



## A “IN”VISÍVELIDADE DOS TEMAS DA SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

## THE “IN”VISIBILITY OF SEXUALITY THEMES IN SCHOOL AND TEACHER FORMATION ENVIRONMENT

## LA VISIBILIDAD "IN" DE LOS TEMAS DE LA SEXUALIDAD EN EL ENTORNO ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO

Solange Aparecida de Souza MONTEIRO<sup>1</sup>  
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO<sup>2</sup>

87

**Resumo:** Na escola, o assunto sexo e sexualidade ainda hoje é apresentar informações sobre o tema, sem ter que assumir uma postura problematizadora e consciente. Desta forma, este estudo objetiva discutir a negação existente no espaço escolar de aluno LGBTs e a invisibilidade desses temas passando pela formação continuada do docente. Para isso, foi realizada uma revisão crítica de literatura, realizou-se uma breve análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apontamos a necessidade de questionar as práticas pedagógicas que não fizeram cumprir o proposto pelos PCN em um de seus temas transversais, a Orientação Sexual. E refletimos o contexto histórico de um fenômeno mundial de recrudescimento do conservadorismo e conseqüente retrocesso na agenda de direitos sexuais e reprodutivos, sobretudo impulsionados pela incidência do discurso religioso na política. Podemos perceber que mesmo com muitos preconceitos e tabus relacionados à sexualidade, é possível trabalhar a Educação Sexual em sala de aula por meio de atividades que são viáveis e podem favorecer o ensino da temática como os recursos didáticos, a sensibilização dos alunos e a prática reflexiva.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual. Escola. Formação docente. LGBTs. Sexualidade.

**Abstract:** In school, the sex and sexuality subject still consist nowadays in just information exposition, without a problematizing and conscious position being assumed. So, this study aims to discuss the ongoing negation of the LGBTs student in school space and the invisibility of the subject on the continuous formation of the teachers. In order to do it, a brief critical revision of literature was done, we also did a brief analysis of Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) and the approval of the new Base Nacional Comum Curricular (BNCC). We point out the need of questioning the pedagogical practices which did not follow what was proposed by one of PCNs transversal themes, Sexual Orientation. We also reflected on the historical context of a global phenomenon of the actual resurgence of conservatism, which brought regress on the sexual and reproductive rights agenda, above all driven by the incidence of religious speech in politics. We can notice that even with several prejudices and taboos related

<sup>1</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Araraquara – SP – Brasil. Pedadoga. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Membro dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1640-0266>>. E-mail: [solmonteiro@ifsp.edu.br](mailto:solmonteiro@ifsp.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Docente do PPG em Educação Escolar e do PPG Educação Sexual. Professor Associado (MS-5), no Departamento de Psicologia da Educação. Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1552-5702>>. E-mail: [paulo.rennes@unesp.br](mailto:paulo.rennes@unesp.br)



to sexuality, still is possible to work Sexual Education in class through some viable activities and also can further support the theme with didactical resources, students sensibilization and reflective practices.

**Keywords:** Sexual diversity. School. Teachers formation. LGBTs. Sexuality.

**Resumen:** En la escuela, el tema del sexo y la sexualidad sigue presentando información sobre el tema, sin tener que asumir una postura problematizante y consciente. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo discutir la negación existente en el espacio escolar de los estudiantes LGBTs y la invisibilidad de estos temas a través de la educación continua del profesor. Para ello se realizó una revisión crítica de la bibliografía, se realizó un breve análisis de los parámetros nacionales del currículo (NPC) y se llevó a cabo la aprobación de la nueva base curricular nacional común (BNCC). Señalamos la necesidad de cuestionar las prácticas pedagógicas que no cumplieran lo propuesto por el PCN en uno de sus temas transversales, la orientación sexual. Y reflejamos el contexto histórico de un fenómeno mundial de reclutamiento de conservadurismo y consiguientes contratiempos en la agenda de derechos sexuales y reproductivos, especialmente impulsados por la incidencia del discurso religioso en la política. Podemos ver que incluso con muchos prejuicios y tabúes relacionados con la sexualidad, es posible trabajar con la educación sexual en el aula a través de actividades que son viables y pueden favorecer la enseñanza del tema como recursos didácticos, sensibilización de los estudiantes y la práctica reflexiva.

**Palabras-clave:** Diversidad sexual. Escuela. Formación de docentes. LGBTs. Sexualidad.

**Envio 09/02/2018**

**Revisão 09/03/2018**

**Aceite 09/04/2018**

## Os primeiros passos

As expectativas em investigar, neste estudo, a questão da sexualidade no espaço escolar, de tratar a questão do sexo da sexualidade e gênero no ambiente escolar é de importância inegável no tempo presente. Salientamos que as instituições governamentais atentas às demandas da atualidade, inserirem-se em projetos políticos pedagógicos temas que despertam a atenção de gestores, professores e toda comunidade escolar para o assunto.

A preocupação em discutir sobre a sexualidade dos jovens e adolescentes em instituições escolares pode ser reflexo de um tempo de negação, porém sempre esteve presente nesses espaços alunos LGBTs, mas que de alguma maneira tinha a sua existência “in”visibilizada sobretudo quando tais corpos desviam em relação ao padrão normativo cis-gênero. Conforme Daniel Borrillo (2010, p. 13), “a homofobia é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres. Segundo parece, o termo foi utilizado pela primeira vez nos EUA, em 1971” Judith Butler (2015) aborda de forma categórica esse “zelo”. No Brasil a violência contra as sexualidades e identidades não heterossexuais e não binárias ataque é um social, de acordo com o Relatório 2017 de mortes LGBTs, produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), apresenta um aumento elevado, sendo 30% a mais que o ano de 2016.



“A cada 19 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (Mott; Michels; Paulinho, 2018).

Michael Foucault (2001), aponta a questão em relação a um paradoxo entre a repressão das práticas sexuais e o poder e a vontade de saber mais sobre elas. Saber sobre elas garantia a dominação institucional da vida privada dos sujeitos, através de um poder reconhecido como soberano:

Todos esses elementos negativos, proibições, recusas, censuras, negações que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (Foucault, 2001, p. 17).

89

A noção de homossexualidade como pecado foi construída com vista estimular, temer, controlar e silenciar a questão. Terror, vergonha, culpa, confusão mental, como se o sujeito tivesse cometido um pecado mortal sendo assim criou-se uma série de conflitos internos em homossexuais ao longo da história. Durante os primeiros três séculos após a colonização portuguesa.

No Brasil, a homossexualidade foi predestinada para a classificação do crime e do pecado. A situação política e a cultura da época favoreceram essa designação porque o nível de desenvolvimento ainda estava enraizado em um pragmatismo que não mostra um cuidado (higiênico e educacional) com os habitantes. Existe o objetivo era punir, repudiar e apaziguar o mal de um povo sem uma "alma", selvagem e sem modos civilizados.

Conservar as determinações históricas de cada época, limites e progresso, a equação final é a produção de uma abjeção contra os corpos que emanavam e emanavam de paradigmas do que é determinado pela moralidade social estabelecida hegemônica. A necessidade de uma interpelação crítica e historicamente referenciada contra esta ordem deve ser manifesta, contínua, subversiva e ousada. Esta é uma tarefa urgente das diretrizes dos movimentos sociais LGBT, em particular onde o fundamentalismo religioso anda de mãos dadas com o discurso do ódio.



Sendo assim, a reflexão crítica literária que se propõe nesse artigo parte de uma negação da discussão pautas sobre a diversidade sexual na escola desde década de 60 foi marcada por mudanças políticas muito fortes, principalmente com o advento do golpe de 1964, quando os militares passaram a comandar os rumos do país. Repressão era a palavra do momento. Este período repressivo deixou marcas no processo de implantação oficial nas de uma educação sexual nas escolas. Todos os projetos e abordagens neste sentido foram banidos, e em termos oficiais nada foi feito.

Em 1971, a Lei 5.692/71 determinou a obrigatoriedade da Orientação Educacional desenvolvida pelo orientador educacional com formação superior em todas as escolas. Esse profissional, embora sem formação específica na área da sexualidade buscou por uma abertura por ter uma aproximação as problemáticas dos alunos no desenvolvimento do processo educativo. Ainda de acordo com essa Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não havia nenhuma proibição formal contra a educação sexual, o que se encontra realmente sobre o assunto é o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, e que menciona a educação sexual como um propósito a ser desenvolvidos nos programas de Educação da Saúde no ensino de 2º grau. Foi observado então que, somente os especialistas da educação e da saúde é que poderiam tratar do assunto. Essa preocupação decorreu de um novo momento social e sexual emergido na década 60/70. Nesse período, para contrapor a repressão sexual, começaram a surgir manifestações em todo o país de repúdio ao modelo sexual repressor. Movimentos feministas e movimentos hippies levantando a bandeira da liberdade bem como a chegada da pílula anticoncepcional, abre-se um novo modelo de comportamento sexual.

Nesse novo contexto nos anos 80, advém diretrizes para orientar este novo modelo de comportamento sexual. Com o aumento da gravidez na adolescência e a propagação das ISTs (Infecções sexualmente transmissíveis) agravado ainda mais com o aparecimento do HIV e da AIDS, exigindo das autoridades nesta área planejamento e ações para minimização diante da problemática.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por Orientação Sexual nas escolas se intensificou devido a preocupação dos educadores com o crescimento da



gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens (Brasil, 1995, p. 1).

Com a problemática da Aids e das ISTs é preciso implantar a educação sexual escolar. A escola é vista como um “lugar” não só onde se recebe o ensino sistematizado, mas também um espaço de convivência social, emocional do adolescente, em vista de sua permanência ser parte sua vida, e o Estado não podia mais omitir-se diante da gravidade da doença, levando-se em conta que a sua principal canal de transmissão é a via sexual, justificando a necessidade de um trabalho de educação sexual escolar junto aos alunos.

É discutível, ter que explodir algo que causasse temeridade nacional como o HIV e a Aids para que a sexualidade do homem e da mulher trazida a tona por meio da educação, e não um complemento da vida de qualquer ser humano, mas sim como um dispositivo que tem como primordial função dar uma resposta a doença instaurada.

A educação sexual em 1995 impulsionou nas escolas com a proposta de implantação dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, no currículo como Orientação Sexual de forma transversal, ou seja, a orientação sexual em todas as disciplinas e será da responsabilidade de todos os professores, significando tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, a tomada de posição pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará permeando toda a prática Educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua Própria proposta de trabalho.

(...) O trabalho de Orientação Sexual se dará, por tanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (Brasil, 1998, p. 307-308).

A preocupação em implantar-se um programa de Educação Sexual nas escolas continua tendo como pilar de sustentação a saúde das crianças e dos adolescentes, enquanto estudantes e docentes no cotidiano escolar, não evitam tocar neste assunto com mais profundidade. Os trabalhos publicados com a temática Educação Sexual, apontam as ações de enfrentamento dos responsáveis pela construção social e educacional dos sujeitos em formação diante da situação



evidenciada e oportunizada aos alunos uma consciência crítica, com base na diversidade sexual fortemente inserida na sociedade e pouco disseminada nos espaços escolares.

Os adolescentes e a família reconhecem o modelo médico higienista que buscam solidificar uma sociedade fisicamente sadia. Sendo a sexualidade uma questão da própria sociedade, e uma questão de cidadania a educação sexual na escola deve propiciar uma reflexão voltada para as multiformas de manifestações da sexualidade humana e o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade: o corpo educado do sexo, do desejo, do medo, do amor, do corpo biológico, do corpo social, do corpo cultural, da emoção e dos os papéis sociais e os papéis sexuais. Sendo assim a escola não teria como missão controlar a vontade do sujeito, mas um lugar de reflexão sobre o assunto. A educação sexual é antes de tudo Educação, e como tal tem o papel de provocar mudanças. Mudanças estas que tornem os seres humanos mais sensíveis e conscientes. Por isso ressalta-se que a educação sexual deve estar a serviço da felicidade da pessoa humana, preparando-a para, através do uso responsável da liberdade, ser um agente eficaz de promoção da felicidade individual e coletiva. Em sentido mais amplo a Educação Sexual deve estar a serviço do indivíduo e da sociedade.

92

(...) Eu diria que a Educação Sexual deve estar voltada para o amor. O amor não entendido apenas como atração biológica. Tesão física pelo outro. Amor entendido como uma necessidade unilateral de receber, de tirar alguma coisa do outro. Amor entendido como amor romântico, que deifica o outro, uma forma de amor que não se conforma apenas em dar. Eu me refiro ao amor maduro que é dar e receber, que é amar e ser amado, que é comunicação bilateral. Promover este tipo de amor é que é a verdadeira finalidade da Educação Sexual. (Cavalcanti, s/d, p. 4-5).

Podemos compreender através da História e da História da Educação Sexual brasileira, que tem suas raízes fundamentadas na medicina social do século XVIII, com objetivos claros de cuidar da saúde da sociedade. É necessário reforçar, portanto que o momento histórico atual da nossa sociedade enseja por uma educação sexual voltada para a formação integral do sujeito, ressaltando valores esquecidos, como: o respeito a diversidade e aqueles que deveríamos abominar, ou se, o preconceito. Diante do exposto, podemos concluir que a educação sexual no Brasil ainda está em construção e que, no campo dos estudos historiográficos, ainda há muito que descobrir.



Pelos caminhos tortuosos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu tema transversal, Orientação Sexual, este artigo percorre os caminhos trilhados por diferentes autores que se debruçaram sobre o tema sexualidade/diversidade sexual de LGBTs na escola. Para tanto, busca-se o auxílio na revisão de literatura, dando centralidade alguns trabalhos apresentados na ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, entre os anos de 2009 a 2013, no GT23 (Gênero, Sexualidade e Educação), em diálogo com outras pesquisas e estudos da área.

## **A história e formação docente**

Com a redemocratização, a abertura política e com o retorno dos diversos intelectuais ao Brasil juntos com os que aqui já estavam, a escola começa também a ser convocada a discutir questões sobre os estudos de gênero, etnia, classe social, sexualidade. Um movimento que crescia nas décadas de 1960 e 1970 mundo afora, aqui no Brasil, no final dos anos de 1970 e início de 1980 começa a se tornar visível esta luta pelo reconhecimento social de identidades sexuais diferentes das estabelecidas (Barreto, 2012).

De acordo a Silva Junior (2014), foi o vírus da Aids um dos responsáveis em dar a visibilidade para a causa homossexual. Com ele foram construídas várias alianças sustentadas pelo sentimento de solidariedade que agregaram parentes e amigos/as, sujeitos que, não sendo rigorosamente homossexuais, mas acreditavam que juntos pudessem fortalecer a discussão sobre sexo seguro, prevenção e diferentes formas de vivenciar a sexualidade, os desejos e o prazer (Louro, 2000).

Esse novo tempo de preocupações em se falar de sexo, sexualidade, gravidez indesejada, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, homofobia, Aids, entre outros temas, alcançou as escolas. Ministério da Educação (MEC), em 1997, apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), evidenciando a Orientação Sexual como um de seus temas transversais a ser tratado interdisciplinarmente nas escolas. Com isso, os conteúdos relacionados à temática da sexualidade devem ser proporcionados e observados por todas as séries e áreas do conhecimento. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, incluiu a Educação Sexual nas Escolas para dar mais sustento à demanda social ora apresentada. Não



satisfeito em tratar sobre a educação sexual de modo restrito, e, para garantir e auxiliar o desenvolvimento das disciplinas indicadas pela LDB.

A escola precisava adequar-se a nova realidade social que o mundo passava, não podendo negar-se as “novas expressões sexuais”. O que nos parece explícito é a dificuldade das escolas em tratar com o tema. Uma oposição por parte da comunidade escolar em adquirir uma postura político pedagógica baseada no que prevê as diretrizes educacionais nacionais onde a diversidade sexual precisa ser vista e reconhecida neste “lugar”.

Existe uma “paixão pela ignorância” que precisa ser desafiada bem como os modelos curriculares contemporâneos de formação de professores e professoras precisam ser contestados em suas formas e conteúdos. Estudos sobre sexualidade e as novas configurações familiares, por exemplo, devem aparecer não como temas marginais, “turísticos” como bem denunciou Jurjo Torres Santomé (1995) ainda no início dos anos noventa, mas como estudos permanentes, desencadeadores de pesquisas e reflexões profundas sobre as coisas que fazemos em sala de aula e seus efeitos subjetivos na formação das crianças e dos jovens (Reali, 2009 *apud* Britzman, 1999).

94

Negar as temáticas de gênero e diversidade sexual, a transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas invisível na escola não faz com que sua formação perpassa por etapas que lhe possibilite um desenvolvimento psicológico, cultural, social de autoconfiança e autoestima. Pelo contrário, negar sua existência torna sua rotina limitada, violenta e, muitas vezes, chegando ao ponto de muitos darem fim a sua própria vida.

Ao olhar para esse passado, ainda se enxerga que a temática LGBTs é constituída de valores moralistas e de fatores com compõem as relações de opressão de gênero, raça e sexualidade na atualidade, Peixoto (2018) enfatiza que:

O fato é que, mesmo transpassados cerca de 400 anos, ainda persistem máculas das abordagens criminalísticas e pecadoras sobre a homossexualidade do Brasil colonial e da Primeira República, à época considerado neófito em termos de desenvolvimento político, social e cultural. As razões da permanência deste tipo de abordagem neste século XXI podem se diferenciar daqueles do período seiscentista. O que se encontra em voga hoje é um amálgama de discursos engendrados por algumas frentes que representam o poder hegemônico de uma elite política, econômica e religiosa. Essa mesma elite que está no controle do Estado brasileiro se emaranhou nas



instituições de poder, que não se restringem mais à tríade do executivo, legislativo e judiciário. Hoje soma-se, mesmo informalmente, a esses três poderes republicanos, o poder religioso e o midiático, formando, portanto, um pentágono estruturado e coeso de dominação.

Acolher e trabalhar a Temática de gênero e diversidade sexual, na perspectiva de transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas, educar com essas aspectos contribui para a desconstrução e desnaturalização do machismo e da homofobia nas escolas, e afirma o direito às diferentes possibilidades de expressão e vivência da sexualidade, orientações sexuais e identidades de gênero.

A escola é o espaço privilegiado para a formação humana, precisa abordar essas temáticas por meio dos conteúdos das diferentes disciplinas. Essas abordagens devem estar pautadas nos conhecimentos científicos e não em valores e crenças pessoais, por isso, os profissionais da educação podem buscar fundamentação na formação continuada e nos materiais de apoio didático-pedagógico referente aos temas.

Dessa forma, Nóvoa (2007) aponta que um bom professor busca novas estratégias, novos contornos e abordagens de ensino aprendizagem que possibilite uma educação efetiva:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades (Novoa, 2007, p.18).

Entretanto em uma reflexão mais abrangente sobre como a conceito de ideologia de gênero tem servido no atual panorama político como estratégia mantenedora de desigualdades estruturais no que se refere à transfobia, lesbofobia e homofobia, incidindo na manutenção do colonialismo cisheteropatriarcal. a forma de atuação dos setores conservadores que ao impor sua agenda de retrocessos têm provocado um cenário de ataques a ativistas feministas e LGBTs.



## “O que é a natureza senão o mistério que tudo engloba? Cada coisa tem o seu lugar”

Um sopro de vida, Clarice Lispector (1978, p. 72)

A escola é o “lugar” que emergem sonhos, que representam um local de significativa importância na construção de significados da criança, que se constitui, segundo Lopes (2002), como sendo o espaço fora do núcleo familiar em que o menino e a menina deveriam ter espaço para manifestar e expor seus questionamentos e legitimar os conhecimentos que recebeu da família. A escola que determina, muitas vezes, o que as pessoas fazem, quem são e que podem ser, ou agem no sentido de legitimar ou recusar identidade, antecipadamente edificadas.

96

Para Szymanski (2010) Tanto a escola quanto a família são consideradas espelhos nos quais nos vemos e nos descobrimos. Em ambas é ensinado o que é feio e o que é bonito. Nas duas é transmitida a postura “correta” de falar, andar, cumprimentar, expressar sentimentos, o que é mau e o que é bom, o que é ser homem e ser.

Na escola e na família a educação é transmitida a partir de discursos de “verdades”. As relações de poder são construídas/apresentadas nestas instituições ocupando um lugar representativo no aprendizado e manutenção dos diversos valores de uma dada sociedade. Por isso a escola, desde a sua criação, desempenha um papel fundamental de controle daquilo que interessa moldar na sociedade.

Para Michel Foucault, aquilo que denominamos “verdade” não possui um significado unívoco sendo, antes, um jogo histórico, uma enunciação dramática: ela pode ser o mecanismo do qual dispomos para preencher o vazio que constitui nosso pensamento finito, ou a justificação racional que elaboramos para compreender nossas práticas cotidianas, ou ainda o escudo protetor que adquirimos diante das vicissitudes que nos ameaçam. Contudo, o que entendemos por “verdade” pode estar associado também a riscos que assumimos, a resistências que sustentamos, ao êthos filosófico que incorporamos mediante a crítica de nosso ser histórico.

Na história crítica da verdade não há o sujeito e o objeto como unidades universais e necessárias; eles assim se tornam mediante práticas, que podem ser jogos teóricos e científicos, práticas sociais ou práticas de si. O distanciamento do sujeito constituinte e do objeto empírico



dato torna a problemática da verdade proposta pelo filósofo o modo de aplicação de uma “história crítica do pensamento”

A associação entre sexo e escola se configura numa fronteira de alto conflito é pensado e discutido nos mais diversos segmentos da sociedade que a sexualidade tem ocupado espaços, tem sido tema de discussões nas mídias, tem exigido dos governos atitudes urgentes, mas na escola, de maneira mais específica, dentro das salas de aula, a questão parece ser um espectro fantasmagórico que, vez por outra, surge para assombrar e desestabilizar a suposta harmonia (GUIRADO, 1997, p.25).

Silva Junior nos diz que:

a sala de aula deveria ser um centro negociador e legitimador de novas identidades, uma arena de conflitos e lutas onde alunos/as, professores/as, bem como a comunidade escolar como um todo, pudessem discutir, negociar e compreender os conceitos de diversidade e diferença. Deve, ainda, ser um espaço apropriado para a educação em uma sexualidade livremente exercida. (Silva Junior, 2012, p. 5).

97

Pinto (1997, p. 49), aborda que “manifestações individuais ou de sexualidades, não sejam hostilizadas”. Dessa forma, discutir a sexualidade no espaço escolar constitui-se um elemento importante na construção de sujeitos que rejeitem o padrão socialmente pré-estabelecido de ser homem, ser mulher, certo errado, normal e anormal. Nessa direção acreditamos que a escola precisa ser um local que possibilite o diálogo entre as diferenças, que interfira nas práticas diárias de seus/suas alunos/as oportunizando-lhes a orientação crítica dos acontecimentos do cotidiano, de modo que as

É no espaço escolar, é dentro das salas de aula, que determinadas temáticas (a sexualidade é uma delas) precisam ser abordadas com o objetivo específico de desenvolver nos sujeitos em formação ali presentes, uma consciência crítica de pensar uma sociedade distante dos moldes instituídos.

Para Foucault (1996), para que a diferença seja uma ferramenta de desconstrução do estabelecido, ela precisa ser pensada, problematizada, para ser capaz de mudar a si mesmo e o outro. É função da escola informar, formar, abordar assuntos que façam com que todo aquele que está sob sua responsabilidade tenha a consciência da existência de diferentes



comportamentos daqueles esperados, dos considerados normais. E na escola o diferente está presente é o “lugar” da diversidade.

Por isso, abordar a sexualidade com crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar é ter a consciência de estar formando sujeitos capazes de refletir, viver, conviver, lidar com as diferenças, para atuar em sociedade. Seja no presente ou no futuro, os sujeitos inseridos neste espaço precisam enxergar em seu contorno, sujeitos que não estão identificados pelos processos de construção social, que muitas vezes os mantêm a margem, invisível.

Bourdieu (1994), aponta que a invisibilidade é um tipo de violência simbólica que imprime no indivíduo negado a recusa de sua existência. Para o autor, recusar a existência publicamente de uma determinada categoria, impondo a ela um lugar “discreto ou dissimulado” é condená-la a uma vida escondida, tendo como fim a manutenção do predomínio da cultura do dominante. Para o autor as instituições como a escola não devem operar no sentido de legitimar o controle de uma determinada cultura sobre a outra. Ela não precisa se render ao silêncio em torno da diversidade sexual que se apresenta em seu espaço.

Para Butler (2012), curvar-se ao que o senso comum, normatiza e estabelece como natural, sobretudo no espaço de formação de sujeitos, é ter a atitude de manutenção de uma matriz heteronormativa, que é organizada em pares opostos em que cada um cumpre um papel na combinação entre o sexo, gênero e a prática sexual. A escola não pode silenciar-se diante da diversidade de orientações afetivo-sexuais possíveis ao ser humano, presentes em seu cotidiano.

Bassalo, (2011), aborda que o modelo de sexualidade fixo na sociedade e muitas vezes sustentado na escola segue o padrão de uma lógica binária considerando opostos e legitimando a linguagem de que tem vantagem ou desvantagem. É uma estratégia eficaz de lugar compreender a sexualidade na lógica de “homem/mulher, bem/mal, heterossexual/homossexual”. Ao enxergar as partes em duplas, visualizamos de imediato um lado que é superior e o outro inferior. Um que é bom e o outro que é ruim. Um que é normal e o outro anormal. Um que é servido e outro que serve. É por essas e outras que a escola precisa romper com esta norma legitimada pela cultura do dominante, do padrão, do certo e errado.



**“Eu tenho tanto medo de ser eu. Sou tão perigoso. Me deram um nome e me alienaram de mim.”**

Um sopro de vida, Clarice Lispector (1978, p. 43)

Para Louro (2008), O termo sexualidade é utilizado para significar as muitas maneiras das pessoas viverem seus desejos sexuais, sejam elas, homossexuais, bissexuais, heterossexuais. Tratar sobre a diversidade sexual na escola não é tarefa fácil e nem tranquila permanecer no anonimato por simplesmente não atender as demandas comportamentais dos padrões estereotipados impostos pela sociedade. Para escola a manutenção do padrão vigente, no silenciamento, na invisibilidade e, muitas vezes, na exclusão daqueles(as) que divergem do estabelecido.

99

Dinis (2008), aborda que:

Neste momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância, que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro (Dinis, 2008, p. 479).

Para Louro (1998), p. 41 abordar sexualidade na escola é ter a certeza de tratar sobre o tema no viés de adquirir uma doença ou prevenir-se de um perigo, a sexualidade não pode gerar uma discussão em que o prazer e o desejo sejam os responsáveis por fazer agigantar no sujeito uma sexualidade plena, destinada ao desenvolvimento sexual. Se a escola perpetua uma íntima relação com a família, logo, as práticas sexuais não reprodutivas são desconsideradas, deixando assim, de serem evidenciadas, discutidas, principalmente na formação de sujeitos sociais.

O sujeito homossexual segue assim sua jornada de invisibilidade, sendo negada, silenciada, embora sua existência seja percebida, identificada, existe um movimento de negação, tratado como inexistente, diante da diversidade sexual presente nas escolas. Entender a problemática ora estabelecida, requer uma observação dos discursos que a família e a escola reforçam. São os bons costumes, é ser heterossexual, é casar, constituir família com pessoas de sexo oposto, é estar inserido nestes padrões tidos como desejáveis.



A pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” (Louro, 2001, p.89).

Para Foucault, (2004, p. 244) Não acredito que haja moral sem um certo número de práticas de si. É possível que essas práticas de si estejam associadas a estruturas de código numerosas, sistemáticas e coercitivas. É até possível que elas quase se apaguem em benefício desse conjunto de regras que então aparecem como o essencial de uma moral. Mas também é possível que constituam o foco mais importante e mais ativo da moral e que seja em torno delas que se desenvolva a reflexão. As práticas de si assumem assim a forma de uma arte de si, relativamente independente de uma legislação moral” e ainda o autor aponta que “É preciso vigiar e punir tudo aquilo que escapa do modelo estabelecido” (Foucault, 1997).

100

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, o/a “enrustido/a. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais (Louro, 1999, p. 29-30).

Existe uma dominância de posturas, comportamentos e atitudes, nas relações da diversidade sexual. Quem determina como o outro deve se comportar é quem se considera detentor de uma normalidade

Para Louro (2000, p. 117) “existem estruturas que constroem o sujeito, forças impessoais, tais como a cultura ou o discurso ou o poder”, onde as posições ocupadas na sociedade, consideradas posições de sujeito, orientam tudo aquilo que pode ser ligado ou subordinado a ela. E o sujeito inserido nessa lógica terá sua existência garantida ou não problematizada, se ele ocupar seu lugar de sujeito passivo, resignado ao que lhe é determinado. Para a autora, e os sujeitos devem se adequar as imposições do dominador que tem as seguintes



características: tem a identidade masculina, é branco e heterossexual. Dessa maneira, todas as outras categorias foram deste padrão devem se ajustar a esta identidade estabelecida como sujeito-centro (Louro, 2005).

Foucault (1996), classifica esta postura como disputa pelo poder. Onde são alicerçadas nos núcleos das células sociais uma dominância de pensamentos evidenciadas nos mecanismos discursivos de controle e dominação, fixando, estruturalmente, cada sujeito numa posição da sociedade.

Para Louro (2000), a escola, ao tornar invisível a questão da homossexualidade em seu espaço, constrói um discurso tão bem elaborado de negação que se torna autêntico, legítimo na sociedade não deixando espaço algum para questionamentos de outras manifestações afetivo-sexual, o fato é que constantes modificações em nossa sociedade, desde os anos de 1960, vêm afetando a vida de homens e mulheres, alterando concepções, práticas, identidades sexuais e de gênero nos afirma ainda, que estas constantes modificações foram acontecendo com o passar dos anos e, nas últimas décadas, parcelas excluídas da população e de LGBTs, mulheres, negros, entre outros, forçaram uma visibilidade negada por séculos.

De acordo com Hall (1997) São homens e mulheres que se afirmam e se diferenciam em um processo que passou a ser conhecido como “política das identidades”. São novas formas de fazer-se mulher ou homem, com várias possibilidades de prazeres e desejos corporais. São identidades sociais que se tornaram visíveis, se afirmando e construindo novas formas de relacionamento e estilo de vida (Louro, 2008).

Para Louro (2003), a escola deve ser heterogênea, palco de discussões, pois além de existirem vários tipos (particulares, públicas de periferia, públicas de zonas centrais, religiosas, laicas) são também vários os sujeitos que nela habitam. O que ela não pode se permitir, sobretudo no atual cenário de diversas identidades e multiplicidades sexuais, é ser um espaço heterossexual de construção de saberes e sujeitos únicos, iguais. Não pode negar-se ao debate de questões que dizem respeito à diversidade sexual.

Muitos pensam que “[...] se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (Furlani, 2005 *apud* Louro, 2000, p.80-81)



Ao abordar-se a questão da diversidade sexual no ambiente escolar, e ao dar visibilidade dentro da escola, na sala de aula as questões de LGBTs, é, antes de tudo, e, principalmente:

desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção. (Furlani, 2005, p. 7)

Depois de passado este momento de contestação e invisibilidade da apresentação do tema sexualidade e diversidade sexual na escola, direciona-se o olhar para a compreensão de que, ao tratar sobre o tema, acredita-se que existe uma intenção de oportunizar aos sujeitos em formação, a criação de novos sujeitos, ou seja, ao discutir a homossexualidade na escola, estará sendo criado um novo exército de homossexuais que ocuparão os espaços da sociedade, outrora ocupado pelos heterossexuais. Uma vez que se o homossexual é invisibilizado na escola, logo, ele não existe.

102

Essa negação é problemática e preocupante a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) em uma pesquisa realizada em 2002, sobre a falta de informação no que diz respeito às identidades sexuais constatou que, “7% dos suicídios cometidos por adolescentes e jovens estão relacionados com conflitos de identidade sexual” (ANDI, 2002, p. 25).

Crianças e jovens considerados diferentes, anormais, colocadas à margem da construção social, que escutam dentro de suas casas que a homossexualidade é um pecado, aprendem desde muito pequenos que ser homossexual, transexual, travesti, lésbica é errado, uma doença, um ser repugnante, visto como monstro, abjetos. E, ao reter essa informação como “verdadeira”, as de LGBTs são negligenciados pela negação e invisibilidade da discussão sobre o tema no espaço escolar, “lugar” onde se manifestam todas as expressões, que deveria ser de liberdade, o debate é silenciado.

A sala de aula como um espaço legitimador de novas identidades. Um “lugar” que compreende as relações de poder, que possa discutir, negociar, debater conceitos diante das demandas sociais que o tempo, a história e cada “lugar” traz consigo.

Para Peixoto (2018),



superação da LGBTfobia, ou seja, do “LGBTcismo”, requer a dissolução de sistemas e dispositivos que operam nessas frentes e em tantas outras, e que para tal feito é urgente um amplo diálogo para problematizar esses pontos, assim como criar estratégias de ruptura. Perceber a violência desferida contra essa população é, acima de tudo, ter uma compreensão de que tais violações atingem, para além dos corpos, as relações que envolvem o desenvolvimento da pluralidade humana baseada nos gêneros e nas sexualidades. O projeto de sociedade engendrado pelos grupos que detêm a hegemonia política, econômica e religiosa está na contramão do que se almeja para uma sociedade socialmente e culturalmente livre de preconceitos, abjeções e estigmatizações contra raça, classe, gênero e sexualidades.

## **“Depois de um tempo você aprende a sutil diferença que fizeram o que era necessário fazer”**

103

Um dia a gente aprende, poema de Verônica Shoffstall (1971)

Altmann (2001), aponta que a escola precisa exercitar uma pedagogia da sexualidade e do gênero, pondo em ação as várias estratégias implementadas pelos governos, para dialogar em pé de igualdade com as demandas sociais. A escola que ainda precisa aplicar aquilo que fora proposto pelos PCN há dezoito anos e papel fomentador, como tema transversal, e o seu processo de construção no ambiente escolar, a discussão da diversidade no ambiente escolar, com a nova Base Curricular Comum aprovada pode estar ameaçada, uma vez que não está prevista a discussão do tema, e nos alerta no sentido de estar-se diante de um retrocesso.

Há cerca de três anos o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tem por objetivo, segundo a Pasta, estabelecer um conjunto de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental do Brasil. Decorrido esse tempo e após a elaboração de quatro versões do documento sendo a última, resultado de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) as propostas contidas na BNCC serão “debatidas” pelo CNE e o documento foi homologado pelo MEC e entra em vigor a partir de 2019.

O perfil da BNCC não é dos mais alentadores, em linhas gerais, dizem, a iniciativa apresenta um caráter conservador, reflete com maior ênfase os interesses de grupos privatizantes e representa um risco à liberdade e autonomia dos professores, entre outros



problemas. A professora Martins M C, (2018), líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, explica que a elaboração da BNCC estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Como política de Estado, afirma, a Base é um projeto legítimo. “Ocorre que as discussões se estenderam e foram desenvolvidas em um momento de profundo conflito social, ao longo do qual houve o acirramento das divergências entre os diferentes grupos que participaram do processo. Em boa medida, o documento reflete essas divergências”, considera a docente.

Para Martins M C (2018), um aspecto perceptível na proposta da BNCC, é a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, como produtores de softwares e materiais educativos. “A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública”.

104

Outra questão abordada por Martins M C (2018), presente na atual proposta da BNCC, é o caráter conservador do documento. Uma leitura desatenta do texto, observa a autora, pode dar a impressão de que ele está isento de políticas preconceituosas. “Mas um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido.

Luiz Carlos de Freitas (2015), alertava que, quando a primeira versão do documento foi divulgada, de que não havia base para discutir a Base Curricular. Naquele momento, ele alertava que essa política serviria somente como catalizador de interesses com grande expressão política.

Martins M C, (2018), ao analisar os possíveis impactos das medidas previstas na BNCC sobre o currículo e a qualidade da educação, a especialista chama a atenção para dois pontos. Um deles refere-se à característica ambígua do documento. “Ao mesmo tempo em que afirma que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino. “Há aí uma inversão”. Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC



insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo”, especifica.

Martins M C, (2018), aponta que ao vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, o documento coloca em segundo plano a expressividade do processo de escolarização. “Em outras palavras, a ideia em questão tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado. Isso produz uma estandardização da educação, baseada em uma visão também padronizada de qualidade”.

Amorim (2018), entende igualmente que a terceira versão da BNCC expressa de forma mais enfática os interesses mercadológicos, que podem ser constatados em diversos aspectos. Um deles, assinala, é a ideia da eficiência relacionada à aprendizagem, o que permitiria que os estudantes aprendessem mais rapidamente os conteúdos. “A Base estabelece, por exemplo, que a alfabetização ocorra de forma mais precoce. Assim, a educação infantil se estruturaria dentro das lógicas da escolarização, para a qual a constituição de um currículo orientador é uma das bases fundamentais. O documento também confere ênfase a determinadas disciplinas que considera prioritárias, em detrimento de outras. Um dos interesses em foco são os rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo parece ser, em suma, gerar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional”.

O contorno conservador da BNCC é reforçado por Amorim (2018), que indica que a implantação de currículos mínimos nacionais, a Base deixa de ressaltar vários temas, notadamente culturais, o que expressaria uma certa concepção de neutralidade das ciências pedagógicas. “Desse modo, disciplinas que trabalham temas considerados mais polêmicos, como questões relacionadas à diversidade de gêneros, perderiam espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos da Escola sem Partido”. O autor, reitera que, além dessas presenças importantes na proposta da Base, Amorim destaca também uma ausência, que segundo ele é reveladora de como o processo de construção da proposta se deu, e que por isso merece reflexão. “O ensino médio não está na BNCC. Não foi incluído porque alguns segmentos querem vinculá-lo à profissionalização. Ainda não há acordo sobre isso, dado que a LDB estabelece que o ensino médio, assim como o fundamental, é dever do Estado. Ainda não



sabemos o que será feito com esse nível de ensino. Entretanto, vemos uma clara movimentação no sentido de vincular formação profissional à participação da iniciativa privada”, embora reconheça que os setores que defendem os interesses privatizantes tenham exercido protagonismo no desenho da BNCC, o docente da FE-Unicamp entende que o jogo ainda não acabou. “O que nós temos hoje é a disputa, por exemplo, entre entidades ligadas aos setores empresariais e associações científicas.

Diante desse cenário, considerado negativo para é necessário problematizar o espaço escolar com este tema, pois as novas identidades sexuais produzidas nas sociedades modernas desarticulam as identidades estáveis do passado e abrem possibilidades para a criação de novos sujeitos (Hall, 2003).

Dessa forma, Louro (2000, p. 72) afirma que, construir identidades é na verdade “passar por transformações que constituem em novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto”.

Cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (Foucault, 1997, p. 27).

Foucault (1997) nos alerta neste trecho, que nas sociedades modernas, reprimir o assunto sexo, constitui-se uma forma de aumento de controle e da possibilidade de intervenção de quem se utiliza do discurso para produzir nos sujeitos um mecanismo de auto disciplinarização da sexualidade. Ou seja, é preciso atentar-se para a forma com que o conteúdo sexo é transmitido, pois aquele que deveria estar cumprindo o papel de libertar o sujeito para refletir e problematizar sobre as diversas formas de experimentar a sexualidade, o faz de modo superficial, utilizando-se de uma economia discursiva acerca do vasto universo do tema diversidade sexual.

Altmann (2001) exemplifica muito bem quando nos alerta sobre a maneira delicada e floreada com que os conteúdos sobre a sexualidade são apresentados na escola: “devem destacar a importância da saúde sexual e reprodutiva” e “os cuidados necessários para promovê-la”. Observa-se que neste trecho não existe nenhuma proibição, nenhuma negação ou qualquer que



seja o discurso do proibido. Por isso expectativa este artigo possa contribuir para a visibilidade dos crimes de ódio e ataques morais contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

## Considerações finais

A verdade é que os PCN provocaram as escolas e as escolas responderam timidamente e não deu uma resposta a esta provocação. O silêncio, o tornar invisível, não é a maneira mais eficaz de lidar com as diversas formas comportamentais encontradas no espaço escolar.

desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (Louro, 2003, p. 51).

107

Diante dos apontamentos que foram tratados no decorrer desse artigo nos faz refletir que muitas certezas e concepções naturalizadas precisam ser desconstruídas, valores revistos e colocados sob a vertente do repensar, problematizar e debater as questões de sexualidade, identidade e gênero, na educação. Este passo científico, possibilita-se a compreensão de que é possível ter uma prática ampliada e possível de intervenção no espaço escolar sobre as questões em torno dos temas diversidade sexual e orientação sexual. A percepção de ter a sua sexualidade negada e invisibilizada por quem deveria torná-la uma questão de debate.

## Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA (ANDI). **Pautas e fontes para prevenção da gravidez e da Aids na adolescência**. Nº 12 – junho e julho 2002. Acesso em 16 de set. de 2014.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de; MOTA, Maria Veranilda Soares. **Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências. Caxambu, 32ª reunião da ANPED, 2009. Disponível em: <32reuniao.anped.org/trabalhos>. Acesso em 16 de set. 2014.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol 9, nº 2, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.



AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BARRETO, Andreia dos Santos Barreto Monsoreos Assumpção. **Educação para igualdade na perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, 2012.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Heteronormatividade ou reconhecimento?** Professores e professoras diante da homossexualidade. Natal, 34ª reunião da ANPED, 2011. Disponível em: <34reuniao.anped.org/trabalhos>. Acesso em 16 de set. 2014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOUDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: Ortiz, R. Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

108

BRASIL. Orientação sexual. In: Ortiz, R. Bourdieu P. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade nacional e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP&A, v. 10, p. 107-161, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRITZMAN, Débora. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Campinas, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 4ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2012.

CONDE, Michele Cunha Franco. **O Movimento Homossexual Brasileiro**: sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2004.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2008.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**: vontade de saber. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.



FURLANI, J. **Sexos, sexualidades e gêneros** – monstruosidades no currículo da educação sexual. Texto apresentado na 28ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, 2005. Disponível em <[www.ded.ufla.br-gt23](http://www.ded.ufla.br-gt23)>. Acesso em: 21 de set. 2014.

GREEN, James N. **Além do Carnaval: homossexualidade Masculina no Brasil do Século XX**. UNESP. São Paulo, 1999.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: Aquino, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8ª ed. RJ: DP&A, 2003. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>.

109

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade** – 20 (2): p. 101 – 132 jul/dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo Educado: pedagogia da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora). Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre a Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michael Foucault. In: Rago, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-338, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.



MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa & CANDAU Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO-SP, Edição J.S. Faro e Priscila Gutierre. São Paulo, 2007

PEIXOTO, Valdenízia B. **Violência contra LGTBs no Brasil: a construção sócio-histórica do corpo abjeto a partir de quatro homicídios.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2018.

PINTO, J. Rizzo. **Corpos, movimento e educação** - o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

REALI, Noeli Gemeli. **Homoparentalidade e escola: que conjugação é essa?.** Caxambu, 32ª reunião da ANPED, 2009. Disponível em: [32reuniao.anped.org/trabalhos](http://32reuniao.anped.org/trabalhos). Acesso em 16 de set. 2014.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Corpos, escola & sexualidade: um olhar sobre o programa de orientação sexual.** Porto de Galinhas, 35ª reunião da ANPED, 2012. Disponível em: [35reuniao.anped.org/trabalhos](http://35reuniao.anped.org/trabalhos)>. Acesso em 16 de set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A poética e a Política do currículo como representação.** Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião anual da ANPED, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SZYMANZKI, Heloísa. **A relação família / escola: desafios e perspectivas.** – Brasília: Líber Livro, 2010.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.