibilitou essa mudança.

O segundo mandato do Lula começa em 2007. Em 2008 eu assistiria, junto com mais de mil pessoas, o presidente Lula discursar na abertura do que seria a primeira Conferência Nacional GLBT do Brasil, evento inédito no mundo. Partindo das propostas da conferência, o governo lançaria, em 2009, um Plano Nacional LGBT (sigla conflagrada pela conferência, fruto já do intenso questionamento que se vinha fazendo quanto à hegemonia gay no ativismo). E em 2010 o antigo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, criado ainda no Governo FHC, mas esvaziado pelo surgimento da SPM e da Seppir, seria transformado em Conselho Nacional LGBT, um espaço de negociação entre uma parte do ativismo LGBT e o governo federal. 2010 é também o ano da eleição de Dilma Roussef, primeira mulher eleita para a presidência da República no Brasil. Dilma assumiria em um contexto já de avanço do conservadorismo religioso, que teve uma atuação forte na campanha eleitoral e ainda em meio às repercussões da crise econômica de 2008. 2011, ano do primeiro mandato, seria um ano-chave para a agenda LGBT (BORTOLINI, 2017, p. 8).

De acordo ainda com o pesquisador, o ponto de inversão da política educacional LGBT foi o veto ao kit.

O kit: um conjunto de materiais produzidos pelo projeto Escola Sem Homofobia, uma parceria entre o MEC, a ABGLT, e outras organizações, que a princípio seria distribuído pelo próprio Ministério a escolas públicas. Nele havia cadernos voltados a professores, mas o que mais chamou atenção foram, de fato, os três vídeos que tinham como alvo (ao menos possível) estudantes. Numa leitura ainda preliminar, acredito que o kit seja muito representativo da política educacional LGBT que foi se desenvolvendo no governo Lula. Ele é construído numa parceria entre o governo do PT e a associação nacional mais poderosa dentro do ativismo institucionalizado da época. Ele espelha o discurso identitário do movimento: cada um dos três vídeos é voltado a uma das letras: um sobre uma menina lésbica, outro sobre uma aluna trans e outro sobre um estudante bissexual. A ausência de um personagem gay talvez seja justamente a expressão da hegemonia GGG no ativismo - uma hegemonia já bastante questionada. Expressa também o que era, em boa parte, a proposta desse ativismo para a educação, algo que eu discutia na minha dissertação de mestrado exatamente nessa época: uma certa didatização dos sujeitos, uma abecedário LGBT explicando para cishéteros como são e vivem trans, gays, lésbicas e bissexuais. A ênfase na visibilidade como estratégia política. O enfoque identitário-descritivo, de identidades estáveis e bem delimitadas, o suficiente para serem explicadas em uma aula. Uma agenda exclusivamente LGBT - que mesmo subsumida no discurso da diversidade segue falando de sujeitos e grupos específicos mais do que discutindo gênero, sexualidade e diferença em um sentido amplo (BORTOLINI, 2017, p. 9).

Para o teórico, o veto ao kit anti-homofobia não foi um acidente nem um episódio isolado, mas uma marca de fato numa inflexão na política educacional LGBT, quiçá em toda a agenda LGBT no Governo Federal agradando políticos que ganham votos com uma agenda anti-LGBT. O resultado desse episódio foi o apogeu de um clima de negação de qualquer debate em torno das questões de gênero e sexualidade, já teorizadas. Essa negação se faz presente no imaginário de professoras, professores e gestoras e gestores, além de toda o corpo escolar, mas não na realidade das alunas e dos alunos LGBTI, que de acordo com esse corpus, permanecem ativos na sociabilidade, na espontaneidade que os jovens na escola brasileira na

protagonizam na contemporaneidade. Mesmo proibido, ações foram construídas na direção dessa sociabilidade protagonista.

De acordo com Paulo Freire, “uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (FREIRE, 2014, p. 76).

Para o autor, a “rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2014, p. 76-77).

De acordo com o autor, é “a partir deste saber fundamental – mudar é difícil mas é possível – que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização, se de formação de mão de obra técnica” (FREIRE, 2014, p. 77).

No próximo capítulo, analisamos as ações desenvolvidas nas escolas frente às LGBTifobias pensando que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2014, p. 76-77). Essas ações realizadas nas escolas são denúncias porque estão sendo pautadas. Elas revelam o protagonismos de determinados sujeitos dentro do ambiente escolar diante da inércia do Estado em oficializar a educação sexual como um direito dos estudantes. A pesquisa revela que há dois sujeitos protagonizando esse debate na escola: os estudantes e os docentes.

## CAPÍTULO IV

### **PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA: POR UMA PEDAGOGIA DAS APROXIMAÇÕES LGBTI**

Esse [trabalho com a diversidade sexual] passa a ser um trabalho da escola quando ele sai das paredes da minha sala de aula. E só saiu da minha sala porque havia uma demanda para ele. Esse trabalho com a questão da diversidade era uma prática minha. Muito mais de uma função, de uma demanda. Meu foco sempre foi a questão racial. Eu não tinha um trabalho específico com a questão da sexualidade ou com a questão de gênero. O trabalho foi acontecendo a partir de uma demanda dos alunos (Professora Dandara).

Professoras e professores entrevistados narram ações e possibilidades de debate sobre gênero e sexualidade, falam de parcerias construídas para isso revelando que a escola, frente à LGBTIfobia, tem atuado a partir desses dois movimentos: o estudantil e o docente. No entanto, diante do objetivo de pensar compreensões e práticas docentes, tomamos o protagonismo dos professores como ponto central na defesa de um pedagogia que se aproxima das questões LGBTI na escola. Professores estariam ocupando o lugar central nesse movimento como artífices do debate de gênero e sexualidade. Artífice é aquele “trabalhador que produz algum artefato ou que abraça uma arte, quem cria algo” (HOUAISS, 2011, p. 85).

Os professores têm ocupado esse lugar quando criam debates na escola com base nas demandas de alunos e forjando reações intraescolares. A esse movimento denomino de Pedagogia das Aproximações LGBTI que é uma conscientização da importância de se trazer para a escola, mesmo que de forma pontual, mas igualmente potente, provocações no campo das sexualidades e dos gêneros, já que não há possibilidade institucional para tal debate no campo educação, sendo através de brechas e fissuras (AMARO, 2018) e de parcerias da escola com outros coletivos e associações (SEFFNER e CETANO, 2015) que essas Pedagogias das Aproximações LGBTI são pensadas e geridas levando o debate de gênero e sexualidade com o qual se constrói a ideia de respeito aos alunos e alunas LGBTI.

Reconhecendo que há professores/as que tornam a escola um espaço de sociabilidade LGBTI (RANNIERY, 2016) através de brechas e parcerias (SEFFNER e CAETANO, 2016;

AMARO, 2018; SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2018) tornando a escola um espaço também de práticas frente às LGBTIfobias, que me refiro à uma Pedagogia das Aproximações LGBTI. Por pedagogias entendo a atitude dos que vão e estão na escola no trabalho cotidiano com uma pluralidade de estudantes que demandam especificidades que não são ensinadas na formação de professor, muito menos num amplo processo de formação continuada para os que já estão em atividade. Falo da tomada de conscientização sobre o trabalho docente em suas potências de acolher e não afastar esse ou aquele aluno seja por racismo, sexismo, classismo ou LGBTIfobia ou qualquer outro motivo. Nesse sentido, adoto a análise de Borges (2008, p. 211) quando justifica a escolha do título Pedagogia do Oprimido feita por Paulo Freire se referindo a “uma clara e radical opção pelo oprimido, parte do ponto de vista dos Oprimidos, a partir da experiência histórica dos mesmos”. Da mesma forma, precisamos fazer essa opção pelos nossos alunos e pelas nossas alunas LGBTI como uma mudança de paradigma:

Essa virada de paradigma é uma forma de reconhecer nos excluídos dessa terra uma superioridade epistemológica e científica, coisa até então, jamais vista em nosso continente, pelo menos, no campo da Pedagogia. Isso constitui-se numa nova forma de construir a pedagogia, a partir da infraestrutura da base dominada o que coloca Paulo Freire não só como educador, mas como grande filósofo da educação do século XX, pelo modo revolucionador e peculiar de estabelecer as suas bases pedagógicas, arraigadas na experiência histórica de dominação a que formaram submetidos os nossos povos. Tarefa humanista e histórica de libertação dos nossos povos, comprometida com a práxis e a transformação da realidade opressora dos mesmos. Paulo Freire ao justificar, Pedagogia do Oprimido desde a experiência histórica dos oprimidos, do grito dos oprimidos, nos abre caminhos para a mútua relação entre Ética e Educação, ou seja, a educação se fundamenta na ética. Não desejou, a princípio, elaborar uma ética propriamente dita, nem elaborar um discurso sobre a ética, porém seu trabalho de educador se volta para a práxis educativa e, singularmente, nela faz vingar uma ética. Este modo de conceber constitui-se numa ética pedagógica libertadora, cujo intento é produzir uma efetiva emancipação e um processo de tomada de consciência de nossos povos latino-americanos, marcados pela opressão, dominação e dependência. A Pedagogia do Oprimido de que estamos discorrendo, está centrada na experiência, especialmente do oprimido (BORGES, 2008, p. 211).

O que é possível realizar na escola sob uma Pedagogia das Aproximações LGBTI? A partir de que ponto está configurada esta forma de atuar na escola? Recorro às discussões contemporâneas trazidas para o conceito de pedagogia.

Se a Pedagogia se ocupa do estudo da prática educativa, seus fundamentos precisam estar em consonância com o que a sociedade atual necessita, sendo importante reconhecer as profundas transformações no campo da tecnologia, as mudanças sociais existentes na contemporaneidade, a estruturação das políticas econômicas, dentre outros fatores que tornam a atividade docente complexa. Isto posto, nota-se a necessidade de renovação no fazer cotidiano do professor, pois tais aspectos requerem novas concepções de ensino e de aprendizagem, caso aquelas utilizadas no dia a dia da escola não atentem para o atual cenário (VAGULA, NASCIMENTO e GASPARIN, 2019, p. 293).

Chego à Pedagogia das Aproximações LGBTI como categoria de análise a partir do que me foi dito no percurso da pesquisa e do que também não foi possível dizer, mas que se

manifesta implicitamente. Meu envolvimento com os sujeitos de pesquisa se deram num período longo que nasce na negociação da minha participação até o dia de cada um das entrevistas, passando por momento de troca de mensagens via redes sociais, assim como contatos pessoais na escola, sempre buscando uma forma de tornar o que foi observado em material de pesquisa.

A Pedagogia das Aproximações LGBTI nasce da existência de quatro movimentos que se dão concomitantemente, ou seja, não há a previsibilidade linear para que ela aconteça. É preciso ressaltar esse caráter circular da pedagogia das aproximações. Não há início, meio e fim, mas um conjunto de vontades e realizações que podem partir da aproximação docente das demandas estudantis, mas que são potencializadas com a anuência da gestão local, assim como da segurança de que a ação irá contar com voluntários de sujeitos ou instituições externas à escola. Além disso, contando igualmente com a sensibilidade docente que legitima e engrandece a ação.

A pesquisa revelou que a Pedagogia das Aproximações LGBTI envolve quatro movimentos realizados nas relações entre professores e estudantes e também entre a escola, professores, estudantes e sujeitos externos à escola, a saber:

- 1) aproximação das demandas dos estudantes;
- 2) sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual;
- 3) institucionalização das atividades possíveis; e
- 4) estabelecimento de parcerias.

Assim, frente às realidades da escola na contemporaneidade, o primeiro movimento é aquele protagonizado por docentes que se direcionam às demandas estudantis sobre a necessidade do debate sobre gênero e sexualidade na escola, quer apresentadas oralmente, quer manifestada através de suas vivências na escola. Tais professores acreditam ser possível a construção de algo novo, de práticas novas como respostas a tais demandas. Esse algo novo se transforma, de acordo com o que observamos no campo de pesquisa, em projetos de ação, ou seja, projetos da escola em torno dos debates sobre gênero e sexualidade com o objetivo também de se aproximarem de práticas frente às LGBTIfobias na escola. Táticas possíveis vão sendo construídas nesse processo.

Um segundo movimento se refere à sensibilização por parte dos docentes frente às categorias científicas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual como categorias igualmente políticas que são trazidas para o cenário escolar e direcionam a todos a um futuro menos LGBTIfóbico e mais acolhedor e inclusivo. Tal sensibilização se refere à capacidade docente de reconhecer e legitimar as vivências tanto na orientação sexual quanto na identidade de gênero, ou seja, fazer valer o respeito à pluralidade de formas de ser e de viver.

Num terceiro momento, igualmente importante, está a ação dos docentes numa “institucionalização possível” para a realização de tais demandas. Eles passam a contar com o apoio de seus superiores próximos, assim como de professores aliados que vão auxiliar tanto na organização quanto na realização e avaliação da atividade, visto que ela vai constar no planejamento escolar.

Por último, há a organização e a realidade da atividade com o auxílio de um grupo de parceiros voluntários que é composto por profissionais e pesquisadores universitários, assim como aliados da escola como as ONGs e os partidos políticos através de seus coletivos específicos como os das feministas, étnico-raciais, de gênero, sexualidade entre outros.

Com base na análise de conteúdos (BARDIN, 2011) organizo os indicadores que nos permitem entender a escola na sua prática a partir desses quatro princípios mobilizadores.

#### **4.1 - Das aproximações das demandas estudantis**

Essa seção privilegia o debate sobre os protagonismos estudantis na sua aproximação com as questões LGBTI. As narrativas selecionadas, no *corpus* de análise vindo das entrevistas com professoras e professoras, revelam o envolvimento dos docentes no debate de gênero e sexualidade a partir das demandas dos estudantes, sejam essas apresentadas explícita ou implicitamente.

A primeira narrativa é a da professora Dandara que demonstra uma demanda explícita de estudantes, ao afirmar que o trabalho com a diversidade sexual “passa a ser um trabalho da escola quando ele sai das paredes da sua sala de aula” e que ele “só saiu da sua sala porque havia uma demanda para ele”. Ela continua:

Esse [trabalho com a diversidade sexual] passa a ser um trabalho da escola quando ele sai das paredes da minha sala de aula. E só saiu da minha sala porque havia uma demanda para ele. Esse trabalho com a questão da diversidade era uma prática minha. Muito mais de uma função, de uma demanda. Meu foco sempre foi a questão racial. Eu não tinha um trabalho específico com a questão da sexualidade ou com a questão de gênero. O trabalho foi acontecendo a partir de uma demanda dos alunos. Não era uma demanda minha específica (Dandara).

A professora Dandara nos revela que sua prática de debate em sala de aula passa a ser uma atividade institucionalizada pela escola como um todo porque havia uma demanda dos alunos para que a escola expandisse o debate a outras turmas. Vale pontuar que a professora desenvolvia um trabalho de debates dentro do seu currículo e com as questões étnico-raciais.

A narrativa de Nita também apresenta essa mesma perspectiva da potência que é atender a uma reivindicação explícita das alunas e dos alunos para o debate das questões de

gênero e sexualidade. Ela diz que a prática pedagógica dela sempre foi a de debate, quando trazia para suas turmas temas importantes, atuais e promovia o diálogo em sala de aula, o que motivava às alunas e aos alunos a quererem mais. De acordo com a professora, quem planejou um primeiro encontro para a discussão sobre gênero e sexualidade, na realidade, foram as alunas e os alunos como podemos ver na sua narrativa:

Eles falavam: “Vamos abrir esse debate. Queríamos que a outra turma também tivesse [acesso a ele]. Há alunas e alunos naquela turma que precisam ouvir. E a se a gente fizesse um trabalho na escola toda?” A gente fez uma Comissão Discente. [Alunos] da turma que eu estava [lecionando], foram chamando outras pessoas de outras turmas para a Comissão de Organização de eventos. E aí eles mesmos foram selecionando de sala em sala, perguntando, com uma lista de temas que eles gostariam de ouvir em uma conversa (Nita).

Ainda de acordo com a professora Nita, no ano seguinte, a direção da sua escola propõe o mesmo trabalho com as questões de gênero e sexualidade, mas sem o envolvimento dos alunos. Vejamos:

E aí, vai fazer de novo?” Eles queriam não só para o Curso Normal. Poderia abrir para a Formação Geral e para toda a escola. Os temas foram resolvidos entre a direção da escola e a orientação pedagógica. Eu disse: “Tem que ter questões de sexualidade, nomenclaturas, siglas.” Eu não me sinto com propriedade para falar, só para defender os Direitos Humanos e a Diversidade, mas não tenho argumentos para conceituar e tudo mais (Nita).

A essas duas narrativas, soma-se a da professora Lucinha que, ao ser interrogada sobre o que a motivou na construção de um evento para a discussão de gênero e sexualidade na escola, respondeu, enfaticamente, que foi “o pedido do aluno”:

O pedido do menino! O pedido do menino! Tenho dentro de mim uma responsabilidade muito grande por conta dos meus filhos, né? Tenho dois filhos homossexuais. Os dois são assumidos. Um, além de assumido, é casado legalmente. Então isso é para mim motivo de orgulho. Então, quando eu me deparo com um motivo desse, uma situação dessa, um aluno pedindo algo tão importante, eu cresço. Eu sempre quis que as pessoas aceitassem meus filhos do jeito que eles são. Que amassem eles. E amo, independentemente de qualquer coisa, ser o que eles quisessem. E eles são o que eles querem ser (Lucinha).

O tom enfático em revelar que foi o pedido do menino, do aluno, na escola, sendo associado às questões pessoais da professora, nos mostra esse caráter dos protagonismos LGBTI.

A narrativa de Jô Francisca traz o fato de que a escola apresenta um público de adolescentes entre 15 e 18 anos, com destaque para o grande público LGBT. Diante dessas presenças, e sob uma atmosfera afetiva, o campo nos revela uma Pedagogia das Aproximações LGBTI. Essa pedagogia é visualizada na potência da sensibilidade das professoras e dos professores como a apresentada pela professora Jô Francisca quando

diz que “esse público também deveria, de alguma maneira, ser visto, ser identificado e teríamos que ter temas voltados para eles” revelam a origem das ações de debate sobre as questões de gênero e sexualidade. Na mesma direção, a narrativa do professor Quintanilha revela que a organização do debate de gênero e sexualidade se deu por conta de ter observado um grande número de alunos gays e a preocupação de construir ações que contemplassem esse público.

A professora Lusmarina reconhece as demandas de alunos LGBTI quando percebe a frequência de relatos sobre LGBTIfobia na sua rede.

Já estávamos ouvindo a voz da escola. E os relatos que vinham para a Secretaria de Educação da escola eram muito graves. A questão do enfrentamento da violência já estava presente na relação do grupo heterossexual e o grupo LGBT. Não havia mais como a gente fingir que isso não estava acontecendo muitas das vezes, não há uma ação concreta porque as pessoas preferem deixar pra depois. Só que pra gente, já não havia mais essa condição, quando a coordenadora vem falar com a gente que precisava fazer alguma coisa na escola. Não dava mais para esperar (Lusmarina).

Essa sensibilidade é consciência da importância do debate de gênero e sexualidade. No entanto, mesmo reconhecendo essa necessidade, é preciso um movimento maior em direção à prática docente e às demandas da escola. Entendo que mais uma vez os afetos em direção aos LGBTI desembocam numa Pedagogia das Aproximações LGBTI.

Primeiramente, o professor se sensibiliza, a partir do afeto, ou seja, reconhece que o grupo LGBTI está anunciando algo ou a situação de violência exige uma atitude. Depois, numa perspectiva de potencializar a presença, as vivências e os sentidos LGBTI, desenvolve-se uma Pedagogia das Aproximações LGBTI como uma prática possível por meio de uma escola que aprende dando espaço para alunas e alunos LGBTI ouvindo-os nas suas demandas e tentando, mesmo que através de trabalhos pontuais, levar conhecimento à escola sobre gênero e sexualidade.

Não resta dúvida que essa Pedagogia das Aproximações LGBTI só seja possível porque há perfis de alunos empoderados que acreditam no seu lugar de fala e contam com a sensibilização para a LGBTIfobia vivida por alunas e alunos LGBTI e que pode começar a ser freada com pequenos debates, pequenas ações que a escola pode construir.

Seffner (2016, p. 77) defende que “uma sala de aula é um ambiente generificado e igualmente sexualizado e que esses marcadores operam o tempo todo” e é justamente por isso que se deve abordar tais questões de gênero e sexualidade ali.

Seffner (2011) ensina que abordar o tema da sexualidade não significa estimular a prática de sexo, mas significa estimular a prática de sexo com os cuidados da prevenção. Ele acredita que a posição mais adequada é a escola efetivamente abordar as questões ligadas a gênero e sexualidade, sem discriminação por orientação sexual, e enfrentar àqueles que não a

entendem como uma instituição pública que visa à formação científica e à sociabilidade em regime de igualdade.

Para cada espaço público, há determinados modos de portar-se e vestir-se, pensemos numa praça pública e numa sala de audiências de um tribunal. No caso da escola, não é diferente, ela é um espaço público, deve acolher a diversidade. Mas há pressões na escola. Há pressões de grupos que não percebem ser a escola um espaço público. Querem a escola como simples aliada de princípios morais. Querem colonizar o espaço público com viés privado, o que é válido para as confissões religiosas (SEFFNER, 2011, p. 565).

Seffner diz, ainda que, neste caso, os princípios de acolhimento da diferença e os princípios de construção de regimes de tolerância e os princípios da aceitação da diversidade não são valorizados e muito menos percebidos como importantes e que o professor é um adulto de referência para os alunos: “ele é um servidor público que deve ter estabilidade no emprego, de modo a exercer adequadamente sua autonomia didática e pedagógica” (SEFFNER, 2011, p. 568).

Essa contribuição teórica nos ajuda na construção de um olhar para as demandas reais da escola com a população LGBTI. Sendo assim, trago para o diálogo o trabalho realizado por Márcio Caetano e Fernando Seffner sobre parcerias entre a escola e outras organizações no sentido de atravessar tantas dificuldades para se construir um currículo LGBTI. Caetano e Seffner (2015) teorizam sobre essa necessidade de se construir projetos educacionais que busquem diálogos entre saberes e estabeleçam parcerias entre organizações e redes escolares, respeitando os limites e a missão de cada uma das instituições. Eles entendem que o diálogo entre as organizações não-governamentais e os movimentos sociais LGBTI com a escola permite que os saberes próprios das minorias sejam valorizados e apresentados para diálogo na escola.

As demandas dos alunos para que aconteça o debate de gênero e sexualidade nos possibilita procurar entender sobre a origem desse protagonismo. De acordo com Nilma Lino Gomes (2007, p. 26), “os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo”.

Gomes (2007, p.26) continua:

Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político. Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

Assim, de acordo com Gomes (2007), uma resposta se direciona ao papel tanto dos movimentos sociais quanto dos movimentos culturais. No que se verifica junto aos alunos que

reivindicam o debate de gênero e sexualidade, no âmbito escolar, eles se fortalecem a partir desse segundo movimento, o cultural. As narrativas que seguem nos falam desses empoderamentos dos alunos LGBTI. Berth (2019, p.32) nos ensina os sentidos dos usos do termo empoderamento.

Empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. Solomon pensou empoderamento aplicado aos profissionais do serviço social e comunidades oprimidas. A Teoria do Empoderamento, na concepção de Freire, vem da Teoria da Conscientização Crítica. Para fins de síntese, é importante destacar a definição da professora feminista norte-americana Nelly Stromquist: “o empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria, para levar as mulheres a atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente).

Os empoderamentos, nesses sentidos trazidos nas análises de Berth (2019), já podem ser vistos na escola nas relações e nas socializações como podem ser verificados nas entrevistas. O seguinte trecho faz referência ao respeito que outros alunos têm por um aluno *gay*.

Começamos a falar sobre discriminação. Ele era homossexual assumido a todos na escola. Ele não tinha problema nenhum em se identificar. Os próprios alunos se respeitam. Ele e eu percebemos que a relação dos alunos é muito tranquila em relação ao gênero e eles não têm problemas. Nunca ouvi nenhuma briga, nenhum conflito em relação a isso. (Lucinha)

Nessa mesma linha, podemos ver que é a escola que possibilita o empoderamento desses estudantes LGBTI.

A comunidade escolar é que os empodera. Como eles não se escondem, eles ganham uma visibilidade muito grande. Muitos professores, nós diretores, os apoiamos. Nisso eu acredito. Independente de gênero, por serem alguns muito bons. E querem trabalhar. A questão do gênero imposta por eles: “eu sou assim e pronto”. É de uma autoridade. Eles têm que ter o poder se serem o que eles são. Assim como eu, mulher. Eu sou mulher e coloco as minhas questões enquanto mulher e ponto. Vai aceitar quem quiser. Quem não aceita, beijos. Os meninos fazem isso. Tem algumas meninas, mas as meninas são mais para dentro. Os meninos não, eles chegam chegando. A escola dá a confiança. (Lucinha)

Além da relação entre os alunos, podemos reconhecer o empoderamento a partir do orgulho de ser LGBTI. Lucinha continua: “Ele não tinha vergonha de falar, não. Dizia que estudava sobre [o assunto]” podemos reconhecer aqui a força do movimento social que tem educado muitos LGBTI para se reconhecerem, se respeitarem e reivindicarem o respeito por parte dos outros. O orgulho de ser LGBTI e de estudar sobre o assunto revelam igualmente o valor do protagonismo LGBTI na escola.

Outro espaço social empoderador para os estudantes é a sua própria família. Na narrativa de Lucinha podemos reconhecer a figura paterna apoiando sua filha trans, quando ela lembra a fala de um estudante que afirmou: “Meu pai me apoia. Sempre me apoiou”. Trata-se de uma narrativa potente frente às narrativas do Movimento Trans que denunciam as famílias que expulsam as pessoas trans de casa revelando também outra realidade, a do acolhimento, a do respeito, a da esperança como podemos conferir na narrativa de Lucinha:

Conheci uma aluna linda, linda de morrer. Mandei ela chegar para trás para eu ver “isso tudo”. Foi lá no Turano. Ela dizia: “Ai professora, vou ficar com vergonha!”. Linda a aluna. Ela dizia: “Meu pai me apoia. Sempre me apoiou, professora. Eu vou fazer a mudança do meu nome.” Ai eu, ignorante, perguntei se ela iria fazer a cirurgia. Ela disse que não. Levei um choque. Pedi explicação para ela. Eu não entendia. Ela explicou: “Não preciso fazer. Estou bem como sou assim”. Ela não parava de falar no nome do pai: “Porque meu pai, porque meu pai...” O amor gerando o poder nela. Uma fofa. Nunca mais esqueço aquela moça. Foi numa escola estadual antes de eu vir para cá - Copa. Ela já tinha saído da escola. Eu que sou metida e falo com todo mundo. Eu paro... eu quero entender as pessoas. (Lucinha)

O empoderamento pode vir também da atitude diária de se mostrar solícito às demandas da escola e liderando atividades de interesse dos estudantes como podemos ver ainda na fala de Lucinha:

Os líderes do nosso Grêmio são dois meninos homossexuais esse ano: D.A e J.A. São dois meninos maravilhosos. Ajudam a gente como profissionais. Eles montaram um projeto aqui na escola com teatro, dança e esporte. Eles dominam. Eles arrumam os melhores alunos para serem os monitores porque eles gostam de ser chamados de professores desses projetos. Nós não nos metemos. É impressionante. E o D.A foi escolhido pela escola para fazer parte da Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Eu que fui à primeira reunião. Ele está amando. Um menino extremamente ativo. (Lucinha)

Quintanilha menciona uma forma de empoderamento que eu atribuo ser subversivo, pois se manifesta sob a forma de indisciplina com as normas escolares:

Existia um grande desrespeito por parte desses estudantes com relação a tudo: fazer as tarefas escolares, estudar, respeitar os horários e etc. Acho que isso é válvula de escape, uma revolta, não sei e não sabia lidar com a situação, pois são estudantes pretos, pobres, moradores da periferia da periferia e que não se dedicavam aos estudos, logo estariam muito mais suscetíveis a situação da homofobia, não que a educação sozinha possa resolver o problema deles, mas sem, penso que será pior, então conversei com o meu amigo Luciano, que faz doutorado em educação e pesquisa a temática se ele poderia ir à escola conversar com esses alunos, pois eu não tenho domínio sobre o assunto. Leio muito a respeito para mim, para minha vida, não para pesquisar ou realizar ações formativas. Desse convite, foram feitos outros convites até que surgiram várias pessoas propondo uma semana com várias oficinas que giraram em torno dos Direitos Humanos, uma vez que a SEEDUC nos impôs discutir os Direitos Humanos por causa da comemoração dos 70 anos da proclamação. Foi a “desculpa” que encontramos para discutirmos outras temáticas que tivessem intrínsecas às demandas dos estudantes. (Quintanilha)

Percebo na fala de Felismino um empoderamento afetivo em atitudes de meninas e meninas quando falam abertamente que são gays, manifestando orgulho pela sua orientação sexual:

Em um colégio, as meninas se autodeclararam. Os meninos também se autodeclararam homossexuais. Eles dizem: “gosto de homem”, “sou bissexual”, “sou lésbica”, “tenho caso com fulana”. Em outra escola, o ambiente é mais fechado. Duas lésbicas se declaram. Há um casal gay. Isso é o enfrentamento. Temos que enfrentar. Utilizar todos os meios possíveis e imagináveis para que a gente possa orientar melhor essas pessoas, mostrar para elas que ninguém quer ensinar a ninguém a ser viado, que ser viado é certo, que ser sapatão é certo. Mas, queremos dar uma educação sexual para as pessoas entenderem o que é isso. Discutirem isso, entenderem o respeito ao outro, ao diferente e às marcações de diferenças desse outro. (Felismino)

A escola produz essas relações por si mesma. Não se verifica um projeto específico de construção desses empoderamento, mas ao contrário, o silenciamento vai permitir a construção dessas sociabilidades dentro da escola porque é impossível não perceber a presença desses grupos LGBTI, assim como não é possível silenciá-los completamente porque a escola requer sensibilidade, afetos, trocas, o dom e as criatividades oriundas das relações humanas presentes ali. Com a população LGBTI não poderia ser diferente. Há protagonismos LGBTI como há protagonismos de estudantes heterossexuais.

Esse protagonismo LGBTI na escola deve existir sem a ameaça do discurso patologizante que demoniza e silencia os que pautam tais questionamentos. É preciso, no âmbito da escola, refletir sobre essas presenças, buscando romper com o silenciamento existente na sociedade, pois famílias, vizinhanças, igrejas, políticas públicas, mídias, principalmente na televisão esse debate vem sendo enfrentando e reverbera na escola.

Assim, apesar do silenciamento sobre a passagem desses alunos e dessas alunas pelas escolas, professores comprometidos com esse debate utilizam táticas cotidianamente para que o debate LGBTI também seja contemplado utilizando-se de outras temáticas que são para tal.

Quintanilha, por exemplo, trouxe a pauta do respeito às dissidências sexuais a partir de uma demanda da Secretaria de Educação para discutir os Direitos Humanos, na escola:

A organização foi trabalhosa, uma vez que apenas iríamos fazer uma roda de diálogo com uma turma, porém como a SEEDUC nos impôs realizar uma atividade que contemplasse o aniversário de sete anos da proclamação dos Direitos Humanos, para não fazer algo que destoasse da realidade dos alunos, ao convidar as pessoas para essa roda de diálogo inicial sobre a questão homossexual em uma turma, foram surgindo indicações de outras pessoas e outras temáticas, ao ponto que conseguimos construir um evento de uma semana com várias oficinas com temas relacionados à juventude. [...] A oficina sobre a população gay teve as 40 vagas esgotadas rapidamente, provando assim, a necessidade de se discutir a temática da sexualidade coma juventude (Quintanilha).

Felismino, revela uma outra temática, a partir da qual, propõe o debate sobre a população LGBTI, que foi o Femicídio:

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) determinou que o primeiro bimestre deveria trabalhar com o tema da violência ligada à Lei Maria da Penha e ao Feminicídio. A escola abriu mais o leque. Nós, do turno da noite, separamos a Lei e a colocamos dentro da obrigatoriedade com as questões de gênero, trans, lésbicas e gays. Queríamos verificar se a lei prevê alguma coisa em relação a esse tema de gênero. Queríamos saber o que prevê e como prevê. Separei as turmas nos seguintes temas: violência contra a mulher, violência contra a mulher no trabalho e violência de gênero abrindo para as questões que aqui estamos tratando (Felismino).

Sepulveda e Sepulveda (2018, p. 40) teorizam sobre o “desenvolvimento de novas práticas, de outros valores, conhecimentos e saberes coletivos sobre a história dos gêneros e das sexualidades”. Essas novas práticas são bloqueadas pelo instante conservador-fundamentalista da política educacional brasileira (PENNA, 2017; JUNQUEIRA, 2019).

Junqueira (2019, p. 1) sintetiza que:

Dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (JUNQUEIRA, 2019, p. 1).

Na mesma linha, de Fernando Penna explica a perspectiva brasileira. Penna (2017, p. 35) tem nos ensinado sobre o movimento escola sem partido que “se utiliza de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional”. Da mesma forma, gênero e sexualidade passaram a ser pautadas segundo o senso comum levando prefeituras e estados da federação na proibição desse debate na escola. De acordo com Penna (PENNA, 2017), há os que entendem que exista uma “ideologia de gênero” e que ela seria uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família. Essa ideia constituiu-se num movimento que levou alguns estados e municípios a proibirem o debate de gênero na escola.

Penna (2017, p. 45) diz que é preciso reafirmar que discutir gênero em sala de aula é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo entre outras coisas.

Junqueira (2018, p. 181) localiza a origem desse movimento antigênero:

Estudiosos e estudiosas são geralmente concordes em afirmar que “ideologia de gênero” e sua correlata retórica antigênero são invenções católicas cuja configuração e emergência se deram a partir da segunda metade dos anos 1990 e o início deste século. Em reação às discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, em 1995, o Vaticano convocou dezenas de especialistas para pôr em marcha uma “contraofensiva” com vistas a reafirmar a

doutrina católica e reiterar a naturalização da ordem social e moral. Assim, sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé, como a Congregação para a Doutrina da Fé, nesse processo envolveram-se, diretamente, representantes de episcopados, movimentos eclesiais, associações pró-vida e pró-família e organizações terapêuticas de reorientação sexual

Tanto para atender às demandas dos alunos, pelo debate de gênero e sexualidade, quanto às especificidades de se fazer tal ação de forma submersa, trata-se da autonomia dos alunos e dos professores. Paulo Freire ensina que a Pedagogia da Autonomia está fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando.

Para o autor, é a “convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 2014, p. 16).

A autonomia que mobiliza tanto o mestre quanto o alunado se funda na ética, também no respeito à dignidade e nesse sentido, é preciso pautar a LGBTIfobia, mas também o Femicídio, ambos marcados pela violência de gênero. No âmbito da escola, como apontamos no capítulo anterior, essas violências retomam em determinados momentos com toda a carga patologizante.

O debate que aqui defendo se relaciona com a educação sexual que nunca se concretizou democraticamente nas escolas públicas. Trata-se também da falta de formação específica para professores sobre gênero e sexualidade que impossibilitou a política pública conhecida como GDE. Trata-se igualmente da descontinuidade com a especialização que o Curso Gênero e Diversidade na Escola. Enquanto as questões das sexualidades e dos gêneros não forem centrais na escola públicas, cada vez mais estaremos ocupando uma fronteira perigosa entre a nossa ação ética de abordagem na escola e o movimento conservador que a impede de universalizá-la.

Nesse sentido, Freire (2014, p. 17-18) afirma que

É preciso deixar claro que a ética que [ele] fala não é a ética menor, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. (...) [É] a ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Professores que abordam as questões de gênero e sexualidade na escola têm sido condenados por esse “ouvir dizer” referindo-se à retirada da família e da religião nas decisões da escola. É preciso uma ética que condene o cinismo. Torna-se crucial pensar que a/o LGBTI que sofre a LGBTIfobia no âmbito da escola poderia ser minha/meu vizinha/o; parente; pessoa próxima; colega da igreja, do clube, do futebol ou da minha rua. É uma questão ética porque “a ética universal do ser humano”; uma “ética afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, classe” e também de orientação sexual e identidade de gênero.

Freire (2014, p. 58) alerta também que “outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na inconclusão do ser que se sabe inconcluso, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando” e continua:

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Sobre essa transgressão, Freire (2014, p. 58-59) destaca que “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”.

Sabemos que, no que tange à abordagem das questões de respeito às alunas e aos alunos LGBTI, uma atmosfera de descontrole sempre é acionada. O que isso quer dizer? Pensamos eticamente na abordagem como legítima e urgente, mas em algum momento essa ideia de abordagem para entender e respeitar é lida como possibilidade para a libertinagem, a balbúrdia, como se convencionou denominar a problematização da ordem. Freire (2014, p. 59) vai defender que “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

Freire (2014, p. 59) vai além ao afirmar:

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência”. (...) O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Freire vai propor que precisamos aprender porque “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2014, p. 68). A exigência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra, como afirma Freire (2014, p. 74) já que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Para o autor, não a gente não precisa ser apenas objeto da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. E essa mudança tem acontecido através de ações de alunas e alunos, de professoras e professores, gestoras e gestores, entre outros artífices da escola. A próxima seção vai privilegiar as narrativas que nos mostram outros motivos que levam os docentes a construírem debate e reflexão em gênero e sexualidade pelo fim da LGBTIfobia na escola.

#### **4.2 – Da sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual**

Docentes narram cenas LGBTIfóbicas, mas também narram possibilidades de mudança desse quadro. A essas atitudes de reconhecimento denomino de sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual porque essas categorias científicas nos auxiliam na leitura das especificidades LGBTI na escola. A sensibilização é potente porque parte do ato de tomar consciência de que há legitimidade nas vivências LGBTI e que elas precisam ser compreendidas e respeitadas. Assim, sensibilizar-se é localizar situações que não poderiam acontecer na escola e saber que algo deve ser feito.

A narrativa da professora Dandara nos coloca neste cenário escolar de percepção de que alguns alunos *gays* se assumem e que isso se torna um perigo para esses estudantes no tratamento dado a eles por outras pessoas da escola que não os reconhecem nas vivências do gênero, assim como na orientação. Ela diz: “Comecei a perceber também que no Ensino Fundamental os meninos já começavam a se assumir, sabe, sem grandes preocupações. E aí o problema passa a não ser eles se assumirem. O problema passa a ser o olhar do outro sobre eles.” (Dandara). A preocupação da professora Dandara sinaliza sua sensibilidade no reconhecimento de que há alunos que, ao se assumirem na escola, passam a sofrer, de alguma forma, “porque tem sempre aquele grupo que acolhe, mas tem o grupo que cai matando” (Dandara).

Essa percepção da LGBTIfobia se mostra também na narrativa da professora Nita quando diz que “[estudantes] eram muito repreendidos por questões da homossexualidade, [eram] contra manifestações carinhosas entre as meninas e os meninos também. [...] era bem propício esse momento para gente conversar sobre” (Nita). Diante das cenas de repressão aos LGBTI, a professora acredita que esse era um momento propício para a realização de debates, ou seja, conversar sobre o direito à manifestação dos afetos entre os estudantes como atos legítimos com base nos debates de gênero e sexualidade.

O reconhecimento da necessidade de debate aparece mais uma vez na narrativa da professora Jô Francisca. Mais um relato da necessidade de reconhecermos o quão importante é essa sensibilização docente. Ela diz que “quando esse aluno LGBTI chega à escola com um comportamento diferente [...] ou uma vestimenta diferente. [...] chamamos o aluno para conversar e sugerir para ele se não seria melhor que se comportasse “assim ou assado” para evitar polêmicas” (Jô Francisca). Essa sensibilização de Jô se direciona à perspectiva de evitar a violência a partir de um mecanismo de

Nesta mesma linha, o professor Felismino diz que “temos que enfrentar [...] e utilizar todos os meios possíveis e imagináveis para que a gente possa orientar melhor essas pessoas [...] queremos dar uma educação sexual para as pessoas entenderem o que é isso: discutirem, entenderem o respeito ao outro” (Felismino). Soma-se também a essa ideia de sensibilidade a narrativa da professora Dominique. Ela afirma que “a escola abraçou esse tema porque é um tema que está sendo muito falado. Há muita violência em torno disso [...] e é dentro da escola que a gente educa para que essa violência termine” (Dominique).

A narrativa da professora Lucinha também nos mostra que o aproximação docente tem origem não só nas demandas dos alunos, mas também por uma questão pessoal:

Tenho dentro de mim uma responsabilidade muito grande por conta dos meus filhos, né? Tenho dois filhos homossexuais. Os dois são assumidos. Um, além de assumido, é casado legalmente. Então isso é para mim motivo de orgulho. Então, quando eu me deparo com um motivo desse, uma situação dessa, um aluno pedindo algo tão importante, eu cresço. Eu sempre quis que as pessoas aceitassem meus filhos do jeito que eles são. Que amassem eles. E amo, independentemente de qualquer coisa, ser o que eles quisessem. E eles são o que eles querem ser.

A professora fala de seus dois filhos *gays* e de como ela se sente feliz e motivada em poder falar de um assunto tão importante com os alunos. Ela se mostra protagonista não só de uma escola que combate a LGBTIfobia, mas também da escola que permite que nossas biografias sejam pautas didáticas e de como a escola ganha com essa valorização de narrativas, autonarrativa, diários e memórias. Ela fala da rotina afetiva dos filhos e como essas histórias

poderiam ser potências tanto para alunas e alunos LGBTI quanto para os que são heterossexuais.

A narrativa de Quintanilha que será apresentada anteriormente mostra outra aproximação diferente daquela de origem pessoal. Trata-se de um protagonismo com base nas possibilidades oriundas de brechas e fissuras (AMARO, 2018), reconhecendo que a “diversidade é negada” (SILVA JUNIOR e OLIVEIRA, 2017). De acordo com Silva Junior e Oliveira (2017), precisamos assumir nosso compromisso de desconstruir e desnaturalizar processos de normalização e padronização das sexualidades e gêneros presentes nas escolas. Para os teóricos, instalar as possibilidades para a legitimação da diversidade sexual na educação requer uma visão coletiva e um painel de referências nutrido pelo diálogo, por preceitos de justiça e equidade, por valores democráticos e pelo entendimento do papel da diversidade e da pluralidade cultural na dinâmica educacional. O professor Quintanilha passa a considerar uma ordem da sua secretaria como uma possibilidade dessa abertura tendo os alunos gays, principalmente, como os principais alvos do debate. Essa ação tática revela o protagonismo docente, o protagonismo a partir de uma Pedagogia das Aproximações LGBTI.

Na mesma ordem, o professor Felismino revela esse protagonismo, associando uma ordem da secretaria com a necessidade de se abordar a temática das violências contra a população LGBTI, principalmente a transfobia, a partir do tema Femicídio:

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) determinou que o primeiro bimestre deveria trabalhar com o tema da violência ligada à Lei Maria da Penha e ao Femicídio. A escola abriu mais o leque. Nós, do turno da noite, separamos a Lei e a colocamos dentro da obrigatoriedade com as questões de gênero, trans, lésbicas e gays. Queríamos verificar se a lei prevê alguma coisa em relação a esse tema de gênero. Queríamos saber o que prevê e como prevê. Separei as turmas nos seguintes temas: violência contra a mulher, violência contra a mulher no trabalho e violência de gênero abrindo para as questões que aqui estamos tratando (Felismino).

Tanto o professor Quintanilha quanto o professor Felismino respondem ao que Sepulveda e Sepulveda (2018) teorizam sobre essa ideia de se falar, cada vez mais, sobre gênero e sexualidade na escola. Sepulveda e Sepulveda (2018) afirmam que é possível corroborar com o desenvolvimento de novas práticas, de outros valores, conhecimentos e saberes coletivos sobre a história dos gêneros e das sexualidades e que essas novas práticas precisam de visibilidade. Quintanilha e Felismino desenvolvem novas práticas através do que a escola propõe. Eles inovam, associando elementos do debate de gênero e sexualidade nas questões burocráticas como os decretos que indicam às escolas que tema ela pode trabalhar naquele ano escolar.

A pesquisa revela uma escola consciente e atuante sob uma atmosfera das Pedagogias das Aproximações LGBTI. Resignificar a trajetória da pesquisa sob esse olhar teórico da Pedagogia do Protagonismo LGBTI nos permitirá entender que a atuação na escola, sob a

perspectiva de legitimação da identidade de gênero e da orientação sexual, tem sido realizada. No entanto, precisávamos nos conhecer mais essas ações aproximativas da população LGBTI que ocupa a escola.

A escola produz saberes sobre a origem da LGBTIfobia como podemos ver nas narrativas que mostram a preocupação da escola sobre demandas LGBTIfóbicas, mas também se interroga sobre sua função social.

Aquela coisa que é diferente do que eu sou, aquela imagem que é diferente do que eu sou, do que eu demonstro, é que me incomoda. E nesse encontro, eu não tento reconhecer no outro a igualdade, mas essa diferença que faz com que eu implique, com que eu bote apelido, com que eu desrespeite, que eu agrida o outro, isso na história da educação, na nossa experiência, enquanto secretaria e educação, está presente diariamente. Há casos de homotransfobia. Há 3 (três) casos. Um menino afeminado e duas meninas. Pergunto-me, sobre o que a educação pode fazer diretamente para que haja uma convivência humana entre as pessoas, independentemente de gênero, independentemente das suas “opções” sexuais e aí, acho a responsabilidade da gente muito grande. (Lusmarina)

A professora Lusmarina deixa evidente a tentativa de entender a origem da homofobia ou da lesbofobia na ideia de que esse grupo LBGTI seja diferente dos que comumente ocupam a escola. De acordo com o relato, só há violência LGBTIfóbica porque essas pessoas são diferentes. A professora Dominique também vai procurar entender o quadro de violências contra a população LGBTI a partir da questão da diferença.

A escola abraçou esse tema porque é um tema que está sendo muito falado. Há muita violência em torno disso. Por ter muita violência, a gente achou, eu e a escola, que é dentro da escola que a gente orienta, é dentro da escola que a gente educa para que essa violência termine. Se não for aqui, lá fora é que não vai ser. Porque o mundo está muito violento. Se a gente não transformar nossos alunos em pessoas melhores, mais compreensivas, daqui a pouco, nosso alunado, essa criançada que está vindo agora, não vai chegar a vinte anos com a violência absurda que a gente está vivendo. Começando por esse fato de que a diversidade é o maior problema. O que mais leva a pessoa a ser violenta é a questão da diversidade. As pessoas não conseguem compreender porque o outro é diferente. (Dominique)

Na mesma linha, a narrativa da professora Jô Francisca vai revelar outro cotidiano de ofensas para com alunas e alunos LGBTI.

Vejo com frequência chamarem alunas e alunos de sapatão ou bichinha. O que observo? Isso se repete, e, de alguma maneira, é reproduzido por profissionais. Por testemunhar questões por você acusar o outro por estar te tratando de tal maneira porque é viadinho, viado velho, uma bichinha. Muita coisa parte de cima para baixo. Ainda há um movimento e uma necessidade dentro da escola, por parte dos profissionais de padronização do comportamento, de formatação do ser de maneira a encaixá-lo dentro de um padrão de comportamento. E quando esse aluno LGBTI chega à escola com um comportamento diferente, uma identificação diferente, uma vestimenta diferente. Hoje, observo aquela coisa de chamar o aluno para conversar e sugerir para ele se não seria melhor que se comportasse “assim ou assado” para evitar polêmicas. Que ele se adequasse àquele ambiente. Então, eu vejo isso como uma violência muito grande porque fica claro que não é aceite aquele aluno do jeito que ele se apresenta. E que ele não pode se apresentar daquela maneira em qualquer ambiente. Então, eu vejo nisso, essa reprodução do comportamento, é fobia sim a

qualquer comportamento diferente no que diz respeito a gênero e à sexualidade. Eu acho que isso ainda é um problema, principalmente entre os profissionais. E se é um problema entre os profissionais que não conseguem lidar e por não conseguirem lidar, preferem apagar, fazer um apagamento. Eu imagino que isso vai permanecer um problema entre os alunos. E aí as piadas vão continuar sendo repetidas, os desrespeitos com esses alunos continuam a ser reproduzidos e sempre como algo natural. (Jô Francisca)

A professora pauta a recorrência dos ataques LGBTIfóbicas entre os alunos e entre os professores também. Ela vai pautar a questão da padronização dos comportamentos interrogando sobre a chegada de alunas e alunos que fogem desse padrão cisheteronormativo. A padronização, de acordo com a professora, passa a ser reivindicado por forças LGBTIfóbicas que partem de autoridades na escola e se reproduz entre os alunos. Mas, na contramão desse quadro, há professores que se transformam como na narrativa a seguir.

Levei muito tempo para me reconhecer. É doloroso. Assumir-se LGBT é muito mais difícil. Tem a questão religiosa. Minha questão é o aluno. Quem me transformou foram meus alunos. Eu acho que é mais no campo da empatia. Mesmo sabendo que fiz muita “merda” pelo caminho por falta de conhecimento. (Dandara)

Para a professora Dandara, os alunos têm papel fundamental na transformação da escola porque eles também ensinam e no que tange às questões LGBTI, eles também ensinam. A professora diz que demorou a reconhecer a legitimidade das vivências LGBTI e isso se deu através da empatia. Ela vai pautar também a religião que dialoga com a narrativa abaixo de Jô Francisca.

A formação era só para professores para colocar em prática com o aluno. A grande maioria não sabia nem como falar do tema, não tinha domínio do assunto. E aí foi proposto que os professores participassem, mas que não houve também muita procura, então a diretora determinou à Coordenação Pedagógica e aos Agentes de Leitura e ao pessoal que era responsável em divulgar entre os professores numa reunião para todos os professores. E abriu para os professores que quisessem participar da capacitação. Foi onde nós tivemos aquele pequeno grupo presente. Houve muita resistência por parte da grande maioria. Inclusive, uma professora colocou que a questão dela era essa resistência ao tema, mas estava ali porque ela queria ouvir o que seria tratado, que ela era católica praticante. Ela se identificou com o discurso usado pelo palestrante e a maneira como tratava o tema. (Jô Francisca).

Jô Francisca também pauta a formação continuada de professores e que dialoga com Dandara que afirma, na mesma direção da empatia, considerar a necessidade de formação continuada nas temáticas de gênero e sexualidade.

Minha empatia pela sexualidade que demanda outros estudos. Fiz o curso GDE na UERJ. Tentando. A lógica é tentar entender. O fazer pedagógico é construído no fazer. Na sala de aula a demanda é outra. Esse meu olhar está ligado. Quem me transformou foram os alunos. (Dandara)

A professora Nita indica que a vigilância e a luta precisam ser constantes. De acordo com a professora, a direção da sua escola, denotando ter compreendido a importância de manter o trabalho que foi realizado no ano anterior, propõe o mesmo trabalho com as questões de

gênero e sexualidade, mas sem o envolvimento dos alunos. No entanto, imersa no seu poder de influenciar a comissão, que passou a não contar com os alunos, Nita propõe determinados temas que seriam de interesse deles. Ela também reconhece que não teria propriedade para falar em nome dos alunos e que a comissão deveria convidar alguém capacitado para o debate.

E aí, vai fazer de novo?” Eles queriam não só para o Curso Normal. Poderia abrir para a Formação Geral e para toda a escola. Os temas foram resolvidos entre a direção da escola e a orientação pedagógica. Eu disse: Tem que ter questões de sexualidade, nomenclaturas, siglas. Eu não me sinto com propriedade para falar, só para defender os Direitos Humanos e a Diversidade, mas não tenho argumentos para conceituar e tudo mais (Nita).

Defende-se a ideia de Pedagogia das Aproximações dos Protagonismos LGBTI porque as metodologias qualitativas empregadas na construção de *corpus* analisável para se conhecer a escola que atua frente às LGBTIfobias assim as revelam. O que entendemos, na verdade, por Pedagogias Aproximações LGBTI se refere ao posicionamento da escola, na figura de seus professores e alunos, em responder às demandas da população escolar LGBTI, dando-lhe respostas com base em informações científicas e sob uma parceria que não interfira na rotina da escola, do currículo, mas que vá iniciar um movimento em torno do respeito às dissidências sexuais e de gênero legitimando a orientação sexual e a identidade de gênero como categorias educacionais.

Há um saber que emana das aproximações LGBTI. Os que se aproximam desses grupos e os que nascem junto a eles revelam o contraditório do que a sociedade heteronormativa tem ensinado, ou seja, LGBTI não são doentes, pecadores ou outras coisas quaisquer. LGBTI são pessoas normais. Cidadãos com seus direitos e deveres. Precisam estudar. Não podem ser excluídos da escola porque são LGBTI que irrompem a cena pedagógica com suas marcas.

Entre as várias aproximações vividas por LGBTI, trago para o debate a associação entre os gays e as meninas heterossexuais na escola. Essa aproximação se inicia porque os meninos heterossexuais não se aproximavam dos gays. Logo, esses meninos tidos como gays se aproximam dos universos femininos. Ouso dizer que é a mulher que vai permitir o empoderamento gay, primeiro pelo afeto do dia a dia estarem juntos contra o grupo dos meninos, depois pela estética – do cabelo à vestimenta, passando pelas unhas bem feitas e pela maquiagem arrebatadora – e finalmente pela qualidade do divertimento juvenil.

A esses três campos, a amizade (afetividade), a estética (fazer cabelo, pintar as unhas, a maquiagem, a moda) e o divertimento (boas músicas, boas baladas, boas paqueras), também podemos adicionar outra dimensão racial. Num país racista como o Brasil, não podemos deixar de pautar a questão racial nas relações entre os gays e as mulheres. Além da questão racial, a questão de classe também se faz presente nessas relações.

Crenshaw (1995) teorizou sobre a interseccionalidade entre raça e gênero e nos convida a realizar outras intersecções. Megg Rayara de Oliveira também teorizou sobre a homofobia e o racismo nos convidando a realizar igualmente outras intersecções. De acordo com Megg Rayara Oliveira (2017, p. 86) fazer a intersecção entre homofobia e racismo no Brasil ainda é uma novidade, pois os estudos sobre relações raciais têm negligenciado a respeito da situação dos homens homossexuais da mesma maneira que os estudos de gênero têm dado pouca atenção às questões de raça.

Esse quadro está associado à pouca representatividade que gays pretas possuem no movimento negro e no movimento gay e também ao número reduzido de pesquisadores homossexuais pretas em atividade nas universidades brasileiras. Os trabalhos que problematizam a situação de mulheres têm sido em sua ampla maioria produzido por mulheres, assim como os estudos sobre relações étnico-raciais têm como autores/as, majoritariamente, pessoas negras. Isso não significa, porém, que se identificar como sujeito da pesquisa seja um requisito obrigatório (OLIVEIRA, 2017, p. 86).

Para a teórica, embora haja consenso de que os movimentos negro e gay representem avanços na luta por direitos de pessoas historicamente marginalizadas, também é visível que reproduzem posturas opressoras ao silenciar a respeito de demandas consideradas menos importantes, como questões de gênero e sexualidade (OLIVEIRA, 2017, p. 89). Para a pesquisadora, esses movimentos reproduzem modelos de organização inspirados no patriarcado europeu, o que resulta em práticas homofóbicas e racistas.

Oliveira ensina que apesar do contexto negativo em que essa representação foi desenvolvida no século XIX e amplamente difundida pela literatura, cinema, telenovelas, letras de música etc., ao longo do século XX, acabou por ser apropriada de maneira positiva por muitos homens negros que a utilizam inclusive para se reafirmarem enquanto heterossexuais (OLIVEIRA, 2017, p. 90).

A homossexualidade, para Fanon (2008), é totalmente negativa e, por isso, rejeita a ideia de que ela possa ser praticada por homens negros e sugere que os intercursos sexuais com homens brancos estavam atrelados não ao desejo, mas a situações pontuais. O interesse financeiro justificaria esses intercursos sexuais mesmo porque há homens “que frequentam ‘castelos’, para serem chicoteados por negros; há homossexuais passivos que exigem parceiros negros” (FANON, 2008, p. 152 apud OLIVEIRA, 2017, p. 91).

Oliveira (2017, p. 94) alerta que a negritude se afirma a partir da heterossexualidade hegemônica e a homossexualidade a partir da branquidade, o que contribui para a manutenção de uma masculinidade hegemônica branca e cis heterossexual. Essa masculinidade se utiliza da branquidade e da cis heterossexualidade para garantir uma supremacia incontestada de raça e de gênero que opera no sentido de silenciar as masculinidades periféricas.

A masculinidade do homem negro fica reduzida ao seu sexo e, nas relações homoafetivas ou sexuais, simplesmente, o que se espera é que o parceiro de pele mais

escura atue como o ativo, e o parceiro mais claro como o passivo. Essa expectativa em relação ao homossexual negro interfere no processo de afirmação da sua orientação sexual: colocada num plano específico, reduz suas possibilidades de atuação. Interpretado como o sujeito ativo (o penetrador), o que se espera do homossexual negro é que adote atitudes viris, que não desmunheque, que seja homem nos moldes tradicionais impostos por nossa sociedade. Essa seria uma espécie de moeda de troca que autorizaria sua presença nos ambientes gays (OLIVEIRA, 2017, p. 95).

Tendo raça, classe, gênero e LGBTIfobia como categorias que se interseccionalizam, interrogamo-nos sobre como essas intersecções acontecem na escola, revelando um quadro de violências que as mulheres brancas periféricas, mulheres negras, homens negros, homens periféricos, mulheres trans, homens trans, gays periféricos, gays negros, pessoas intersexuais, pessoa não-binária, pessoas *queer*. Sofrimentos que poderiam ser evitados com muito debate sobre os saberes que informam que essas pessoas precisam ser apoiadas para que se autoconheçam e para que os outros também saibam sobre a recorrência desses modos de ser e de viver evitando que excluam LGBTI do espaço escolar, principalmente.

#### **4.3 – Da institucionalização das atividades possíveis**

Quando opto por uma interpretação a partir da institucionalidade possível, penso no cotidiano escolar com seus projetos que são pensados, organizados, realizados e avaliados que envolve direção, professores, estudantes e outros sujeitos e instituições externas sempre com objetivos pedagógicos.

As entrevistas revelam também essa relação entre a gestão e alguns professores que, atendendo a demandas estudantis sobre gênero e sexualidade. A institucionalidade possível pode ser entendida a partir de três momentos institucionais:

- 1) Institucionalidades possíveis a partir da prática do professor;
- 2) Institucionalidades possíveis a partir do planejamento anual;
- 3) Institucionalidades possíveis a partir de decretos governamentais.

As Institucionalidades possíveis a partir da prática do professor se deram quando a professora Dandara tem a autorização da escola para ampliar sua prática. A gestão passa a se nortear pela sua experiência reconhecendo e legitimando o debate de gênero e sexualidade:

Esse [trabalho com a diversidade sexual] passa a ser um trabalho da escola quando ele sai das paredes da minha sala de aula. Ele só saiu da minha sala porque havia uma demanda para ele. A gestão nunca teve problemas: “Dandara, gostas de fazer essas coisas”. Acho que o problema está quando você demarca. Você tem que argumentar que a luta [é de todos]. Não significa que a relação com a gestão é fácil (Dandara).

Da mesma forma, a professora Lucinha acredita num trabalho de debate sobre gênero e sexualidade e consegue convencer a seus superiores da importância do debate que é aceito na escola.

O aluno estava indócil. Ele já tinha vídeos, estava procurando coisas para falar e espalhou pela escola que isso ia acontecer. E ele passou a me perseguir... [Risos] para que tudo fosse feito mais rapidamente possível. A outra diretora não se opôs, nem o diretor-geral. E assim foi. Marcamos o dia, marcamos a hora. Nosso auditório não é grande, mas lotou. Os alunos adoraram. Foi muito comentado. Eles queriam que retornasse” (Lucinha).

As Institucionalidades possíveis a partir do planejamento anual podem ser reconhecidas em três narrativas dos/as professores Lusmarina, Dominique e Jô Francisca. A professora Lusmarina destaca que na dinâmica da rede municipal que integra os planejamentos anuais são realizados ao final de cada ano. A ação se deu por iniciativa de uma coordenadora e contou com a participação do grupo de estudantes que já estão mobilizados na escola. Um diferencial da escola de Lusmarina foi a compreensão de que o trabalho deveria ser voltado para estudantes e professores. Ela conta:

Na secretaria de educação nós temos sempre no final do ano, dois meses finais, nossa equipe toda se senta para planejar as atividades. A nossa coordenadora de ensino de EJA (Educação de Jovens e Adultos) trouxe pra gente a necessidade de um trabalho específico para lidar com a questão de sexualidade nas escolas envolvendo o grupo LGBT e nós não sabíamos muito bem o que fazer. A nossa proposta foi que se fosse fazendo oficinas, reuniões nas escolas, mas eu não tinha certeza de que atendendo aos alunos apenas, nós conseguiríamos reverter o quadro de hostilidades que existia na escola. Qual foi a nossa proposta? Vamos convidar os professores também (Lusmarina).

Dominique revela que a na rede em que trabalha há a institucionalização da semana da diversidade, onde é possível incluir o debate sobre LGBTI com os estudantes de modo que reflitam sobre o respeito mútuo na escola e na sociedade.

A Semana da Diversidade já vem incluída no nosso calendário escolar porque nossa escola tem muita diversidade. Então, prevendo o bullying para esclarecer a questão das diferenças e nós resolvemos fazer esse projeto em que nós chamamos Semana da Diversidade. Há palestras e há trabalhos de pesquisa. [...] A gente tem que mostrar para esses alunos que a gente pode conviver com respeito. A gente tem que respeitar o outro (Dominique).

Jô Francisca, por sua vez, faz referência a um plano inicial que é realizado na escola em que trabalha. Ela destacou que os estudantes forma consultados em votação secreta e indicaram as temáticas de gênero e homofobia. Jô Francisca afirma:

No início do ano, época de planejamento do ano letivo, tínhamos que planejar os temas que seriam trabalhados ali, e, obviamente, teríamos que trabalhar questões que eram de cunho social, de cunho político, de enfrentamento, de resistência sim, e da realidade daqueles alunos. Um público de ensino médio: adolescentes. Tínhamos que trazer questões que fosse não só de interesse, mas de vivências deles também. A diretora e a coordenador pedagógica deram a ideia de colocarmos na sala dos

professores uma caixa fechada para votação. [...] Para nossa surpresa, quando nós abrimos as duas sugestões eram sobre o trabalho em relação a gênero e homofobia. E a diretora aderiu dizendo que iríamos falar sobre os assuntos (Jô Francisca).

As Institucionalidades possíveis também podem partir de decretos governamentais e são verificáveis nas narrativas dos entrevistados que atendem às recomendações da Secretaria de Educação. A escola de Felismino resolveu “abrir o leque” de suas ações a partir da Lei nº 7477 de 31 de outubro de 2016, que em seu Art. 1º diz que: “nos estabelecimentos de Ensino Médio, da Rede Pública Estadual do Estado do Rio de Janeiro, torna-se obrigatório o ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha e será desenvolvido sob a denominação “Programa Lei Maria da Penha vai à Escola”. Ele afirma:

A SEEDUC determinou que o primeiro bimestre deveria trabalhar com o tema da violência ligada à Lei Maria da Penha e ao Femicídio. A escola abriu mais o leque. Nós, do turno da noite, separamos a Lei e a colocamos dentro da obrigatoriedade com as questões de gênero, trans, lésbicas e gays. Queríamos verificar se a lei prevê alguma coisa em relação a esse tema de gênero. Queríamos saber o que prevê e como prevê. Separei as turmas nos seguintes temas: violência contra a mulher, violência contra a mulher no trabalho e violência de gênero abrindo para as questões que aqui estamos tratando” (Felismino).

Assim o Art. 2º desta lei, esse “Programa Lei Maria da Penha vai à Escola” tem como propósito: I - contribuir para o conhecimento da comunidade escolar acerca da Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha; II - impulsionar as reflexões sobre o combate à violência contra a mulher, divulgando o serviço Disque-Denúncia Nacional de Violência contra a Mulher, Disque 180 e o SOS Mulher da ALERJ, 0800 282 0119, consoante o que determina a Lei nº 6.961 de 15 de janeiro de 2015; III - conscientizar adolescentes, jovens e adultos, estudantes e professores, que compõem a comunidade escolar, da importância do respeito aos Direitos Humanos, notadamente os que refletem a promoção da igualdade de gênero, prevenindo e evitando, dessa forma, as práticas de violência contra a mulher; e IV - explicar sobre a necessidade da efetivação de registros nos órgãos competentes de denúncias dos casos de violência contra a mulher, onde quer que ela ocorra.

Foi com base nessa mesma lei que Quintanilha se fundamentou para desenvolver um trabalho sobre direitos humanos na escola. Quintanilha também aproveitou a legislação existente e a amplitude da ideia de direitos humanos para incluir debates sobre LGTBI. Ele conta:

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) nos impôs realizar uma atividade que contemplasse o aniversário de setenta anos da proclamação dos Direitos Humanos, para não fazer algo que destoasse da realidade dos alunos, ao convidar as pessoas para essa roda de diálogo inicial sobre a questão homossexual em uma turma, foram surgindo indicações de outras pessoas e outras temáticas, ao ponto que conseguimos construir um evento de uma semana com várias oficinas com temas relacionados à juventude” (Quintanilha).

A pesquisa revelou que, por um lado, mesmo com as dificuldades enfrentadas, as escolas têm conseguido se mobilizar através de atitudes individuais de professores localizadas em suas salas de aula, mas também amplificadas na escola. Revelou, por outro lado, a existência de ações institucionalizadas mesmo que através de “brechas” nas determinações governamentais.

#### 4.4 – Do estabelecimento de parcerias voluntárias

Além da institucionalidade possível dentro da escola, é comum a constituição de parcerias com sujeitos e instituições externas à escola. Essa recorrência às parcerias foi forjado pela escola básica, na sua instância local, nos mesmos moldes de maior institucionalidade que se deu nas diretrizes nacionais do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essas instituições produziram indicações normativas, projetos e editais de formação continuada para professores desencadeando a participação dos movimentos sociais de mulher, negro e LGBTI no clássico projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE). No que tange às parcerias locais com a sociedade civil organizada, movimentos sociais, ONGs, coletivos e partidos políticos podem ser observados nas seguintes narrativas.

Há duas discursividades em torno dessas parcerias. A que me vem à memória de quando participei das semanas de debates tendo contato com muitas pessoas que realizavam o mesmo trabalho voluntário, bem como uma discursividade que parte dos entrevistados. Ao longo da pesquisa, ao observar o espaço escolar, tive contato com os seguintes sujeitos parceiros das ações escolares: 1) profissionais que se voluntariam, 2) pesquisadores interessados no estudo do cotidiano escolar e de 3) militantes de partidos políticos e de coletivos que acreditam que a escola é um espaço de debate político.

ORDEM	ORDEM INICIAL	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE	SUJEITOS PARCEIROS
1	1	I Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ e militantes do movimento negro
2	4	III Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ e militantes do movimento negro
3	5	I Encontro Juventudes em diálogos: conversas sobre a diversidade	Nova Iguaçu	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
4	6	Seminário Interno organizado pelos alunos	Rio de Janeiro	Pesquisador do IM/UFRRJ
5	7	Semana da Diversidade	Queimados	Pesquisador do IM/UFRRJ
6	8	II Encontro Juventudes em diálogos: conversas diversidade	Nova Iguaçu	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ

7	11	Projeto Cultivando os valores, eu respeito, e você?	Belford Roxo	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
8	12	Projeto: 70 anos dos Direitos Humanos: juventude, diversidades	Mesquita	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ e de outras Instituições de Ensino Superior
9	13	Projeto Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio	Mesquita	Pesquisadores do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ; militantes de partidos políticos e de coletivos e profissionais liberais
10	21	Formador de professores Planejamento anual	Paracambi	Pesquisadores do Doutorando do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
11	22	Formador de professores: BNCC de Geografia	Mesquita	Pesquisadores do Doutorando e da Graduação do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
12	23	Formador de professores: Formação para professoras(es) de EJA	S. João Meriti	Pesquisadores do Doutorando e da Graduação do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ

No que tange às instituições, podemos encontrar: 1) grupos de pesquisa vinculados ao Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, 2) os movimentos sociais locais; e 3) coletivos. Esses grupos tornam-se voluntários caracterizando a parceria com a escola a partir de um senso de responsabilidade social, não havendo nenhum tipo interesse financeiro ou de remuneração para o desenvolvimento das atividades.

OR DE M	ORDEM INICIAL	PROJETOS DA ESCOLA	CIDADE	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS
1	1	I Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ e o movimento negro
2	4	III Semana da Consciência Negra	Nova Iguaçu	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ e o movimento negro
3	5	I Encontro Juventudes em diálogos: conversas sobre a diversidade	Nova Iguaçu	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
4	6	Seminário Interno organizado pelos alunos	Rio de Janeiro	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
5	7	Semana da Diversidade	Queimados	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
6	8	II Encontro Juventudes em diálogos: conversas diversidade	Nova Iguaçu	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
7	11	Projeto Cultivando os valores, eu respeito, e você?	Belford Roxo	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
8	12	Projeto: 70 anos dos Direitos Humanos: juventude, diversidades	Mesquita	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ e outras Instituições de Ensino Superior
9	13	Projeto Combatendo as violências: Lei Maria da Penha e Femicídio	Mesquita	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Partido dos Trabalhadores; Partido Socialismo e Liberdade; Coletivo de mulheres; Movimento LGBTI da Baixada II e profissionais liberais
10	21	Formador de professores Planejamento anual	Paracambi	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
11	22	Formador de professores: BNCC de Geografia	Mesquita	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ
12	23	Formador de professores: Formação para professoras(es) de EJA	S. João Meriti	Instituto Multidisciplinar/UFRRJ; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ; Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As entrevistas apresentam narrativas da passagem de sujeitos e instituições voluntários na construção de parcerias. Vejo-me nas falas das professoras Dandara, Lucinha e Quintanilha. Minha participação se dá em nome do Grupo de Pesquisa GPEJA do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ na função de pesquisador doutorando como se apresentam nos seguintes trechos:

Era difícil a gente falar de gay. Eram difíceis as nomenclaturas. Apareciam trabalhos. Eram trabalhos tímidos. Quando eu comecei a fazer esse tipo de trabalho mais oficial, que era trabalho de escola. **Pensei em trazer alguém para a escola que tivesse fazendo essa discussão**, mas onde é que você encontrava? Difícil né? Era bem difícil, mas onde a gente encontrava? Era difícil. **Você foi com esse olhar de pesquisador e com esse trabalho de pesquisador e com esse trabalho de pesquisador, mas de pesquisador que também é sujeito**. Achei que foi muito bacana (Dandara).

O aluno tinha tanta vontade de fazer uma palestra. Ele mesmo. Eu perguntei: Você? Comecei a perguntar. Mas você sozinho? Ele não tinha vergonha de falar não. Dizia que estudava sobre [o assunto]. **Entre em contato com [doutorando]**. O objeto de estudo dele é gênero. Não conheço profundamente o trabalho do Luciano, mas sabia do que se tratava. Entrei em contato com o Luciano e ele aceitou (Lucinha).

**Conversei com o meu amigo, que faz doutorado em educação e pesquisa a temática, se ele poderia ir à escola conversar com alunos**, pois eu não tenho domínio sobre o assunto. Leio muito a respeito para mim, para minha vida, não para pesquisar ou realizar ações formativas. Desse convite, foram feitos outros convites até que surgiram várias pessoas propondo uma semana com várias oficinas que giraram em torno dos Direitos Humanos, uma vez que a SEEDUC nos impôs discutir os Direitos Humanos por causa da comemoração dos 70 anos da proclamação. Foi a “desculpa” que encontramos para discutirmos outras temáticas que tivessem intrínsecas às demandas dos estudantes. (Quintanilha).

A professora Lusmarina, ocupando um cargo na secretaria de educação, tinha o costume de convidar professores pesquisadores para formação continuada na sua rede. Participei de uma formação específica para professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que também já havia sido contemplada com pesquisadores de outras instituições como a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense ligada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Rural através do Instituto Multidisciplinar. Quando a professora diz que a secretaria de educação local tinha uma “proposta atividade para final de junho e nessa atividade foram convidados os professores de EJA **para que o palestrante pudesse vir e conversar um pouquinho**” reafirmando que “o departamento da subsecretaria de ensino tem total autonomia de planejamento” (Lusmarina).

Participando das ações e de projetos nas escolas, tive contato com o protagonismo de Partidos Políticos através de Coletivos de Mulheres e Coletivos LGBTI, além de Coordenadorias específicas do Movimento Social LGBTI da Baixada Fluminense. Essas memórias se cristalizam no trecho do professor Felismino: “Eu trouxe pessoas ligadas ao Movimento Social LGBTI, ativistas do Movimento de Mulheres, membros de instituições de Direitos Humanos da Baixada Fluminense, advogada da região e pesquisadores de gênero e

sexualidade” (Felismino). O professor também se refere a profissionais liberais engajados como “advogada da região e pesquisadora de gênero e sexualidade” que participou do mesmo dia em que pude falar de gênero e sexualidade com alunos.

Essa parceria, além de valorizar e apresentar saberes intrínsecos de grupos sociais específicos reunidos em movimentos, organizações e coletivos, leva aos estudantes, assim como aos professores em formação continuada, a pauta desses grupos, assim como uma aproximação das singularidades vividas pelos sujeitos

De acordo com os teóricos, é preciso construir projetos educacionais que busquem diálogos entre saberes e estabeleçam parcerias entre organizações e redes escolares, respeitando os limites e a missão de cada uma das instituições. Amaro (2018) e Sepulveda e Sepulveda (2018) teorizam esta perspectiva de parceria e cooperação entre a escola e as organizações interessadas. Amaro (2018) nos ajuda a compreender que o campo das políticas públicas educacionais é também espaço de disputas, mas que apresenta brechas para se implementar ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência em relação às manifestações de gênero e de orientação sexual.

Amaro busca identificar e desvendar “pensares/fazereres” que se desencadeiam nestas brechas, nestas fissuras. Ele investiga as configurações das práticas pedagógicas cotidianas que abarcam as relações de gênero e sexualidade como temas e conteúdos e como uma arena de disputas diversas. Busca identificar táticas e estratégias utilizadas por professores que promovam a desconstrução de estigmas, preconceitos, discriminações relativas à violência de gênero. Ele tem a intenção de transgredir e buscar perceber qual o sentido do diverso. Amaro (2018, p. 41) afirma que “os cotidianos possuem rotas de fuga e potências para desestabilizar os regimes de poder e as normalizações impostas sobre corpos e sujeitos”. Para o autor, no cotidiano escolar, as brechas e fissuras permitem transgredir o caráter estabilizador da ordem que se coloca nos currículos e nas práticas da escola e na sala de aula.

Na mesma linha, Sepulveda e Sepulveda (2018, p. 48) afirmam que “é possível corroborar com o desenvolvimento de novas práticas, de outros valores, conhecimentos e saberes coletivos sobre a história dos gêneros e das sexualidades no Brasil”. De acordo ainda com os pesquisadores, essas novas práticas precisam de visibilidade. É o que estamos fazendo com esse trabalho, dando visibilidade às ações constituídas e que revelam que a escola, no seu cotidiano pratica não só silenciamentos, mas também espaços privilegiados de atenção aos estudantes. Atenção que parte de docentes, ao aproximarem-se de suas demandas. Atenção na construção de saberes e sensibilizações em torno do que realmente precisa ser debatido, refletido e desconstruído sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Atenção no diálogo com a gestão escolar local que precisa dar apoio e se unir nesta missão de ensino e

aprendizado sobre gênero e sexualidade. Atenção na força que as parcerias entre a escola e sujeitos e instituições externas à ela podem gerar junto aos objetivos de debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas estão imersas numa atmosfera de silenciamentos, mas também de possibilidades de atuação em relação ao debate de gênero e sexualidade. Entre essas atuações escolares há momentos de escuta e troca de informações sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual. A esse movimento denomino-o de Pedagogia das Aproximações LGBTI. Os limites da Pedagogia das Aproximações LGBTI estão localizados em quatro movimentos: 1) a aproximação das demandas dos estudantes; 2) a sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual; 3) a institucionalização local das atividades possíveis; e 4) o estabelecimento de parcerias para a realização dos debates. Esses movimentos são indicadores que nos permitem entender a escola como criadora de ações frente à LGBTIfobia, ao proporcionar o debate de gênero, identidade de gênero e orientação sexual tendo o estudante como público alvo, ao utilizar conceitos cientificamente produzidos sobre os temas e ao contar com o apoio da direção e de parceiros da escola

As aproximações das demandas estudantis se dão quando os professores são estimulados por seus estudantes a realizar o trabalho com a diversidade sexual. Essa aproximação com a demanda de estudantes se dá, ainda, quando os estudantes querem abrir esse debate a outras turmas que também precisam ouvir a abordagem sobre o tema; quando o aluno pede para fazer uma palestra sobre o tema ou quando professores reconhecem que falta aos alunos um debate consistente sobre os temas gênero e sexualidade.

As aproximações também se dão quando docentes reconhecem a necessidade de se sensibilizar ou de perceberem como se sensibilizaram sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual como categorias científicas. Assim, essa sensibilização gera a ideia de que a escola segue LGBTIfóbica e que alunas e alunos LGBTI deveriam contar com um movimento institucional frente a esse fenômeno.

As aproximações se dão quando docentes buscam negociar com a gestão local, o que entendemos como uma institucionalização das atividades possíveis. Essa institucionalidade possível se refere ao cotidiano escolar com seus projetos que são pensados, organizados, realizados e avaliados. É uma dinâmica de sugestão da direção aos professores e desses para com os estudantes, ou vice-versa, sempre com objetivos pedagógicos. As entrevistas revelaram uma relação entre a gestão e alguns professores que, atendendo a demandas estudantis sobre gênero e sexualidade, realizam debates. A institucionalidade possível pode ser entendida a partir de três momentos institucionais: as institucionalidades possíveis a partir da prática do professor; as institucionalidades possíveis a partir do planejamento anual; e as

institucionalidades possíveis a partir da prática do professor. As Institucionalidades possíveis a partir da prática do professor se deram quando o docente tem a autorização da escola para ampliar sua prática. A gestão passa a se nortear pela sua experiência reconhecendo e legitimando o debate de gênero e sexualidade. As institucionalidades possíveis a partir do planejamento anual podem ser reconhecidas quando os temas gênero e sexualidade aparecem nas instâncias superiores à escola, ou seja, no âmbito das secretarias municipais ou estaduais. As institucionalidades possíveis a partir de decretos governamentais se dão quando as escolas passam a responder às recomendações das secretarias municipais ou estaduais.

As aproximações se dão ainda no estabelecimento de parcerias da escola com instituições e pessoas voluntárias. Entre as associações e ONGs as que se pautam com a perspectiva dos Direitos Humanos e são compostas por pessoas que se voluntariam e que têm conexões com partidos políticos e coletivos.

Assim, a pesquisa revelou que escolas públicas têm promovido debates pensados e organizados por docentes como respostas a inquietações estudantis por espaços de compreensão das questões LGBTI, principalmente sobre os temas da orientação sexual e da identidade de gênero. Esses movimentos, essas pedagogias das aproximações LGBTI, são saberes produzidos na escola básica, principalmente nas periferias fluminenses, e partem de “projetos da escola” que passaram a reconhecer um certo grau de institucionalidade entre a escola e outras organizações em torno dela, como grupos de pesquisa, ONGs e partidos políticos como práticas recorrentes.

Uma Pedagogia das Aproximações LGBTI tem sido forjada no cotidiano escolar segundo um percurso contra-hegemônico como atentam os pesquisadores. Reconhecê-la na escola, nas suas multiplicidades é fundamental devido à sua potência e configuração como categoria de análise dos cenários educativos nas periferias que refletem duas dinâmicas de trabalho de enfrentamento à LGBTIfobia na escola. A primeira dinâmica se configura na ideia de transversalidade do debate de gênero que dava aos professores autonomia para trazerem para sua disciplina elementos do debate de gênero e da orientação sexual. Essa dinâmica foi conhecida como uma política pública denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais. Não há ação escolar se o professor não se compromete com o debate e crê na sua autonomia para interferir na escola quando da necessidade de se fazer entender sobre os LGBTI e a LGBTIfobia. A segunda dinâmica pauta-se na ideia de formação continuada presente na política pública denominada de Gênero e Diversidade na Escola. Não há ação escolar sem a preocupação com a formação continuada dos docentes, principalmente em temas ausentes de sua formação acadêmica.

Um docente que reconhece LGBTIfobia é um docente que se aproxima de alguma forma dos grupos LGBTI. Há uma potência nessa aproximação docente na direção dos LGBTI na escola porque na escola, no âmbito público, todos são iguais. No entanto, frente às singularidades do Brasil enquanto país de dimensões continentais e marcado por profundas desigualdades sociais, nem todos são iguais. Ao inserir as perspectivas de orientação sexual e de identidade de gênero essa desigualdade se agiganta. É louvável e urgente reconhecermos todas as demandas da escola na contemporaneidade, principalmente de pessoas que historicamente marcadas por estigmas: 1) pecado, a partir do censo comum; 2) patológico, a partir de um discurso reacionário; 3) erro, vindo de um olhar restrito em relação à dignidade da pessoa humana reconhecida pela Constituição Federal e princípio básico republicano e democrático; e 4) anormal, tendo a heteronormatividade como única resposta para a sexualidade humana.

Há muita potência nas nossas escolas públicas em torno das questões LGBTI. A Pedagogia das Aproximações LGBTI pode se espelhar não nos “projetos da escola” a partir de onde surge sua tessitura, mas dos outros indicadores: a) a inserção no currículo disciplinar; b) a culminância de projetos; e c) o aconselhamento de estudantes.

A inserção do debate de gênero e sexualidade no currículo disciplinar, através de um plano de aula diferenciado, configura também uma ação docente frente à LGBTIfobia quando traz para a sala de aula questões que vão se aproximar do tema de interesse. É o professor que opta por uma abordagem paralela à sua rotina de trabalho. As duas experiências observadas apresentam diálogos imensuráveis em torno da inércia da escola e do poder público frente às dificuldades dos estudantes terem acesso à informação de qualidade sobre sexo e sexualidades.

A culminância de projeto é igualmente potente porque está diretamente relacionada à atitude docente frente às demandas dos alunos pelo debate de gênero e sexualidade. O currículo escolar permite o trabalho paralelo ao currículo mínimo e isso se dá porque a cultura conta com datas comemorativas que são transformadas em temas de aulas como Carnaval, Dia Internacional da Mulher, Primavera, Festa Junina, Feira de Ciência, Dia dos Povos Indígenas, Dia da Consciência Negra, Independência, Proclamação da República. Além da pauta em sala de aula, esses temas são incluídos em projetos específicos. O debate em torno das questões de gênero e sexualidade ocuparam essa rotina pedagógica. A produção de cartazes pela escola como resultado de culminância de projeto é potente porque educa. Vale ressaltar que além desse foco no calendário, a escola deve ter a autonomia para escolher a melhor data dentro do seu cronograma para a construção de projetos. As frases circundavam as LGBTIfobias ao mesmo tempo aos posicionamentos empoderadores, tais como: “Diga sim à liberdade de expressão e não ao preconceito!”; Homossexualidade não é doença. O que tem cura é sua

homofobia.”; Somos todos iguais. Aceitar é escolha. Respeito é dever.”; Eu não tenho um amigo gay. Tenho amigos, parentes, professores, alunos, ídolos.”; Nosso maior orgulho é ser quem somos. Críticos!”. Quanta potência se deparar com essa produção pela escola em paredes de corredores, paredes de escadarias, das salas de aula ou da sala de professores em que os estudantes são produtores de saberes e se comunicam diretamente com seus pares e outros atores da escola.

A ação da professora em torno da escuta e do aconselhamento é potente porque parar para ouvir um estudante com a demanda sobre gênero e sexualidade não é tarefa fácil. Respondê-lo na sua demanda é outra missão quase impossível visto que não há uma política de formação continuada de professores para tais questões. Nesse sentido, as professoras são provocadas e se sensibilizam buscando dialogar com esses estudantes que não têm nenhuma ponte dentro da escola para atravessarem suas dúvidas sobre as questões de gênero e sexualidade. Há potência nessa sensibilização e ela se configura numa prática a ser respeitada e disseminada porque é humana e faz da escola um lugar de acolhimento.

No processo de pesquisa, pude me aproximar das compreensões docentes em relação à LGBTIfobia, assim como dos princípios que os levaram a pautar as questões de gênero e sexualidade na escola. A LGBTIfobia é vergonhosa. A lesbofobia se manifesta quando não se entende as alunas lésbicas que começam a reivindicar o direito de ocupar o espaço escolar onde já há certa aceitação dos meninos *gays* ou quando alunas lésbicas são pronunciados no Conselho de Classe e alguns professores acham que elas não têm nada a ensinar aos demais colegas da escola.

A gayfobia, por sua vez, se manifesta quando os alunos começam a se assumir e professores e professoras passam a tratá-los de forma diferenciada; quando alunos *gays* passam a ser ultrajados só porque começaram a dar aula de dança na escola; quando na sala de professores a gente ouve “viadinho”, um tratamento pejorativa; quando o ano inteiro a escola não deixa esses alunos *gays* se manifestarem, mas os convida para dançarem nos festivais para que promovam, pensem, organizem e realizem as festas ou datas comemorativas; quando na fila do lanche um aluno chama outro de bichinha só porque foi repreendido ao furar a fila no refeitório.

Do mesmo modo, a transfobia aparece de várias formas na escola: quando não entendem que devem chamar uma colega trans no feminino usando seu nome social; quando não se atende à reivindicação do banheiro para pessoas trans de acordo com sua identidade de gênero; quando os alunos *gays* não se sentem representados e veem a escola como um espaço não democrático, não respeitoso e não acolhedor; quando os meninos *gays* e as meninas lésbicas se sentem acuados, reprimidos, oprimidos na escola ou nas manifestações inscritas em

paredes e murais; quando esses alunos são obrigados a mudar de turno ou de modalidade indo para a EJA; quando alunos *gays* abandonaram a escola e não nos preocupamos também com suas demandas.

Num horizonte escolar, as atitudes que constituem a Pedagogia das Aproximações LGBTI transformar-se-ão em tópicos político-pedagógicos ocupando a rotina da educação pública. Assim como uma cultura escolar antirracista, há de se estruturar neste horizonte uma cultura escolar antilgbtifóbica. Ela trataria da legitimação dos homoafetos e do homoerotismo, sem deixar de lado as vivências trans, a luta da população intersexo e a política desconstrucionista queer, não-binária. Em nome do respeito! Em nome de uma postura humana em direitos e conquistas para todas, todos e todes.

É preciso se aproximar dos LGBTI. Aproximar-se de suas demandas, respondendo-as. Aproximar-se dos LGBTI é procurar na sua insegurança ou no seu empoderamento adquirido fora da escola elementos para unir forças que já realizaram essa aproximação que pode vir da família, através de mães e pais pela diversidade; pode vir de igreja inclusivas; pode vir de pessoas comprometidas com os Direitos Humanos ou com movimento sociais, organizações várias. Aproximar-se de LGBTI é ousar construir uma escola nova. O novo que se quer pautar é aquele que foge do sistema binário bom/ruim, homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino presente no discurso reacionário que não vê brilho e riqueza nas diversidades e nas dissidências de gênero e sexualidade. O novo precisa ser erguido e com base no que há de especial entre os/as estudantes. Sempre haverá o novo porque o velho precisa ser respeitado na medida que ele faça uma revisão de si. O respeito é um velho saber e ele tem sido revisado constantemente. Respeito todos querem. Todos precisam. A escola precisa respeitar as singularidades de seus sujeitos. Como saber dessas singularidades? Aproximando-se delas! Ouvir, sentar junto e construir espaço e tempo de acolhidas, de entendimentos e de negociações. Quando a escola se transforma em um espaço de diálogo para os estudantes, ela ganha esses sujeitos. Sabemos, como aponta a revisão bibliográfica que a escola expulsa determinados sujeitos com base no seu racismo e na sua LGBTIfobia. Ser um espaço de diálogo é recuperar discursos em raça, gênero, identidade de gênero e orientação sexual. A ideia da Pedagogia das Aproximações LGBTI mostra como a escola periférica fluminense tem constituído esses espaços de recuperação de debates a partir de ações de escuta de demandas, de sensibilização, de negociações institucionais e de parcerias. Sem esses quatro direcionamentos, fica mais difícil se aproximar dos LGBTI. As ações partem deles, com a ajuda qualificada do docente que se sensibiliza e que negocia com a direção e que vai em busca de parcerias para que tais ações sejam realizadas. Esse é o caminho apontado pela pesquisa,

mas há outras estruturas discursivas possíveis de adentrarem este jogo e nos ajudar na missão de levar o debate de gênero e sexualidade com vistas ao enfrentamento tático da LGBTIfobia.

Como categoria, a Pedagogia das Aproximações LGBTI explica as atitudes contra-hegemônicas da escola configurando-se como um termômetro para medir a temperatura daquelas escolas que ousam, na figura de seus docentes e gestores, pautar gênero e sexualidade em direção a um fim da LGBTIfobia. Entendendo que a LGBTIfobia na escola se dá a partir da ideia de deslegitimação da orientação sexual e da identidade de gênero como realidades presentes na sala de aula assim como em todo a escola. Além de explicar as ações institucionalizadas localmente, ou seja, no domínio da gestão escolar específica de onde o docente atua, a categoria Pedagogia das Aproximações LGBTI vai tornar compreensível outras ações que acontecem fora dessa institucionalidade. Assim, podemos igualmente dizer que a escola também pratica uma Pedagogia das Aproximações LGBTI quando ela permite aos alunos que tragam para os projetos de culminância o debate de gênero e sexualidade. A culminância de projeto foi um indicador presente no campo de pesquisa, mas não apresentava institucionalidade. No entanto, é uma ação que se adequa à categoria aqui em defesa porque os estudantes vão produzir cartazes que descrevem singularidades levando a escola a se aproximar de suas vivências e dramas. Há uma Pedagogia de Aproximações LGBTI quando o docente insere ao seu currículo disciplinar as questões de gênero e sexualidade levando os estudantes a serem confrontados com os saberes específicos de uma disciplina para um campo maior que se encontra as singularidades LGBTI. Há também Pedagogia de Aproximações LGBTI quando se estrutura, de alguma forma, momentos de aconselhamento de estudantes LGBTI com o objetivo de acalmá-los na sua insegurança ou oferecendo-lhe informações na medida do espaço que a escola ocupa junto a eles, respeitando sempre os limites na relação docentes e estudantes.

No que tange à estrutura para além dos muros da escola, é fundamental reconhecer que ela se movimenta, mesmo que lenta e esporadicamente, na direção do respeito e do fim da LGBTIfobia a partir de um debate justo e necessário sobre gênero e sexualidade. Também é fundamental reconhecer o protagonismo da escola numa sociedade de origem patriarcal, cristã, branca, heteronormativa e cisgênera: a sociedade cisheterobranconormativa. É crucial reconhecer a escola protagonista numa sociedade conservadora porque ela é um espaço cientificamente comprometido nas periferias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Djamila Ribeiro (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O dilema atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. In: Cadernos de Pesquisa São Paulo, n. 96, Fev., 1996.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

\_\_\_\_\_. **Criar currículo no cotidiano**. Nilda Alves. São Paulo: Cortez: 2004.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas, ano 9, 2/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641>>. Acesso em: 2 mai. 2015.

AMARO, Ivan. **Discutir (ainda mais) gênero e sexualidades na escola: por uma pedagogia da pergunta nos dos com os cotidianos escolares**. In: AMARO, Ivan. Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia. Ivan Amaro, Denize Sepulveda (Orgs.). Curitiba: CRV, 2018.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza: 2012.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo: práticas discursivas de (não) subjetivação no ambiente escolar**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

AYRES, Lygia Santa Maria; MENDES, Barbara Oliveira; ALMEIDA, Ramon Terra de. **Escuta e acolhimento no conselho tutelar: um encontro possível?** In: Escritos sobre políticas públicas, infância e juventude. Kassia Siqueira, Lindomar Darós, Davi Roque (Orgs.). Curitiba: CRV, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa**. Curitiba: Ibplex, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Andreia. **Dados estatísticos: o projeto [GDE] em números**. In: ROHDEN, F. et alli. Os desafios da transversalidade em uma experienciar de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Fabíola Rohden, Leila Araújo, Andreia Barreto. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BARROSO, Luís Roberto. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 461, 16 de junho de 2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=312038140&ext=.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BENTO, Berenice. **Brasil: país do transfeminicídio**. Disponível em: <[www.clam.org.br](http://www.clam.org.br)> Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19(2), 336, maio-agosto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da transexualidade oficial às transexualidades**. In: Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras. Adriana Piscitelli, Maria Filomena Gregori e Sérgio Carrara (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice, PELÚCIO, Larissa. **Vivências trans: desafios, dissidências e conformações**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 20 (2): 256, mai-ago/2012a.

\_\_\_\_\_. BENTO, Berenice, PELÚCIO, Larissa. **Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 20 (2): 256, mai-ago/2012b.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Joice Berth para Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Valdir. Resenha Pedagogia do Oprimido. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p. 211-213, Set, 2008.

BORRILLO, Daniel. **A homofobia**. In: Lionço, Tatiana. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Orgs.). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva crítica das políticas sexuais e de gênero no mundo latino**. In: Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 05 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I)**. 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>> Acesso em: 05 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh\\_2\\_integral.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf)> Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Elaboração: André Luiz de Figueiredo Lázaro.

Organização: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Ricardo Henriques, Maria Elisa Almeida Brandt, Rogério Diniz Junqueira e Adelaide Chamusa (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. DECRETO nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Programa Saúde na Escola PSE**. 2007b. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dec\\_6286\\_05122007.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dec_6286_05122007.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da primeira 1ª conferência nacional de políticas públicas e direitos humanos para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais**. Brasília: Presidência da República, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica. Documento Final**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)> Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT**. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nacional\\_lgbt\\_2009.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf)> Acesso: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores e professoras em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH III**. 2009c. Disponível em: <

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça** – GPP – GeR: módulo I. Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. Parceria: SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres), SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher), CLAM/IMS/UERJ (Centro Latino-Americano em Sexualidade, Instituto Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e MEC (Ministério da Educação). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça** – GPP – GeR: módulo II. Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. Parceria: SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres), SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher), CLAM/IMS/UERJ (Centro Latino-Americano em Sexualidade, Instituto Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e MEC (Ministério da Educação). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Conferência Nacional de Educação 2010** (CONAE 2010). Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2010c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT: "Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de LGBT"**. Conselho Nacional de combate à discriminação e promoção dos direitos de LGBT e Comissão organizadora da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT. Brasília: Presidência da República, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria 1612 nome social de travestis e transexuais**. 2011b. Disponível em: < <https://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/novidades.php?id=28>> Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital 4 Programa de extensão universitária Proext**. 2011c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7703-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7703-)

[edital-4-proext2011-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](#)> Acesso em: 1 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2012-2015. Brasília: MP, 2011d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Instrutivo: Programa Saúde na Escola PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011e.

\_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT\\_SDH.pdf](http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT_SDH.pdf)> Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>> Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas Públicas de Igualdade Racial (Seppir). **Negros e Negras LGBT: construindo políticas públicas para avançar na igualdade de direitos**. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas de Igualdade Racial - Seppir/PR e Coordenado pela Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas – SPAA, 2013b. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/arquivos/relatorio-lgbt> Acesso em: 18 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5002/2013: Lei da Identidade de Gênero** ou Lei João W. Nery. Câmara dos Deputados. 2013c. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1059446&filename=PL+5002/2013](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1059446&filename=PL+5002/2013)> Acesso em: 8 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Conferência Nacional de Educação 2014** (CONAE 2014). Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014. 2014b. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446\\_11\\_11\\_2014.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html)> Acesso em: 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT). **Resolução 11 CNCD: inclusão dos itens "orientação sexual",**

"**identidade de gênero**" e "**nome social**" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil. 2015a. Disponível em: <[www.in.gov.br/autenticidade.html](http://www.in.gov.br/autenticidade.html) código 00012015031200002> Acesso em: 12 mar.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT). **Resolução 12 CNCD: garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino**. 2015b. Disponível em: <[www.in.gov.br/autenticidade.html](http://www.in.gov.br/autenticidade.html) código 00012015031200003> Acesso em: 12 mar.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. **Caderno Temático Direitos Humanos - versão preliminar**. Secretaria de Atenção à Saúde: Ministério da Saúde, 2015. 2015c. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno\\_direitos\\_humanos.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno_direitos_humanos.pdf)> Acesso em: 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira** sobre gênero na escola. 1º de setembro de 2015. 2015d. Disponível em: <[https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias-spm/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota\\_publica\\_sobre\\_ideologia\\_genero\\_01\\_09-1.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias-spm/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota_publica_sobre_ideologia_genero_01_09-1.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério Público. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Ministério Público e a Igualdade de Direitos para LGBTI: conceitos e legislação**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Ministério Público do Estado do Ceará. 2. ed. Brasília: MPF, 2017a. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midiateca/nossas-publicacoes/o-ministerio-publico-e-a-igualdade-de-direitos-para-lgbti-2017/view>> Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério Público. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota Técnica n.2/2017 – Notificação extrajudicial voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas**. 2017b. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/notatecnica22017pfdc.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7, de 18 de DEZEMBRO de 2018: **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final, 2018a. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

> Acesso em: 28 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 3 CNE/CEB**, de 21 de novembro de 2018: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; 2018b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 28 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão; Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão de Pernambuco. Procedimento Preparatório nº 1.26.000.000218/2018-30 – Procuradoria-Geral da República, 16 abr. 2018. 2018c. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Pesquisa/Downloads/1.26.000.000218-2018-30%20-%20Representacao.PGR.Discussao%20de%20genero.Assinada%20eletronicamente.pdf>>.

Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Tese proposta pelo relator da ADO, ministro Celso de Mello, da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26, 13 jun. 2019a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/tesesADO26.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Voto do Ministro Celso de Mello: Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26, 2019b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26votoMAM.pdf>> Acesso em 14 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Voto do Ministro Edson Fachin: Mandato de Injunção n. 4733, 2019c. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/MI4733mEF.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Procuradoria-Geral da República. Manifestação da Procuradoria-Geral da União sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade por omissão n. 26, 2019d. Disponível em:

<<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=307054081&ext=.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero, Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (organizadora). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2011.

CAETANO, Marcio; SEFFNER, Fernando. **Diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas**. In. Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

CARDOSO, Fernando Luiz. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Revista Interamericana de Psicologia**, 2008, Vol. 42, n. 1, p. 69-79.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação das mulheres na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Geledés: Instituto da Mulher Negra, 6 mar. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>> Acesso em: 11 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ennegrecer al feminismo: la situación de la mujer en América Latina desde una perspectiva de género. **Nouvelles Questions Féministes**, v. 24, n. 2, p.21-26, 2005. Disponível em: <<https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/05/feminismos-disidentes-en-america-latina.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia). Orientadora Dr.<sup>a</sup> Roseli Fischmann, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Cleide. **Meninos são aliciados para virar transexuais em SP**. O Globo, 12 de fevereiro de 2012, p. 3-4.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 25 [4], 2015.

CEVASCO, Maria Eliza **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. In: Revista Portuguesa de Educação. Vol. 16. n. 2. Braga: Universidade do Minho, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Extraído de [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf) Acesso em: 12 out. 2011.

CID AGUAYO, Beatriz Eugenia; HINRICHS, Javiera Soledad. Curadoras de semillas: entre empoderamiento y esencialismo estratégico. **Revista Estudos Feministas**, vol. 23, núm. 2, mayo-agosto, 2015.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015.

COLLING, Leandro; SOUSA, A. N.; TRÓI, Marcelo de; SANTANNA, T.; NETO, Djalma Rodrigues Lima; GARCIA, Paulo Cesar; MOIRA, A.; SPINELLI, M.; BLANCA, R. M.; GUIMARAES, R.; BELO, S. Ativismo das dissidências sexuais e de gênero. **Revista CULT**, São Paulo, p. 18 - 44, 01 ago. 2017a.

\_\_\_\_\_. Ativismo das dissidências sexuais e de gênero. **Revista CULT**, 8 ago. 2017b, São Paulo. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/artivismo-das-dissidencias-sexuais-e-de-genero/>> Acesso em: 28 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. O que temem os fundamentalistas. **Revista Cult**, 17 mai. 2017c. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/fundamentalistas-anti-lgbt/>> Acesso em: 28 dez. 2019.

CONLEY, Garrard. **Boy erased**. Tradução Carolina Selvatici. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

CORRÊA, Sonia O. **Introdução aos princípios de Yogyakarta**. In: YOGYAKARTA. Princípios de Yogyakarta. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones Freitas. Apoio para a versão em português: Observatório de Sexualidade e Política, 2007. Disponível em: < [www.yogyacartaprinciples.org](http://www.yogyacartaprinciples.org) > Acesso em: 18 jun. 2015.

COSTA, Cândida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais: fundamentos teóricos**. In: Cândida Soares da Costa. Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. São Paulo: Gente, 1994.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**. São Paulo: Saraiva, 2014.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. Revista Estudos Feministas, v. 1, n. 171. Florianópolis, 2002.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe**. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, realizado en Buenos Aires en junio de 2009.

\_\_\_\_\_. **Identities esencialistas o contrucción de identidades políticas: el dilema de las feministas negras**. Otras Miradas, vol. 2, núm. 2, diciembre, 2002, pp. 96-113.

CURIEL, Ochy; FALQUET, J.; MASSON, S. **Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe**, 2005. Disponível em: <<https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/05/feminismos-disidentes-en-america-latina.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Relatoria do Parecer 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DIAS, Maria Berenice. **Estatuto da diversidade sexual: uma lei por iniciativa popular**. 2011. Disponível em: <[http://www.mariaberenice.com.br/uploads/estatuto\\_da\\_diversidade\\_sexual\\_-\\_uma\\_lei\\_por\\_iniciativa\\_popular.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/uploads/estatuto_da_diversidade_sexual_-_uma_lei_por_iniciativa_popular.pdf)> Acesso em 05 mai. 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

DODGE, Raquel Elias Ferreira. Manifestação da Procuradoria-Geral da República: Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 461, 16 set. 2019. Disponível em: <

<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15341156001&ext=.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EPSTEIN, Deebie; JOHNSON, Richard. **Jovens produzindo identidades sexuais**. Tradução de Lene Belon. Revisão técnica de Guacira Lopes Louro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Estudos culturais: uma introdução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Memórias e escrevivência com Conceição Evaristo**, Museu do Amanhã - Observatório - Rio de Janeiro, RJ, 16 nov. 2018. Disponível em: <[https://www.sympla.com.br/memorias-e-escrevivencia-com-conceicao-evaristo\\_395628](https://www.sympla.com.br/memorias-e-escrevivencia-com-conceicao-evaristo_395628)> Acesso em: 13 jan. 2020.

FACHIN, Edson. **Medida cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental** 462. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5204908>> Acesso em: 26 dez. 2019.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas: Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005.

FERRARI, Anderson. “Claro que tenho vontade de saber como é” – o que faz de um sujeito, homossexual? – Experiência Homossexual no Contexto Escolar. In. Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a educação e a construção do sujeito homossexual**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. In. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Mary Neide Damico Figueiró (Org.). Londrina: UEL, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A educação sexual presente nos relacionamentos cotidianos**. In. Educação sexual: em busca de mudanças. Mary Neide Damico Figueiró (Org.). Londrina: UEL, 2009b.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008.

FISCHMAN, Gustavo Enrique; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Abr. 2010, vol.15, n.43, p.7-20.

FOR THE BIBLE TELLS ME SO. Tradução: O que a Bíblia nos diz sobre a homossexualidade. Documentário de Daniel G. Karlake, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. **Sistema de Dados e Informações: Base Operacional de Acordo com o Plano Nacional de Extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Coleção Extensão Universitária. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e Augusto G. Albuquerque. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCE PRESS. Afeganistão: o desespero das famílias de meninos escravos sexuais. AFP, 19 dez 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/mundo/afeganistao-o-desespero-das-familias-de-meninos-escravos-sexuais/>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: algumas reflexões**. In: Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e J. E. Romão. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores**. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Olga Regina Zigelli. **Gênero e educação: a experiência do GDE**. Gênero, Diversidades e Educação: perspectivas contemporâneas, 03 ago. 2017. In. Seminário Internacional Fazendo Gênero (11.: 2017 : Florianópolis, SC). Anais do XI Seminário

Internacional Fazendo Gênero [recurso eletrônico]: 13th. Women's Worlds Congress / Organização: Jair Zandoná, Ana Maria Veiga e Cláudia Nichnig. Florianópolis: UFSC, 2018.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação. Wivian Weller, Nicolle Pfaff (Orgs.). 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GAUDENZI, Paula. Intersexualidade: entre saberes e intervenções. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, e00000217, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2018000105007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000105007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GELEDÉS. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Realização: Geledés (Instituto da Mulher Negra). Coordenação: Geledés e Cfemea (Centro Feminista de Estudos e Assessoria). 2013. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação das identidades deterioradas**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRUPO GAY DA BAHIA GGB. **Relatório 2018 de Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil**. Luiz Mott, Marcelo Cerqueira, Eduardo Michels (Orgs.). 2018. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

\_\_\_\_\_. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, 2011. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375002/mod\\_resource/content/0/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-do-CP\\_1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375002/mod_resource/content/0/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-do-CP_1.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Traduzido por Cristina Fino, Cássio Arantes Leite. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2019.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, p.1-18, 1998. Disponível em: <[http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec\\_mulher/capacitacao\\_rede%20modulo\\_2/grossi\\_miriam\\_identidade\\_de\\_genero\\_e\\_sexualidade.pdf](http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20modulo_2/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf)> Acesso em: 17 mar. 2015.

HALAC, Oscar. **Apresentação extensão na educação básica**. In: Extensão educação básica: Francisco Roberto Pinto Mattos; Alda Maria Coimbra; Martha Yvonne de Almeida; Marcia Martins; Adriana Maria Freitas (Orgs.). Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda\\_2011\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas**. Projeto Revista de Educação: projetos de trabalho, v. 3, n. 4, 2004.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. Instituto Antônio Houaiss (org.), editor Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

IBASE: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Cotas raciais: por que sim?** 3. ed. Rio de Janeiro, Ibase, 2008.

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330350&idtema=67&search=rio-de-janeiro|nova-iguacu|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->> Acesso em 06 fev. 2015.

INÁCIO, Emerson C. **Homossexualidade, homoerotismo e homossociabilidade: em torno de três conceitos e um exemplo**. In: SANTOS, Rick. A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays lésbicos no Brasil. Rick Santos e Wilton Garcia (Orgs.) São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Feminismos Contemporâneos e Interseccionalidade 2.0. **Rebeh Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S.l.], v. 1, n. 01, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/article/view/87>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Medicina: uma ciência maligna? Debate psicopolítico sobre estereótipos e fatos. **Revista Periódicus**, v. 1, p. 195-204, 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgênero, para formadores de opinião. 2. ed. Dezembro/2012. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br>> Acesso em: 18 mar. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Ensaio não-destrutivo sobre despatologização**. In: Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas / Fernando Seffner, Marcio Caetano (Organizadores). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Homofobia: identificar e prevenir**. Prefácio de Tatiana Lionço. 1.ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015c.

\_\_\_\_\_. **O protesto na festa: política e carnavalização nas paradas do Orgulho LGBT**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Trabalho e das Organizações. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes; ALVES, Hailey. **Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais**. Cronos – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

da UFRN, Natal, v. 11, n. 2, jul./dez. 2010. p. 8-19. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150/pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de Gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença Digital (Online)**, v. 32, p. 1-22, 2019.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação.** Paula Regina Costa Ribeiro et ali (Orgs.). Rio Grande, Editora da FURG, 2018.

\_\_\_\_\_. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. **Pedagogia do armário e currículo em ação. Educação e Políticas em Debate**, v. 4, p. 221-221, 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 481-498, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação frente à diferença/diversidade sexual. **Educação (Rio Claro. Online)**, v. 23, p. 162-181, 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 2, p. 208-230, 2010.

\_\_\_\_\_. A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas! Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, p. 123-139, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola e Homofobia. **Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre)**, v. 50, p. 28-31, 2009.

\_\_\_\_\_. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 3, p. 171-189, 2009.

\_\_\_\_\_. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 1, p. 1-22, 2007.

\_\_\_\_\_. Diversidade Sexual: o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos. **Salto para o Futuro**, v. 15, p. 64-73, 2007.

KARSLAKE, Daniel G. FOR THE BIBLE TELLS ME SO. Documentário, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pr1EyTW6uhg>> Acesso em: 15 mai. 2019.

KIRICHENKO, Kseniya. **Homofobia de estado: los órganos de tratados de las naciones unidas**. In: Estudio jurídico mundial sobre la orientación sexual en el derecho: criminalización, protección y reconocimiento. 12 ed. ILGA, 2017. Disponível em: <[https://ilga.org/downloads/ILGA World Homofobia de Estado Actualizacion Panorama global Legislacion diciembre 2019.pdf](https://ilga.org/downloads/ILGA_World_Homofobia_de_Estado_Actualizacion_Panorama_global_Legislacion_diciembre_2019.pdf)> Acesso em: 30 dez. 2019.

LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. **Revista Saúde Pública**, 1984, vol.18, n.5, pp. 344-347.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, H. (Org.) Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LANZ, Letícia. **Por que tenho medo de lhe dizer quem sou?** In: Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Paula Regina Costa Ribeiro et ali (Orgs.). Rio Grande, Editora da FURG, 2018.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. p. 24-33.

LENGERMANN, Patricia Madoo; NIEBRUGGE-BRANLLEY, Jill. **Teoria feminista contemporânea**. In: RITZER, George. Teoria sociológica. Ciudad de México, McGraw-Hill, 1997.

LIMA, Getúlio Raimundo de. **Educação em Direitos Humanos e Gestão Escolar**. In: Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. José Paulo Gutierrez, Antônio H. Aguilera Urquiza (Orgs.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. **Gênero e sexualidade como temas da Sociologia Escolar: uma comparação entre livros didáticos PNLD 2012 e 2015**. Revista Perspectiva Sociológica, 1º sem. 2017.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Débora. **Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?** In: Lionço, Tatiana. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Orgs.). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Discursos de ódio**. In. Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias da sexualidade.** In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (Org.). Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pró-Posições**, v. 19, n.2 mai./ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação.** In: Estudos feministas. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. Ano 2, 2/2001 – Florianópolis: UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Guacira Lopes Louro (Org.). 2. ed. 2000. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3043/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOSE, Maria de Lourdes. **A (in)visibilidade da mulher nos livros didáticos e a Historiografia de Gênero/Reflexos na sala de aula.** In.: Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos.** 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUGARINHO, Mário César. **Crítica literária e os estudos gays e lésbicos: uma introdução a um problema.** In: SANTOS, Rick. A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays lésbicos no Brasil. Rick Santos e Wilton Garcia (Orgs.) São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002.

LUZ, Luiz Otávio Ferreira da. **O menino princesa: gênero e sexualidade na educação infantil.** In: AMARO, Ivan. Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia. Ivan Amaro, Denize Sepulveda (Orgs.). Curitiba: CRV, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 94,

jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2015.

MARIANO, S. A. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. Revista Estudos Feministas. 2005. v. 13, n. 3, p. 483-505. Set.-dez./2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

MATTOS, Amana Rocha, CIDADE, Maria Luiz Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, n. 5, v. 1 maio-out. 2016. p. 132-153.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. Paris: n-1 edições, 2018.

MISKOLCI, Richard. **O que é o Queer?** Richard Miskolci: I Seminário Queer, Sesc Vila Mariana, Cultura e Política; Educação, Saúde e Aprendizados; Gênero e Sexualidade e Contra-Hegemonias, 23 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ar19rH0H6IM>> Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer: aprendizado pelas diferenças**. Série Cadernos de Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

\_\_\_\_\_. Comentário: Epistemologia do Armário de Eve Kosofsky Sedgwick. In. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007. p.:149-174.

MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis. Apresentação: Dossiê Sexualidades Disparatadas. In. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007. p.:149-174. P.: 09-17.

MONACO, Helena Motta. **Livro didático em contexto de disputas: gênero e sexualidade no livro Sociologia em Movimento**. 2018. 106 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MORRIS, Marla. **O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem**. In: Susan Talburt et alli. (Org.) **Pensar Queer: sexualidade, cultura e educação**. Tradução de Susana Guimarães. Mangualde Portugal: Ed. Pedagogo, 2007.

MOSÉ, Viviane. **Debate sobre o projeto "Escola sem partido" com Ilona Becskeházy**. CBN: 06 nov. 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_Cmf\\_7nTY7I](https://www.youtube.com/watch?v=_Cmf_7nTY7I)> Acesso em: 15 nov. 2018.

MOTT, Luiz. **Crônicas de um gay assumido**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim; BENEVIDES, Bruna G. Da Cartografia da Resistência ao Observatório da Violência contra Pessoas Trans no Brasil. **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 9, p. 220-225, 2018. Disponível em: <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conferência Nacional dos Advogados do Brasil. **Anteprojeto de Estatuto da Diversidade Sexual**. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/geral/estatuto\\_da\\_diversidade\\_sexual.pdf](http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/geral/estatuto_da_diversidade_sexual.pdf)> Acesso em 09 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Convenção relativa à luta contra a Discriminação no campo do ensino**. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Paris, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência Internacional sobre Direitos Humanos de Teerã**. 1968. Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_1/IIIPAG3\\_1\\_10.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_10.htm)> Acesso em: 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Communication 488 Toonen**. Comitê de Direitos Humanos. 1992. Disponível em: <<http://iilj.org/courses/documents/Toonenv.Australia.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência de Viena**. 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>> Acesso em: 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial de Pequim**. 1995. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf)> Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência Regional das Américas em Santiago do Chile**. 2000. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/default.asp>> Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**.

Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos. Tradução de Jones de Freitas. Versão do Observatório de Sexualidades e Política, julho, 2007.

\_\_\_\_\_. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidades Volumes I e II.** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolución 19/41.** Leyes y prácticas discriminatórias y actos de violència cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género. Naciones Unidas. 2011. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41\\_spanish.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_spanish.pdf)> Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programas de Educação Sexual na Escola: análise de custos e da relação custo-efetividade em seis países.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0020/002070/207055por.pdf>>

Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Nascidos Livres e Iguais: orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos.** UNAIDS. Alto Comissário das Nações Unidas para Direitos Humanos e Comissão Internacional de Juristas. Consultoria de Allison Jernow. Tradução de Maricy Apparicio. Brasília: Nações Unidas, 2013a. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes\\_Portuguese.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes_Portuguese.pdf)> Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico.** Brasília: UNESCO, 2013b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>> Acesso: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolución 29/23: Discriminación y violencia contra las personas por motivos de orientación sexual e identidad de género.** 2015. Naciones Unidas. Disponível em: <<http://www.un.org/es/comun/docs/index.asp?symbol=A%2FHRC%2F29%2F23&Submit=Buscar&Lang=S>> Acesso em: 18 jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Resolución AG/RES 2435:** Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. 2008. Disponível em: < [http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES\\_2435\\_XXXVIII-O-08.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2435_XXXVIII-O-08.pdf)> Acesso em 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência Regional das Américas em Santiago do Chile.** 2000. Disponível em: < <http://www.oas.org/es/default.asp>> Acesso em: 18 jun. 2015.

OLIVA, Osmar Pereira. **Os homoafetos.** In: OLIVEIRA, Ilca Vieira. SOUTO, Maria Generosa Ferreira. OLIVA, Osmar Pereira. (Orgs.) Escritos do corpo, da terra e do imaginário. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** In: Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Inês Barbosa Oliveira et al. (Orgs.). Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

\_\_\_\_\_. **Trans(r)existências negras no Brasil e em África.** In: Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Paula Regina Costa Ribeiro et ali (Orgs.). Rio Grande, Editora da FURG, 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** Guia da Escola Cidadã; v. 7. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARAISO, Marlucy Alves. **Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos.** In. Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Paula Regina Costa Ribeiro et ali (Orgs.). Rio Grande, Editora da FURG, 2018.

PELÚCIO, Larissa. **Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: UFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS.** São Paulo: Annablume, 2009.

PENNA, Fernando de Araujo. **O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Gaudêncio Frigotto (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Marcos Emanuel; ÁLVARO, José Luis; OLIVEIRA, Andréia C.; DANTAS, Gilcimar S. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 144-153, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100016&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 20 set. 2019.

PERES, Milena Cristina Carneiro. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Milena Cristina Carneiro Peres, Suane Felipe Soares, Maria Clara Dias (Orgs.). Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/Dossi%C3%AA-sobre-lesboc%C3%ADdio-no-Brasil.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2020.

PINHO, Osmundo. **Introdução**. In: PINHO, Osmundo e SANSONE, L. (Orgs.) *Raça: Novas Perspectivas antropológicas*. Salvador: ABA/EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relações raciais e sexualidade**. In: PINHO, O. e SANSONE, L. (Orgs.) *Raça: Novas Perspectivas antropológicas*. Salvador: ABA/EDUFBA, 2008a.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007:149-174.

QOBIL, Rustam. **Meninos são alvo de abuso sexual em dança tradicional afegã**. BBC Brasil, 9 setembro 2010. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/09/100908\\_afeganistao\\_danca\\_abuso\\_dg](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/09/100908_afeganistao_danca_abuso_dg)>. Acesso em: 7 jun. 2020.

RANNIERY, Thiago. Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a partir Trajetórias Escolares de “Meninos Gays”. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativa**, v. 25, n. 51, 2017a

\_\_\_\_\_. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, Out./Dez., 2017a.

\_\_\_\_\_. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**. Tese (Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil, 2016.

REIDEL, Marina. **A pedagogia salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

REIS, Antonio Luiz Martins dos. **O silêncio está gritando: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná**. Tese de Doutorado, Universidad de La Empresa: Montevideú, 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: <<https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2019.

RIBEIRO, Djamila. Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. **Relaciones Internacionales**, [S.l.], n. 39, set. 2018a. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/relacionesinternacionales/article/view/10012/10311>>.

Acesso em: 24 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro?** Djamila Ribeiro. 1.ed. São Paulo: Cia das Letras, 2018b.

\_\_\_\_\_. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

\_\_\_\_\_. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Sur** 24, v. 13, n. 24, 2016.

ROHDEN, Fabiola; CARRARA, Sérgio. **O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses**. In: Os desafios da transversalidades em uma experiência de formação on line: curso de Gênero e Diversidade na Escola. Fabiola Rohden, Leila Araujo, Andreia Barreto (Orgs.). Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes**. Revista Estudos Feministas, 17 (1): 296, jan-abr, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade e escola: uma análise da implantação de políticas públicas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ. Orientador: Mirian Goldenberg.

SAFATLE, Vladimir. **Sobre o ódio como política**. In: O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil. Esther Solano Gallego (Org.). São Paulo: Boitempo, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Conceituando gênero**. In: Gênero e Educação. Caderno de apoio para a educadora e o educador. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. Junho, 2003.

SANTOS, Rick J. **Poética da diferença: um olhar queer**. Rick J. Santos. São Paulo: Factash Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**.

2005. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>.

Acesso em: 8 jul. 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação e Realidade. Versão revisada com consulta ao original inglês. v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007. P.19-54. Epistemology of the Closet. In: ABELOVE, Henry et alli. The lesbian and gay studies reader. New York/London, Routledge, 1993:45-61. Tradução: Plínio Dentzien; Revisão: Richard Miskolci e Júlio Assis Simões.

SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio. **Diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas**. In. Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs). Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

SEFFNER, Fernando. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero (11.: 2017: Florianópolis, SC). Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero [recurso eletrônico]: 13th. Women's Worlds Congress. Jair Zandoná, Ana Maria Veiga e Cláudia Nichnig (Orgs.). Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: <[http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/trabalho/view?ID\\_TRABALHO=5760](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=5760)> Acesso em: 25 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Tem nexos não falar sobre sexo na escola? **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, p. 22-29, 2017.

\_\_\_\_\_. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, jan-mar, 2013.

\_\_\_\_\_. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, 19 (2): 336, mai.-ago., 2011.

\_\_\_\_\_. **Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção.** In: Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS. Anna Paula Uziel, Luís Felipe Rios, Richard Parker (Orgs). Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade Instituto Medicina Social/UERJ e ABBIA, 2004.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. **Conservadorismo, gênero e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB.** In: AMARO, Ivan. Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia. Ivan Amaro, Denize Sepulveda (Orgs.). Curitiba: CRV, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Daniel Vieira. **Gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas: tecendo questionamentos e desestabilizando verdades.** In: AMARO, Ivan. Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia. Ivan Amaro, Denize Sepulveda (Orgs.). Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Joselina da. **Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19/17811>> Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Jaime Peixoto da. **A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Orientador: Dr. André Márcio Picanço Favacho.

SILVA, Luciano Marques da Silva. **Trajetórias de alunas e alunos transgêneros na Educação de Jovens e Adultos do município de Nova Iguaçu.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015. Orientadora: Dra. Sandra Regina Sales.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves; SILVA, Maria de Lourdes; SILVA, Leandro Rodrigues Nascimento. Travestilidades no espaço socioeducativo: (des)patologização, monstruosidade, violência, abjeção e negação das identidades transgêneras. **Revista Dialogia**. São Paulo, n. 32, p. 93-107, maio/ago. 2019.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves; GEORG SCHINDHELM, Virginia. Uma experiência na escola sobre gênero e sexualidades. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 20, dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4550>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves; OLIVEIRA, Rinalva Sales. Diversidade negada: vozes de educadores/as sobre bullying na escola. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 49, p. 269-285, mar. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25153>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. **Revista FAEEBA**, v. 25, p. 173-189, 2016.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Uma explosão de cores no ambiente escolar: apontamentos sobre identidades travestis, transexuais e pedagogia queer. **ÁSKESIS**, v. 4, p. 39-55, 2015.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves. **Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do Ensino Médio sobre homossexualidade**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva.

SIQUEIRA, Indianara. **Visibilidade trans: lutar, resistir e reexistir!** Site PSOL, 30 jan. 2017. Disponível em: <<http://psol50.org.br/indianara-siqueira-visibilidade-trans-lutar-resistir-e-reexistir/>> Acesso em: 2 jan. 2020.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2017.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude**. In: Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (Org.). Brasília: SECAD, UNESCO, 2009.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 8.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a produção de conhecimentos**. Acervo digital UNESP, 2010.

TREVISAN, Rita; NICOLIELO, Bruna. **Valorizar a culminância em vez dos conteúdos**. Reportagem Nova Escola, 01 nov. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1962/valorizar-a-culminancia-em-vez-dos-conteudos>> Acesso em: 25 jan. 2020.

VAGULA, Edilaine; NASCIMENTO, Mari Clair Moro; GASPARIN, João Luiz. Educação, didática e pedagogia: a interlocução entre o conhecimento científico e o senso comum. **NUANCES**, v. 30, p. 284-298, 2019.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Ser mas não ser, eis a questão: o problema persistente do essencialismo estratégico. **Working Paper CRIA**, 1, Lisboa, 2009.

VIANNA, Claudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 2012.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WERNECK, Jurema Pinto. **De Ialodês e Feministas: reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe**. Blog: Mulheres Rebeldes, 17 out. 2008. Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.blogspot.com/2008/10/de-ialods-e-feministas.html>> Acesso em: 10 mar. 2019.

WERNER, Maria Cristina Milanez. **O enfrentamento sócio-jurídico das questões de educação escolar sobre gênero e sexualidade humana na infância e adolescência**. Seminário “Reflexões sobre Gênero e Direito”, Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual na Primeira Infância como instrumento protetivo no desenvolvimento integral da criança e na prevenção da violência de gênero nas escolas e na família**. In: BARR, Marcia. *Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos*. Marcia Alvaro Barr (Org.). Brasília: Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016.

## **ANEXO**

## ANEXO 1

### TERMO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui informado/a que a entrevista concedida tem por objetivo a apresentação de trabalho acadêmico de **LUCIANO MARQUES DA SILVA** intitulado **QUEM VÊ CARA, NÃO VÊ ORIENTAÇÃO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA**, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Sales no âmbito da Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Fui informado/a que a entrevista será gravada, que a pesquisa não apresenta quaisquer riscos, que não serei identificado/a, nem a escola onde trabalho, e que não receberei qualquer benefício, pois minha participação é voluntária.

Assim, autorizo a realização da pesquisa e declaro que fui devidamente informado/a e **esclarecido/a** pelo pesquisador sobre a mesma, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo na Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_