

LUANA PIRES BARBOSA

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação

**Gênero e Sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo:  
entre desafios, dificuldades e motivações**

SÃO PAULO

2022

LUANA PIRES BARBOSA

**Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo:  
entre desafios, dificuldades e motivações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Pereira Vianna

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Pg	<p>Pires Barbosa, Luana Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo: entre desafios, dificuldades e motivações / Luana Pires Barbosa; orientadora Cláudia Pereira Vianna. -- São Paulo, 2022. 144 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.</p> <p>1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação em sexualidade. 4. Escola. 5. Juventude. I. Pereira Vianna, Cláudia, orient. II. Título.</p>
----	---

BARBOSA, Luana Pires. **Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo**: entre desafios, dificuldades e motivações. 144p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

### **Banca Examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Pereira Vianna      Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Rossi      Instituição: UNESP

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Suely A. M. Brabo      Instituição: UNESP

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

*A todos/as/es aqueles/as/es que, de alguma  
maneira, tiveram suas trajetórias escolares  
comprometidas pela violência e pela discriminação.*

*Vocês não estão sozinhos/as/es!*



## AGRADECIMENTOS

Não imaginei que a escrita dos agradecimentos fosse ser um momento tão nostálgico... Quando ingressei no mestrado, sabia que enfrentaria alguns desafios ao longo do percurso, mas como o tinha como propósito, resolvi que encararia esse processo de maneira leve e que aproveitaria todas as oportunidades de aprendizagem que tivesse. Mas como nem tudo pode ser controlado, por várias vezes, me perguntei se conseguiria chegar ao final. Nunca pensei em desistir, mas passei por momentos árduos e de muita insegurança.

Nesses momentos em que questioneei minha capacidade e que a síndrome da impostora se fez presente, pude contar com o apoio de muitas pessoas especiais, mulheres da família de sangue e da família que eu escolhi ter. Cada uma dessas mulheres foi essencial para que eu encontrasse forças para seguir de pé. Obrigada a cada uma que riu comigo, que se angustiou comigo, que me ofereceu um café, um encontrinho, uma dica, um abraço...

Uma das mulheres a quem quero agradecer nominalmente por todo apoio é a minha querida orientadora Cláudia Vianna. Obrigada pela orientação cuidadosa e assertiva. Nosso contato tão próximo me trouxe incentivo para seguir em frente e para que eu não me esquecesse do que eu era capaz. Toda a minha admiração e respeito e o meu muito obrigada!

Agradeço imensamente ao meu pai Celso e a minha mãe Branca que, mesmo tendo estudado tão pouco, sempre valorizaram a escola e incentivaram a mim e a minha irmã a ter sede de conhecimento.

Agradeço ao meu amado companheiro Artur, que sempre me apoiou em todos os meus projetos e que esteve comigo durante toda a pandemia da COVID-19 lidando com os meus altos e baixos. Certamente, seu apoio e suas reflexões foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também a todos/as os/as professores/as da graduação e da pós-graduação da Universidade de São Paulo que, desde o primeiro dia de aula, me abriram os olhos para um mundo de conhecimento e para a vontade de contribuir com a educação brasileira. Em tempos em que a ciência e a educação estão sendo tão atacadas, é preciso reconhecer que vocês foram e são essenciais no combate aos retrocessos.

Agradeço à escola que me acolheu e acolhe como profissional nesses 13 anos de docência e pelas aprendizagens constantes.

Agradeço a todos os meus alunos e alunas, que sempre despertam em mim a vontade de aprender e de buscar conhecimento para melhorar minha prática docente e que fazem os meus dias mais alegres.

Agradeço à Eloá, minha irmã, pela força que sempre me dá e pelas transcrições das entrevistas. Ao Doug pela amizade e por transformar meu resumo em abstract. À Maria Helena pela parceria de tantos anos e pela leitura e revisão cuidadosa do relatório de qualificação e da dissertação final.

Agradeço aos/às colegas do grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) por sempre estarem dispostos/as a trocar e a refletir coletivamente e que tanto contribuem com o meu pensamento crítico.

Agradeço também às professoras Célia Regina Rossi e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo por aceitarem participar da minha banca de qualificação e pelas sugestões valiosas que me deram na ocasião. Será uma honra contar com vocês novamente na banca de avaliação! Meu muito obrigada também às professoras Marília Pinto de Carvalho, Helena Altmann e Maria Cristina Cavaleiro por aceitarem ser suplentes da banca de avaliação.

Agradeço imensamente à escola-campo por acolher minha pesquisa e aos/à professores/as e alunos/as que, direta ou indiretamente, participaram deste trabalho. Agradeço, especialmente, Paula, Rodrigo, Sara e Caio por me receberem e pela generosidade de compartilhar comigo o dia a dia da sala de aula. Também agradeço aos alunos e alunas, participantes da eletiva “Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos”.

Por fim, agradeço aos/às meus colegas professores/as que seguem na luta por uma educação transformadora e que, mesmo diante de tantos retrocessos, enxergam a escola como um espaço fundamental para que crianças e jovens reconheçam a importância da diversidade, do respeito e da liberdade.



*"Não são as nossas diferenças que nos dividem.  
É a nossa inabilidade em reconhecer, aceitar e celebrar tais diferenças".*

*Audre Lorde*

## RESUMO

A presente dissertação expõe resultados de pesquisa que teve por objetivo identificar desafios, dificuldades e motivações decorrentes da inserção da temática de gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo, que desenvolve um programa estruturado e de longa duração denominado “Programa de Gênero e Sexualidade”. O estudo de caso foi desenvolvido utilizando-se a técnica de observação participante, realizada na disciplina eletiva "Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos", oferecida pelo programa. Acompanhou-se um grupo de estudantes de Ensino Médio ao longo das aulas desta eletiva e, na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um professor e uma professora integrantes e responsáveis pelo programa "Gênero e Sexualidade", bem como uma roda de conversa com os/as estudantes. Ainda que os resultados da pesquisa estejam diretamente relacionados à escola-campo, foi possível perceber que a disciplina e a discussão de educação em sexualidade por ela abordada suscitaram o envolvimento de professores/a e jovens na eletiva. Apesar de essa discussão no interior da escola ainda ser um tabu e dividir opiniões entre famílias, alunos/as e professores/as, para os/as participantes da disciplina, esta oportunidade foi vista como um privilégio, entendendo-a com um espaço de resistência e de diálogo. Há também uma forte reflexão por parte dos/as docentes sobre a importância do trabalho pedagógico, que visa proporcionar diferentes vivências aos/às alunos/as e tornar a aprendizagem e o diálogo mais significativos. A heterogeneidade intrínseca à sala de aula aparece latente durante essas discussões, e equilibrar as diferentes vivências e níveis de conhecimentos nas aulas sobre o tema mostrou-se um desafio para os/as docentes do programa. Ressalta-se a importância do debate de gênero para a problematização das desigualdades e das violências direcionadas às mulheres e à população LGBTQ+, bem como para a valorização das diferenças na sala de aula e na escola, além de uma preocupação dos/as docentes entrevistados/as para que as discussões que ocorrem na sala de aula transcendam aquele espaço, gerando mudanças efetivas na sociedade. A persistência do programa e as ações sistemáticas proporcionadas por ele demonstram que o combate à violência de gênero deve ter lugar na escola.

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidade; Educação em sexualidade; Escola; Juventude.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents research results that aimed to identify challenges, difficulties and motivations arising from the insertion of the theme of gender and sexuality in a public school in the city of São Paulo, which develops a structured and long-term program called "Gender and Sexuality". The case study was developed using the participant observation technique, carried out in the elective course "Unveiling the closet: the Brazilian LGBT+ movement through games", offered by the program. A group of high school students was accompanied throughout the classes of this elective and, subsequently, semi-structured interviews were carried out with a teacher who were part of and responsible for the "Gender and Sexuality" program, as well as a conversation circle with the students. Although the research results are directly related to the school-field, it was possible to perceive that the discipline and the discussion of sexuality education addressed by it raised the involvement of teachers and young people in the elective. Although the discussion inside the school is still a taboo and divides opinions among families, students and teachers, for the participants of the discipline, this opportunity was seen as a privilege, understanding it as a space of resistance and of dialogue. There is also a strong reflection on the part of teachers about the importance of pedagogical work, which seeks to provide different experiences to students and make learning and dialogue more meaningful. The heterogeneity intrinsic to the classroom appears latent during these discussions and balancing the different experiences and levels of knowledge in the classes on the subject proved to be a challenge for the teachers of the program. The importance of the gender debate is highlighted for the problematization of inequalities and violence aimed at women and the LGBT+ population, as well as for valuing differences in the classroom and at school, in addition to a concern of the interviewed teachers the discussions that take place in the classroom transcend that space, generating effective changes in society. The persistence of the program and the systematic actions provided by it demonstrate that the fight against gender violence must take place at school.

**Keywords:** Gender; Sexuality; Sexuality Education; School; Youth.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percentual de alunos/as da escola-campo por níveis do Inse.....	45
Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	58
Quadro 3 – Transcrição do cartaz da imagem 1.....	108
Quadro 4 – Transcrição do cartaz da imagem 2.....	109

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Registro da dinâmica A.....	108
Imagem 2 – Registro da dinâmica B.....	109

## LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)  
Conselho Nacional de Educação (CNE)  
Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (Enepe)  
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp)  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH)  
Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges)  
Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT)  
Ministério da Educação (MEC)  
Movimento Escola Sem Partido (Mesp)  
Organizações Não Governamentais (ONGs)  
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)  
Plano Municipal de Educação (PME)  
Plano Nacional de Educação (PNE)  
Programa Institucional de Demissão Voluntária (PIDV)  
Programa Saúde do Adolescente (Prosad)  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)  
Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie)  
Secretaria de Política para Mulheres (SPM)  
Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea)  
Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)  
Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (Seppir)  
Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
<b>1. DIÁLOGOS TEÓRICOS.....</b>	<b>29</b>
1.1. Gênero, sexualidade e educação.....	29
1.2. Juventude, educação em sexualidade e gênero.....	36
<b>2. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
2.1. A escola e seu projeto.....	44
2.1.1. <i>O Projeto Gênero e Sexualidade.....</i>	<i>47</i>
2.2. Observações, questionários, entrevistas e roda de conversa.....	54
2.3. A disciplina “Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos” ...	55
<b>3. GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: ENTRE DESAFIOS, DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 O trabalho com gênero na escola: histórias individuais, projetos coletivos.....</b>	<b>65</b>
3.1.1 <i>A discussão de gênero e sexualidade passou ao largo da minha formação, mas os problemas e desafios apareciam.....</i>	<i>65</i>
3.1.2 <i>Quando falou de gênero e sexualidade eu já fiquei muito curioso.....</i>	<i>73</i>
<b>3.2. O debate de gênero na disciplina eletiva escolhida: pontos de partida e de chegada.....</b>	<b>80</b>
3.2.1 <i>Tenho convicções, mas estou aberto a aprender.....</i>	<i>82</i>
3.2.2 <i>Meninos encaram como brincadeira e meninas de um jeito mais maduro.....</i>	<i>84</i>
3.2.3 <i>Ela não vai saber, porque ela 'é muito hétero' (sic).....</i>	<i>88</i>
3.2.4 <i>Quero que chegue a aula do 'B', porque o 'B' é o nosso!.....</i>	<i>91</i>
<b>3.3. Gênero e sexualidade na escola: reflexões e práticas.....</b>	<b>93</b>
3.3.1 <i>Se não é a família que vai amparar sobre isso, a escola é primordial.....</i>	<i>100</i>
3.3.2 <i>Ajudou a notar o diferente, a entender o movimento do qual faço parte.....</i>	<i>107</i>
<b>3.4. O contexto atual e os desafios do projeto.....</b>	<b>114</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 2. Roteiro de Entrevista – Professor/Participante da Pesquisa.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo 3. Roteiro de Entrevista – Professora/Participante da Pesquisa.....</b>	<b>136</b>
<b>Anexo 4. Termo de Consentimento de Participação em Pesquisa para Estudante menor de idade.....</b>	<b>137</b>
<b>Anexo 5. Questionário alun@s.....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) em 2009. Desde aquele ano, sabia que a faculdade me proporcionaria grandes mudanças, mas não sabia que seriam tantas. Na Feusp tive a possibilidade de refletir sobre a educação brasileira e fui introduzida a temáticas que permeavam a minha vida desde a mais tenra idade, mas que não tinham o sentido ou a importância que têm hoje para mim. No âmbito pessoal desenvolvi longas e duradouras amizades, conheci meu companheiro e tomei consciência do significado de ser mulher. Este último aspecto, em específico, tem relação com as mulheres que conheci nesse caminho, com a literatura a que fui apresentada e com os percursos formativos que tracei ao longo da graduação.

Meu primeiro contato com a militância se deu no 3º ano da graduação, em 2011. Tive a oportunidade de ir ao Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (Enepe), que ocorreu em João Pessoa, Paraíba. Neste evento, conheci mulheres professoras de todas as partes do Brasil, cada uma com a sua história, sotaque, realidade e orientação sexual. Foi lá que participei pela primeira vez de uma reunião voltada somente para mulheres, com o objetivo de falar sobre questões que nos oprimiam, tanto no encontro em si, quanto na sociedade. Lembro que foi um momento muito importante para todas que lá estavam e, para mim, um marco zero em relação a esse assunto, pois o feminismo ainda me era uma ideia muito distante e carregada de estereótipos. Tomei consciência do meu papel político enquanto mulher e, também, como professora de educação básica. Reconheci questões que já me afligiam há algum tempo e conheci o sentido da palavra “sororidade” ao me aliar com mulheres que tanto me ensinam e me fortalecem. Nesse meu processo comecei a refletir sobre como eu poderia me fortalecer para uma luta mais efetiva e consistente pela igualdade de gênero, quis saber mais sobre a temática e é a partir disso que esta pesquisa se desenha.

No retorno às aulas, logo depois do Enepe, me matriculei na disciplina oferecida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Pinto de Carvalho, intitulada “Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero”. Esta disciplina foi fundamental para refletir sobre a desigualdade de gênero e sua relação com a infância. A professora também propôs leituras que buscavam discutir as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, a divisão sexual do trabalho e o papel da mulher no magistério. Diante dessas temáticas que, até então, eu desconhecia, pude ampliar o meu olhar para a minha realidade e para a realidade da sala de aula.

No semestre seguinte cursei outra disciplina que tratava da temática, desta vez com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Pereira Vianna, minha atual orientadora. Esta tinha como título “Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero” e, mesmo não se tratando de uma disciplina específica sobre a sala de aula, campo em que atuo, foi muito importante para aprofundar a minha compreensão sobre o significado de ser mulher e de como, na verdade, esse significado varia conforme a nossa história e o nosso processo de construção e reconstrução diário. A aula mesclava a análise de textos e filmes e, ao final, tivemos como atividade escrever uma autobiografia, considerando nossa vivência sob a ótica das questões de gênero. Foi um exercício árduo, mas, ao mesmo tempo, muito interessante. Árduo, porque entrei em contato com acontecimentos que me eram dolorosos, e interessante, pois a bibliografia da área me ajudou a compreender que a minha história é, também, a história de muitas mulheres, que estão sujeitas a diversos tipos de opressão relacionadas à sua orientação sexual, identificação de gênero e/ou cor da pele. Ou seja, reconheci também os meus privilégios de mulher branca, cisgênero e heterossexual.

Ao terminar a graduação frequentei um curso de extensão oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), intitulado “Introdução ao universo trans\* (travestilidades, transexualidades, transgeneridades...)”. Esse curso foi coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana de Souza Nascimento, membro do NUMAS-USP, mas ministrado por diversos/as alunos/as, doutorandos/as e mestrandos/as. Na primeira metade da aula era proposto um diálogo sobre textos indicados na bibliografia e, na outra metade, algum/a representante do movimento era convidado a dialogar com o grupo sobre sua história, seu papel no movimento, o enfrentamento de preconceitos, sua relação com a família, amigos/as e comunidade, a questão afetivo-sexual etc. Nesta disciplina, pude conhecer pessoalmente importantes nomes do movimento LGBT+<sup>1</sup> como Luiza Coppieters, Amara Moira, entre outros/as, o que me gerou ainda mais curiosidade por esses temas e empatia pelas questões vividas por essas pessoas na sociedade.

Concomitante a isso, passei a integrar o grupo “Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges)”, coordenado pelas professoras Marília Pinto de Carvalho e Cláudia Pereira Vianna na Feusp, e a frequentar reuniões de orientação. Conheci textos acadêmicos de autores/as<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Não foi encontrada na bibliografia consultada para a produção desta pesquisa unanimidade na forma de referir à comunidade LGBT+, por isso, optei por essa nomenclatura, uma vez que é a mais utilizada pela escola pesquisada.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa optei por utilizar os substantivos no masculino acompanhados da letra “a”, pois, ainda que considere a norma culta da Língua Portuguesa, é necessário um posicionamento político em relação a todo mecanismo que demonstra alguma desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade. Como afirmam Vianna e Unbehaum (2006, p. 419), “[...] o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de

fundantes na discussão de gênero e sexualidade, e também acompanhei a pesquisa de muitos/as colegas do grupo que foram essenciais no meu processo de formação. Neste espaço de interlocução em que fui tão bem acolhida, pude amadurecer as minhas ideias em relação à temática que viria a estudar, levando em conta o proposto por Serge Paugam<sup>3</sup> (2015, p. 21):

Urge ter consciência de que a escolha de um tema raramente é neutra, e que ela geralmente é um componente da experiência vivida pelo pesquisador, visto ser este um primeiro passo rumo à objetivação ou ao que poderíamos denominar, ‘sociologia reflexiva’.

Concomitante a isso, na sala de aula já vinha refletindo sobre os estereótipos de gênero na sociedade e notando que as crianças reproduzem comportamentos e falas dos adultos/as que com elas convivem. Passei a conjecturar maneiras de promover um ambiente democrático e pautado na gestão da diferença na sala de aula, buscando promover um espaço seguro em que todos/as pudessem ser e fazer o que desejassem, independentemente de seu gênero. Debrucei-me sobre leituras (CARVALHO, 2013; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; CASAGRANDE; LUZ; CARVALHO, 2011; COSTA; VIANNA, 2018) que são referência na minha prática educativa e que me acompanham nos espaços de formação dos quais faço parte.

A partir das lacunas encontradas em estudos acadêmicos e também nas práticas pedagógicas, busquei conhecer as propostas das políticas públicas de educação em gênero e sexualidade, especialmente após as tensões provocadas pelo crescimento do discurso de combate à discussão de gênero na sala de aula. Nesse sentido, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, vale resgatar o contexto sociopolítico no qual este estudo de caso se insere.

Segundo Sueli Carneiro (2003), o movimento de mulheres brasileiro é um dos mais respeitados internacionalmente e, devido ao seu desempenho, teve importante participação e influência nos encaminhamentos da Constituição Federal de 1988. É possível afirmar que a discussão de gênero e sexualidade vem avançando no contexto brasileiro após a sua promulgação (BRASIL, 1988), uma vez que esse documento formulou a base para as discussões sobre igualdade.

---

comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. [...] Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – tem um efeito histórico e político. A adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista.”

<sup>3</sup> Inspirada em Furlani (2007), ao longo deste texto, nas citações bibliográficas, busco visibilizar autoras e autores citando seus nomes e sobrenomes em sua primeira aparição no texto. Essa decisão visa explicitar as produções das pesquisadoras mulheres que, por muitos anos, não tiveram espaço devidamente reconhecido na produção acadêmica.



Seguindo esta lógica, outros documentos (BRASIL, 1996, 1997, 2001) que a sucederam também priorizaram essa pauta, visando transformar a discussão da igualdade e dos direitos humanos em ações que pudessem colocar essa questão em foco.

As propostas eram de igualdade de tratamento, oportunidades, que para aquele momento histórico conturbado (pós-redemocratização) creditavam ao Brasil um ar de igualdade, de crescimento, de busca e fortalecimento dos direitos humanos, necessário ao crescimento e ao desenvolvimento democrático (ALVES; ROSSI, 2020, p. 3).

No início do século XX, já havia ocorrido tentativas isoladas de inserção da discussão de gênero e sexualidade na escola, mas que não obtiveram alcance por não se configurarem como uma política de âmbito federal. Até a promulgação dos documentos oficiais da década de 1990, outras iniciativas ocorreram para que a educação sexual estivesse presente na escola, embora este tenha sido um processo de concessões, inflexões e resistências.

Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, ficou a cargo dos/as orientadores/as educacionais e dos/as docentes da área de Ciências ou de Programas de Saúde trabalhar com a temática da educação sexual. Já em 1974, os Programas de Saúde oferecidos ao 2º grau que ficaram responsáveis por tratar da educação sexual (VIANNA, 2018). Ao recuperarem registros do próprio Ministério da Educação (MEC), Rita de Cássia Borges e Célia Rossi (2019, p. 150) apontam que o movimento feminista desempenhou um importante papel neste período:

Protagonizando as lutas pelos avanços obtidos nesta área, na década de 70 os movimentos feministas “conseguiram promover ações pontuais dentro das escolas”, bem como “a realização de importantes estudos acerca da condição da mulher na sociedade brasileira”, além de ações de maior abrangência voltadas à educação realizadas nas décadas seguintes (SECAD, 2007, p. 11-12).

Como é possível perceber, já havia, naquela época, tentativas de inserir o tema da sexualidade nas escolas, mas sob responsabilidade da área da Saúde e com o objetivo de normatizar comportamentos sexuais dentro dos padrões sociais, uma vez que ainda não se falava em identidade sexual, mas na prática sexual heteronormativa e na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Cláudia Vianna (2018, p. 77) recupera parte dessas políticas à época e afirma:

Entre as várias análises da introdução do gênero nas políticas de educação, uma tônica permaneceu naquele período: a ênfase na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania – não necessariamente com referência explícita à expressão gênero -, e muitas vezes dirigida à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos.

Apesar das críticas que podem ser levantadas a respeito das políticas de inclusão do gênero e da sexualidade na educação, cabe lembrar que essas foram resultado de muita luta por parte do movimento de mulheres. Como exemplo desses avanços, frutos da articulação do movimento, podem ser citadas a criação dos Conselhos de Condição Feminina e a criação de Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, tornando público o debate sobre a violência doméstica e sexual, e subsidiando a construção de políticas públicas neste âmbito (CARNEIRO, 2003). Esse percurso do movimento de mulheres foi importante para avançarmos enquanto sociedade no debate dessas pautas, criando condições para que a discussão de gênero e sexualidade chegasse à escola por meio dos documentos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), substituiu o currículo mínimo comum e deu lugar ao currículo oficial que serviria de base para o estabelecimento da definição de competências a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras. Em seu Artigo 3º, Parágrafo IV, o trecho introduz o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e, apesar de não ter clara menção ao termo “gênero”, iniciou um diálogo com as necessidades sociais naquele momento histórico, tendo como foco os direitos humanos.

Também em meados da década de 1990, a temática de gênero passou a ocupar mais espaço na agenda nacional e o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade por este debate, investindo abertamente no combate à discriminação por identidade de gênero e por orientação sexual. No governo de Fernando Henrique Cardoso, esse assunto voltou a fazer parte do currículo nacional, aparecendo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e no Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados logo após a LDB, traziam uma inovação pedagógica ao considerar gênero como um elemento importante de compreensão do indivíduo e de constituição da identidade, e tinham como objetivo divulgar parâmetros que pudessem provocar a discussão de temas transversais nas escolas, ou seja, temas que poderiam ser tratados em mais de uma disciplina e que contribuiriam para um desenvolvimento amplo dos indivíduos por abordar temáticas como ética, meio ambiente, pluralismo cultural, orientação sexual e etc. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Para Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Valéria Pall Oriani (2015) a presença da discussão de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental foi uma importante vitória do movimento feminista, uma vez que essa pauta nunca tinha aparecido em documentos oficiais. No entanto, apesar de ser um documento reconhecido por especialistas como balizador para a discussão de gênero e sexualidade, também foi alvo de críticas, uma vez que não considerava a realidade das escolas brasileiras,

onde a aplicação daquela proposta não seria concretizada da maneira sugerida (ALTMANN, 2003; VIANNA, 2018). Contudo, é preciso considerar a crítica de Vianna (2018, p. 23) à instituição escolar, pois esta é

[...] fortemente constituída por uma cultura androcêntrica, não só do ponto de vista da relação entre feminização do magistério, péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, mas também da produção e reprodução de estereótipos de gênero nas relações escolares, em seus conteúdos e em suas práticas.

Com estas discussões presentes nos documentos oficiais, tornaram-se necessárias ações que as viabilizassem dentro das escolas, para que os/as docentes se apropriassem da temática em questão, a fim de elaborar intervenções e práticas pedagógicas qualificadas de combate às desigualdades. De acordo com Cinthia Toledo e Marília Carvalho (2018), a escola se constitui como *locus* de produção de concepções de gênero em suas estruturas e práticas cotidianas e, nesse sentido, tem como responsabilidade também a introdução desta temática de maneira qualificada, de forma a orientar e promover debates que visem o respeito às diferenças. Liane Rizzato (2013, p. 72) também ressalta a importância da participação e da formação de educadores/as para tal:

Ainda que não seja o único caminho possível, a contribuição desses atores na discussão da sexualidade como constructo social, na reflexão sobre as relações de gênero e na revisão de crenças e posturas vinculadas à temática faz-se extremamente necessária.

Apesar de a temática de gênero e sexualidade ganhar fôlego nas discussões entre professores/as, foi possível notar uma lacuna nos estudos realizados com base nesta temática até os primeiros anos do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) (VIANNA, 2012, p. 134). As tensões e negociações ocorridas nos governos anteriores propiciaram um momento crucial para a ampliação das conquistas das mulheres e da população LGBTQ+ no início dos anos 2000. A presença e a voz desses/as atores no âmbito da administração pública deram espaço a demandas antigas, transformando-as em políticas públicas federais. Judith Butler (2019, p. 5), filósofa estadunidense, ilustra o significado desta conquista:

A luta pela igualdade de gênero e pela liberdade sexual busca aliviar o sofrimento e reconhecer os diversos modos culturais e corporais nos quais vivemos. Ensinar gênero não é doutrinação: não diz a uma pessoa como viver; abre a possibilidade de que jovens encontrem seu próprio modo de vida num mundo que, com frequência, os confronta com normas sociais estreitas e cruéis. Afirmar a diversidade de gênero não é destruir: é afirmar a complexidade humana e criar espaço para as pessoas encontrarem seu próprio caminho nessa complexidade.

Nesse sentido, cabe à escola a responsabilidade de colocar a temática de gênero em pauta, visibilizando a luta das mulheres e das pessoas LGBTQ+ por igualdade e respeito, através de discussões qualificadas e que valorizem a diversidade. Porém, esse processo foi e continua sendo marcado por disputas, já que ao mesmo tempo em que avançamos em alguns pontos, podemos notar inflexões em outros.

No início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, a inclusão social era o foco do Ministério da Educação e isso pôde ser percebido através de ações como a criação da Secretaria de Inclusão Educacional (Secie) e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea), em 2003. Em 2004, estas secretarias deram lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), marcando um momento em que ações passam a ser pensadas com a intenção de valorizar a diversidade e incluir, de maneira efetiva, parcela da população ainda pouco contemplada nas políticas voltadas para as minorias. Além das citadas, também foram criadas diversas secretarias especiais, a saber: a Secretaria de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ).

Também podemos citar a criação e o desenvolvimento de programas voltados à promoção de direitos, como, por exemplo, o programa “Brasil sem Homofobia”. Lançado em 2004, através da Secretaria de Direitos Humanos, resultado de uma parceria entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, o referido programa teve como objetivo modificar o comportamento de gestores/as públicos/as frente às questões de discriminação e violência. Além disso, o programa visava “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11).

Muitas das ações pensadas e organizadas a partir da década de 1990 e durante a primeira década de 2000 ampliaram, de algum modo, as discussões pouco priorizadas em outros períodos da história de nosso país.

(...) houve um incremento das políticas relacionadas à temática da diversidade, sendo essas, principalmente, incentivadas a partir de diversas secretarias criadas com estes fins, as quais desenvolveram ações de combate ao preconceito e à discriminação no campo da educação (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 2).

Com isso, a discussão de gênero e sexualidade passou a reverberar nas escolas, uma vez que parte das políticas públicas envolvia incluir esses temas no currículo escolar. Nessa

direção, o documento “Educação para a igualdade de gênero”, elaborado em 2008 pelo Ministério da Educação para ampliação do debate nas escolas, afirma que:

(...) a escola é tanto uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e identidades sociais, quanto é uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas dessas identidades. Por isso, a escola é um espaço social complexo e plural na qual interagem fatores internos e externos à instituição. Os fatores externos decorrem exatamente do fato de que nela convivem pessoas que são social (idade, sexo, raça/etnia, classe social, religião, interesses), política e economicamente diferentes e estão relacionados, ainda, com o impacto dos meios de comunicação nas culturas que a atravessam bem como decorrem do contexto social particular em que cada escola se situa (BRASIL, 2008, p. 21).

Com o apoio financeiro do Governo Federal, organizações e programas voltados para a formação docente e o combate à homofobia passaram a investir na abordagem desta temática. Como exemplos podem ser citados os cursos de formação continuada “Cidadania e Diversidade Sexual” (edital de 2005), “Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual” (edital de 2005) e “Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual” (edital de 2006).

Em 2006, foi criado o Programa de Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)<sup>4</sup>. O curso foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e realizado pela parceria entre Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o British Council (financiador). Da criação deste projeto também participaram ativistas ligados aos movimentos feminista, de mulheres negras e LGBT+ (CARRARA et al, 2017).

O programa Gênero e Diversidade na Escola tinha carga horária de 200h e foi oferecido na modalidade à distância ou de forma semipresencial em alguns polos. Propunha-se a ser um espaço de formação continuada a nível de especialização e seu principal objetivo estava resumido em:

[...] apresentar teorias e discutir práticas com educadores e educadoras das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país sobre questões fundamentais relacionadas à diversidade, como gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais em diferentes perspectivas: culturais, sociais, históricas, educacionais e políticas (CARRARA et al, 2017, p. 13).

---

<sup>4</sup> Edital de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>. Acesso em: 28 nov. 20.

O curso foi oferecido em parceria com 38 universidades federais e estaduais que, com núcleos de estudos já existentes nas temáticas de gênero e sexualidade, propôs esta formação aos/as professores/as de educação básica das redes municipais e estaduais do país inteiro. Esse trabalho de parceria entre entidades, ativistas e universidades atingiu 40 mil profissionais, segundo dados da Secretaria de Políticas para Mulheres/PR (SPM/PR 2012 apud CARRARA et al., 2017).

É importante dizer que, apesar de todas essas ações terem ocorrido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, essas agendas já vinham sendo desenhadas pelos movimentos sociais antes disso, contudo, a criação e implementação das políticas públicas que incluíam a agenda de gênero e sexualidade na educação nunca foi um consenso. Os governos foram marcados por pressões dos movimentos feministas e LGBT+, por tensões internas ao próprio MEC e pela parcialidade e fragmentação do modo como essas políticas foram introduzidas (CARREIRA, 2015; VIANNA, 2018).

Pensando em uma política com o alcance do GDE, há que se reconhecer que ela teve efetividade e isso é revelado nas pesquisas realizadas com os/as cursistas do programa. Há relatos de que o curso produziu efeitos em seus/as frequentadores/as enquanto sujeitos/as e em sua prática educativa, além de contribuir para a desconstrução de alguns dogmas e ideias cristalizadas acerca da sexualidade e da diversidade sexual (ROSSI et al, 2012; CARRARA et al, 2017). Outras, ainda, apontam que o curso contribuiu para desconstruir conceitos associados à biologia, não só em relação à gênero e sexualidade, mas também no que diz respeito às relações étnico-raciais e à deficiência, fazendo com que as/os cursistas refletissem sobre suas vidas e sua prática educativa (OLTRAMARI; GESSER, 2019). Nesse sentido, mesmo com alguns entraves e desafios apontados em pesquisa realizada por Sérgio Carrara et al. (2011), ao fazer um balanço do GDE, os/as autores/as também julgaram importante ressaltar seu alcance e seu caráter inovador à medida em que o curso possibilitou a abordagem de temáticas sensíveis e de maneira transversal, destacando-se como referência em ações com este propósito.

Anos mais tarde assistimos à retirada do GDE da maior parte das universidades públicas parceiras na formação continuada de professores/as, o que ocasionou a extinção dessa política de formação no governo Dilma Rousseff (PT).

Dilma Rousseff foi eleita a primeira presidenta mulher no Brasil (2011-2016) e, apesar deste fato ser um marco histórico para o país, sua vitória se deu em um cenário de tensão política e de fortalecimento de grupos conservadores. Vale lembrar que, no mesmo ano em que uma mulher foi eleita para governar o país, o Congresso Nacional também foi ocupado

pela oposição das “bancadas da bala, do boi e da bíblia”, já anunciando um recuo do governo federal às conquistas anteriores no debate das questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual.

Surge um campo de disputa no Congresso Nacional e na Câmara dos Deputados, onde setores religiosos e conservadores passam a demonstrar forte descontentamento frente às propostas que visavam o desenvolvimento destas temáticas nos cursos de formação de professores e, por consequência, na discussão em sala de aula. Apesar da aprovação da união civil de pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal, em 2011, também foram observados movimentos de retrocesso em relação à discussão de direitos das mulheres e da população LGBTQ+ (MISKOLCI; CAMPANA, 2019, p. 738).

Cláudia Vianna (2018) aponta como exemplo o veto a um material educativo de apoio aos professores/as, elaborado no âmbito do projeto “Escola Sem Homofobia” e articulado com o programa “Brasil sem Homofobia”. O material – composto por um caderno de atividades, seis boletins e três vídeos – fora produzido sob a coordenação do Ministério da Educação por uma rede de Organizações Não Governamentais (ONGs), acadêmicos/as e militantes estudiosos/as das questões de gênero e sexualidade, interessados/as em propor a discussão de gênero em sala de aula. Mais especificamente, o material se propunha a discutir a homofobia e seria encaminhado a 6 mil escolas públicas para ser trabalhado de maneira mediada com jovens do Ensino Médio.

O veto a esse material foi imposto pela presidenta, em 2011, após pressão de grupos religiosos e conservadores, marcando a vitória da bancada evangélica no Congresso Nacional e dando a esses setores espaço de voz e disputa para discutir questões sensíveis às minorias. Em torno do material foi criado um “pânico moral”, com a acusação de que o conteúdo dos vídeos seria nocivo às crianças, e distorcendo seu objetivo de materializar o enfrentamento da homofobia através de uma abordagem qualificada que embasasse o trabalho de professores/as (BALIEIRO, 2018).

A partir de 2013 a parcela conservadora do Congresso Nacional passa a fazer oposição direta ao governo da presidenta Dilma Rousseff. Convergem, nesse período, o pânico moral instaurado pelo discurso da ideologia de gênero, a “promessa” de restauração da família tradicional brasileira e a associação de que a defesa dos direitos humanos e das minorias estaria ligada a uma política de esquerda. A apropriação e difusão do termo “ideologia de gênero” por parlamentares da Frente Popular Evangélica e de outros grupos de direita simpáticos a essas ideias fez com que essa narrativa fosse construída, mas não sem resistência:

Nas casas legislativas, nas redes sociais e nas ruas de todo o país, formas de resistência e aliança eram gestadas por mulheres, movimentos feministas e LGBT. As audiências públicas sobre os planos de educação, iniciadas em 2014, caracterizaram-se por debates calorosos e enfrentamentos hostis entre grupos favoráveis e contrários aos estudos de gênero (MELO, 2020, p. 3).

Em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei Federal nº 13.005/2014, foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, após tramitação de quatro anos e amplo debate no Congresso Nacional, tendo as menções às questões de gênero suprimidas do documento. A versão enviada ao Senado Federal propunha uma série de medidas que visavam minimizar as desigualdades étnico-raciais, de gênero, de classe, de idade, de diversidade religiosa, entre outros, e, para isso, previa a realização de programas e ações para lidar com essas questões dentro da escola, através da elaboração e documentos que organizassem e embasassem o trabalho pedagógico. Após as modificações, a versão final do PNE tratou a discriminação de forma genérica, invisibilizando a realidade de grupos específicos, e colocando foco nas desigualdades educacionais e na erradicação da desigualdade como um todo, o que modificou sensivelmente o caráter inicial do documento (VIANNA, 2018, p. 93).

Esse movimento que visava silenciar a discussão de gênero foi extremamente prejudicial à ampliação do debate desta temática, pois deu luz a uma ideia irreal a respeito da discussão de gênero na escola e de seus efeitos sobre os/as jovens, através da chamada “ideologia de gênero”:

Esta pedagogia em diversidade de gênero é entendida pelos seus críticos como um exercício dogmático que prescreve como os estudantes deveriam pensar ou viver. De fato, esses críticos interpretam de modo equivocado a educação sexual que introduz a masturbação ou a homossexualidade como dimensões da vida sexual, que é um manual para, literalmente, ensinar alunas e alunos a se masturbarem ou se tornarem homossexuais. Entretanto, trata-se exatamente do oposto. O ensino da igualdade de gênero e da diversidade sexual põe em questão o dogma repressivo que manteve à sombra e sem reconhecimento tantas vidas engendradas e sexuais, privadas de uma perspectiva de futuro (BUTLER, 2019, p. 5).

O entendimento equivocado de que discutir gênero na escola significa doutrinar, nos coloca o seguinte questionamento: pode o gênero ser ensinado? Para Butler isso não seria possível, mas, por trás de certas inflexões, seria plausível sugerir algumas interpretações do incômodo com a discussão em voga. De acordo com a autora, gênero inteligível é aquele que institui e mantém “[...] relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2003, p. 38). Nesse sentido, diante da onda conservadora que ganhou



espaço no Congresso Nacional na ocasião da discussão da cartilha anti-homofobia e, posteriormente, na construção do Plano Nacional de Educação, nos parece possível detectar uma política de inflexão que busca normatizar corpos e afastar essas discussões da sala de aula sob o argumento da “ideologia de gênero”. Trata-se de um regime de poder, portanto, que permite que certas vidas valham mais do que outras:

A igualdade de gênero é entendida como uma “ideologia diabólica” por esses críticos precisamente porque eles veem a diversidade de gênero como uma “construção social” historicamente contingente, que tem sido imposta à diferença sexual determinada pela ordem divina. E, embora seja verdade que teóricos de gênero rejeitem a ideia de que gênero seja determinado pelo sexo designado no nascimento, o discurso de que a construção social do gênero é uma destruição deliberada da realidade estabelecida por Deus é uma interpretação que distorce o campo dos estudos de gênero e a noção de construção social, com consequências nefastas (BUTLER, 2019, p. 3).

No caso de São Paulo, o Plano Municipal de Educação (PME) (SÃO PAULO, 2015) sancionado pela Lei nº 16.271, com vigência de 2015 a 2025, foi construído durante o governo Fernando Haddad (2012-2016), através de audiências públicas convocadas pela Secretaria Municipal de Educação, e teve como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação, o enfrentamento da evasão escolar e de outras formas de exclusão vividas por crianças, jovens e adultos/as, objetivando, também, o fim do analfabetismo e a construção de uma gestão mais democrática. De acordo com as informações do sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo<sup>5</sup>, este documento se configura como um balizador das ações da prefeitura e deve, ainda, orientar o Poder Executivo no planejamento e nas ações educacionais na cidade de São Paulo.

Cabe destacar que a construção do Plano citado também foi alvo de intensos debates e disputas políticas de cunho religioso. Na ocasião, não havia consenso quanto à inclusão do trecho que trazia a responsabilidade das escolas em promover a discussão a respeito da diversidade de gênero e orientação sexual. Uma parcela de deputados/as ligada aos setores religiosos e conservadores defendia a retirada do termo, uma vez que, para eles/as, a família seria a responsável por promover essa discussão. Além disso, para fundamentar a exclusão de determinados termos do documento, utilizavam como justificativa a ideia de que haveria uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas.

---

<sup>5</sup> Mais informações em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 28 nov. 20.

Apesar desses retrocessos e do impacto que esses movimentos produziram em torno da temática de gênero e sexualidade, cabe citar a pesquisa desenvolvida por Cláudia Vianna e Alexandre Bortolini (2020, p. 19) e esclarecer que

[...] mais da metade dos planos de educação, ainda que de formas bastante distintas, inseriu questões relativas à agenda das mulheres, sob uma perspectiva de gênero, na sua redação final. Vários estados comprometem-se com o enfrentamento das discriminações sociais em geral e alguns com o acolhimento de várias dimensões do gênero e da diversidade sexual em distintos níveis e modalidades de ensino como na educação infantil, na educação básica, outros estados incluem o ensino médio e a educação de jovens e pessoas adultas, e alguns até o ensino superior e a pós-graduação. Quase um terço dos planos expressam claramente que a garantia de acesso e permanência com qualidade passa pelo enfrentamento das desigualdades de gênero nas medidas administrativas, pedagógicas e organizacionais, abrangendo desde a prevenção das chamadas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids), das violências sexuais, de gênero e por orientação sexual até a inserção do gênero e da sexualidade no currículo, nos materiais pedagógicos e na formação inicial e continuada de professores e professoras, envolvendo profissionais da educação, estudantes, pais, mães e responsáveis no confronto do sexismo e da LGBTfobia. Em alguns planos com o apoio de órgãos de políticas para as mulheres e até uma equipe especializada e multidisciplinar.

A conveniência implicada na apropriação do termo “ideologia de gênero” compôs uma narrativa distorcida e marcou uma disputa política com cunho religioso extremamente prejudicial para todas as conquistas anteriores que visavam uma escola mais inclusiva, plural e antidiscriminatória.

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita "primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos", da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

A retórica antigênero é um fenômeno transnacional (CORRÊA; KALIL, 2020; JUNQUEIRA, 2017), originalmente proveniente da igreja católica e das igrejas evangélicas neopentecostais, com a finalidade de reduzir o debate de gênero e sexualidade a um caráter doutrinário. No campo da educação, essa retórica foi apropriada por políticos como bandeira para a retirada da abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade, ao insinuar que o diálogo sobre esses temas incentivaria crianças e adolescentes a questionarem sua sexualidade

e sua identidade de gênero, criando pânico moral nas famílias em relação a esta temática. Para Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017, p. 743),

(...) tudo indica que os empreendedores morais contra a “ideologia de gênero” são grupos de interesse conservadores que buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas. Sobretudo, dentro do recente campo discursivo de ação reconstituído neste artigo, buscam delimitar o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional.

Adensando a agenda reacionária, o Movimento Escola Sem Partido (Mesp), criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, acalorou ainda mais a discussão na ocasião da finalização do Plano Municipal de Educação de São Paulo. Ao apropriar-se do discurso da igreja católica e das igrejas evangélicas neopentecostais, o movimento fortaleceu o discurso antigênero com base na retórica da chamada “ideologia de gênero”, agora somado ao combate à suposta “doutrinação ideológica marxista” (SILVA, 2018, p. 2).

Conforme já apresentado, o Plano Municipal de Educação de São Paulo foi aprovado, porém, com algumas importantes supressões:

Apesar das inúmeras tentativas de professores(as) e estudantes favoráveis à inclusão das questões de gênero e diversidade sexual nas escolas, os estados de Goiás, Pernambuco e São Paulo suprimiram toda e qualquer discussão relativa ao tema. Mencionam a importância de se desenvolver nas escolas ações que suscitem uma cultura de paz, com segurança e respeito aos direitos humanos, mas excluíram a palavra gênero, até mesmo gênero alimentício, e todas as expressões a ela relacionadas – mulher, homem, orientação sexual, sexualidade (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 11).

Em nota, a iniciativa de “De Olho nos Planos”, composta por ONGs como Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e outros, repudiou essas manifestações de intolerância e de cunho religioso nos processos de elaboração do Plano, destacando que esse posicionamento contrário à inclusão da discussão de diversidades na escola seria fruto de preconceitos e desinformação, resultando na inviabilidade do debate público e no retrocesso das conquistas sociais com relação à igualdade entre homens e mulheres na última década<sup>6</sup>.

O discurso daqueles que defendiam a explicitação da questão de gênero no PME era de que deveriam ser difundidas propostas pedagógicas com conteúdo sobre sexualidade,

---

<sup>6</sup> Mais informações em: [http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Nota-em-defesa-da-igualdade-de-g%C3%AAneronos-planos-de-educa%C3%A7%C3%A3o\\_FINAL1.pdf](http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Nota-em-defesa-da-igualdade-de-g%C3%AAneronos-planos-de-educa%C3%A7%C3%A3o_FINAL1.pdf). Acesso em: 25 fev.2017.

diversidade quanto à orientação sexual, relações de gênero e identidade de gênero, tendo como objetivo o combate à evasão escolar de pessoas que fogem à cisheteronormatividade, por serem vítimas de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Outras propostas seriam aprimorar o preenchimento do nome social de alunos/as trans no Censo Escolar, e a criação de um protocolo para registro e encaminhamento de denúncias de violências relacionadas às questões de gênero e a promoção contínua de formação da comunidade escolar sobre sexualidade, diversidade e relações de gênero.

Um dos grandes desafios da escola e de seus/as profissionais é lidar com as diferentes perspectivas acerca da discussão de gênero e sexualidade e, por esse ser um tema que possui pouco espaço no interior das escolas e nos cursos de formação docente (inicial e continuada), a supressão da discussão de gênero e sexualidade do PME dificulta ainda mais essa discussão. Esse retrocesso não impede que a discussão ocorra no espaço escolar, mas dificulta, uma vez que desencoraja professores/as a buscarem por essa temática em formações específicas e limita aqueles/as que já possuem algum acúmulo sobre o tema. Além disso, esse movimento busca invisibilizar todas as formas consideradas desviantes ou plurais de ser e estar, o que faz com que a escola seja um lugar pouco aprazível para esses/as sujeitos/as.

Ocorrências como esta, deram voz e espaço aos grupos conservadores, que tinham como interesse tomar controle destas questões por meio de uma narrativa masculina, branca e heterossexual, contrariando os avanços observados desde a década de 1990. Sobre isso, Butler (2003, p. 213) afirma:

Se as identidades deixassem de ser fixas como premissas de um silogismo político, e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de práticas derivadas dos supostos interesses de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria certamente das ruínas da antiga.

Diante da forte oposição vivenciada pelo governo Dilma Rousseff, em dezembro de 2015 se inicia um processo de *impeachment*<sup>7</sup> contra a presidenta, sob a acusação de crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais”. Em agosto de 2016, findo este processo, Dilma teve seu mandato cassado, porém, sem a perda de seus direitos políticos, e seu vice, Michel Temer (PMDB), assume a cadeira da presidência.

Ainda naquele ano, já foi possível notar novos retrocessos em relação ao que havia sido construído e conquistado, principalmente, no campo da diversidade, ao notar a forma com que a temática de gênero fora abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

---

<sup>7</sup> Mais informações em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2020

proposta pelo Ministério da Educação, que também evidenciava inflexões importantes. Na terceira versão da BNCC, sob o argumento de que a temática de gênero havia causado muitas controvérsias, foram excluídos os termos “gênero” e “orientação sexual”. O Conselho Nacional de Educação (CNE) acatou as decisões do MEC e ficou responsável por produzir um documento relativo ao tratamento desta temática. Com a não menção explícita das palavras “gênero” e “orientação sexual”, disseminou-se a ideia de que esses temas não poderiam ser tratados em sala de aula, uma vez que não estavam contemplados na BNCC.

Ou seja, mesmo com o avanço no debate sobre gênero e sexualidade, a oposição aproveitou o momento político do país para suprimir pautas urgentes. Então, como projeto de governo, Michel Temer, além de extinguir a Secadi, também fez com que a SPM e a SEPPIR deixassem de ser ministérios e fossem alocadas nas pastas da Justiça e da Educação. Nesse sentido,

(...) programas relativos às diferenças ou à diversidade, já bastante enfraquecidos e com oposição cada vez mais demarcada na sociedade brasileira, saíram dos objetivos políticos governamentais no novo governo de Michel Temer, mais alinhado com forças políticas regressivas (BALIEIRO, 2017, p. 2).

De acordo com Flávia Melo (2020), os assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade foram cruciais em diversas disputas políticas que ocorreram nos últimos anos, além de terem tido papel quase decisivo na eleição presidencial de 2018.

Com isso, diante dessa onda conservadora e do foco e visibilidade dado à bancada evangélica, ganha espaço na mídia o candidato da extrema-direita, Jair Bolsonaro (2019-2022). O atual presidente foi o deputado mais bem votado do estado do Rio de Janeiro e ocupava o cargo de titular da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), papel de destaque na política brasileira. Famoso por suas intervenções polêmicas e reacionárias, Bolsonaro fez sua campanha à presidência por meio da disseminação de *fakenews* em redes sociais, com destaque ao aplicativo *WhatsApp*. Seu principal alvo foi a cartilha do Projeto “Escola Sem Homofobia”, apelidada por ele de “kit gay”. Apesar de o uso da cartilha ter sido vetado pela própria presidenta Dilma Rousseff, Bolsonaro usou esse material em sua campanha como exemplo negativo de política e prometeu proteger as crianças da chamada “ideologia de gênero”.

Mesmo com uma campanha controversa, Jair Bolsonaro foi eleito em 2018 com 55,13% dos votos válidos para ser o 38º presidente do Brasil, sendo o 16º militar (terceiro por eleição direta). O cenário que se configurou com as inflexões nas políticas de gênero e sexualidade, somado à influência direta do discurso do atual presidente por meio das redes

sociais e ao antipetismo colocado na figura do ex-ministro Fernando Haddad, seu concorrente no segundo turno e membro do PT, contribuíram para o sucesso do candidato da extrema direita.

A vitória de Jair Bolsonaro à presidência preocupou parte significativa da sociedade, uma vez que o seu pensamento e o de uma grande parcela do Congresso Nacional exprimem o pensamento de muitos/as brasileiros/as a respeito das questões feministas e LGBTQ+. O ataque aos avanços logrados neste campo expressa o caráter conservador deste governo que desconsidera que o aprimoramento e ampliação dessas políticas são importantes para uma sociedade mais justa, empática e que valoriza a diversidade. A falta de diálogo e de participação da sociedade civil nas decisões e a promoção de um discurso conservador, machista e homofóbico, colocaram em evidência os corpos das mulheres e da população LGBTQ+ que, historicamente, já estavam sujeitos/as a todo tipo de discriminação e violência, e que agora têm em seu presidente a expressão máxima de um discurso que visa a reificação da “família tradicional brasileira” e que não respeita a diversidade.

Em seu atual governo, Jair Bolsonaro extinguiu a Secadi, demonstrando que a diversidade e a inclusão não são pautas prioritárias de seu governo e, com isso, os avanços em relação à discussão de gênero e sexualidade, à raça/etnia e aos direitos humanos foram sendo suprimidos ao longo do tempo (DORNELLES; WENETZ, 2019). Jair Bolsonaro também criou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, cujo comando está a cargo da ministra Damares Regina Alves, advogada e pastora evangélica. Seu ministério é marcado por falas e peças publicitárias polêmicas, que difundem um discurso de gênero estereotipado, binário e preconceituoso, onde os papéis de gênero estariam fixados e definidos conforme o sexo binário e não deveriam ser questionados. Para algumas pessoas, essas polêmicas proferidas por ela e por membros/as do governo tinham como função desviar a atenção pública de decisões importantes, criando uma “cortina de fumaça”. No entanto, será que ao chamar as discussões de gênero de exclusivamente identitárias e, nesse sentido, cumpridoras da função de servir de “cortina de fumaça” não se estaria retirando das relações de gênero seu papel político em relação à garantia dos direitos?

As “cortinas de fumaça” revelam, na verdade, uma posição política. Uma adesão sólida e estável ao combate da “ideologia de gênero”, estratégia que, no contexto brasileiro, precisa ser entendida como central para a emergência do atual presidente, cuja primeira grande projeção, convém recordar, se deu em 2011, com a difusão do falacioso *kit gay*. E Damares Alves corporifica exemplarmente esse projeto político (MELO, 2020, p. 9-10).

Apesar de tudo o que temos acompanhado na política brasileira é preciso reconhecer que o movimento LGBT+ e o movimento feminista prosseguem lutando e buscando alternativas para resistir às imposições do governo atual. Cabe citar a vitória mais recente do movimento LGBT+, que foi a criminalização da homofobia, votada em 2019 pelo Supremo Tribunal Federal:

[...] talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e a identidade – isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político (BUTLER, 2003, p. 23).

Nesse sentido, vale ressaltar que esta pesquisa busca ser, também, resistência aos retrocessos político-sociais, ao trazer alternativas e possibilidades à discussão de gênero em sala de aula, mesmo em um contexto de tantas inflexões. Ela foi construída com base no contexto anteriormente apresentado em diálogo com a produção acadêmica, tendo como foco prioritário a discussão de gênero em sala de aula. Também busca compreender como determinadas políticas chegam à escola e que reverberações elas trazem para o cotidiano escolar, em especial no que concerne ao respeito às diferenças.

Embora já existam políticas voltadas à introdução da discussão de gênero e sexualidade na educação, ainda há pouca análise sobre como as escolas estão acolhendo essa temática. Foram encontradas pesquisas que tinham como foco a formação de professores/as para o desenvolvimento do tema na escola e que demonstram as dificuldades no acolhimento de questões vinculadas à sexualidade e a homofobia (RIZZATO, 2013; BORGES; MEYER, 2008; OLTRAMARI; GESSER, 2019), e trabalhos que acolhem a percepção dos/as professores/as sobre gênero e sexualidade, assim como a forma como a escola trabalha estas questões (SARAIVA, 2019; ALTMANN, 2003).

No diálogo entre gênero, sexualidade e juventude, foco do presente estudo, Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 33) apontam que “a juventude é também ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero no campo de identidade”, compreendendo que “expressiva literatura no campo da sexualidade tenha se voltado para o lugar da escola e da educação de jovens.”

Com isso, reconhecendo a relevância das relações de gênero como categoria útil para as discussões e mudanças, bem como da permanência de preconceitos e discriminações que circundam essa temática no cotidiano escolar nos contextos social, político e de produção acadêmica aqui expostos, esta pesquisa de mestrado tem como foco a discussão da temática de gênero e sexualidade em sala de aula, uma vez que tal discussão está presente em toda a

sociedade e encontra também na escola espaço para debate e conflito, se apresentando, muitas vezes, de forma latente nas relações estabelecidas entre os/as distintos/as atores/as escolares.

Assim, procurei identificar como é abordada a temática de gênero e sexualidade em uma disciplina eletiva voltada especificamente para o assunto e ministrada para jovens de Ensino Médio de uma escola pública do município de São Paulo.

Apesar de compreender que a discussão de gênero e sexualidade ocorre em diversos ambientes e momentos no interior da escola, em espaços formais e não-formais, esta pesquisa se deteve na análise de como ocorre essa discussão no espaço formal da disciplina eletiva oferecida pelo programa “Gênero e Sexualidade”, oferecido pela escola-campo. Assim, o título escolhido para essa pesquisa acompanha o nome do projeto desenvolvido nessa escola, contudo, a perspectiva teórica adotada neste trabalho é mais próxima da definição de educação em sexualidade (UNESCO, 2013).

Iniciei este estudo tendo como base um levantamento bibliográfico prévio de artigos, teses e dissertações sobre a temática. Desse modo, demos continuidade à pesquisa bibliográfica sobre o tema para agregar novas informações, indicações e possibilidades de análise, fazendo uso das seguintes fontes:

- Literatura das áreas de gênero e sexualidade, educação e juventude;
- Produção acadêmica, contemplando teses, dissertações, artigos e relatórios de pesquisas que tiveram como objeto de estudo as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio nas temáticas de gênero e sexualidade, dialogando, assim, com as interpretações e análises já produzidas;
- Documentos oficiais e materiais relativos à formulação e implementação da eletiva em questão.

O aprofundamento posterior das questões emergentes do levantamento bibliográfico e do processamento de fontes secundárias buscou a compreensão das complexas relações presentes nas situações estudadas – com especial atenção à análise do contexto particular em sua relação com o contexto mais amplo.

Para tanto, a investigação desdobrou-se em várias etapas. Em um primeiro momento, busquei contato com uma escola que já desenvolvesse projetos nas temáticas de gênero e sexualidade ao longo de vários anos. Depois disso, debruzei-me sobre os cursos disponíveis no semestre e, assim, escolhi a disciplina eletiva que seria objeto deste estudo. Em seguida, iniciei a observação da eletiva escolhida, oferecida pelo projeto voltado para a temática de gênero, e optei por propor um questionário semiestruturado aos/às alunos/as no segundo dia de observação em sala de aula, uma vez que o primeiro dia foi destinado à entrega das



autorizações de participação. Realizei também duas entrevistas, uma com o professor do grupo acompanhado e uma com a organizadora do projeto “Gênero e Sexualidade”. Ao final, propus uma atividade que dialogava com a disciplina oferecida e participei de uma roda de conversa junto ao grupo e aos ministrantes da disciplina.

As observações realizadas e as informações apresentadas pelos/as professores/as entrevistados/as e pelos/as alunos/as embasaram a análise construída quanto aos aspectos que incluem gênero e sexualidade, assim como a identificação das instâncias e dos discursos que influenciaram e influenciam essa construção. Tal objetivo configurou-se como central nesta pesquisa e estruturou os objetivos específicos elencados a seguir:

- Aprender a percepção dos/as entrevistados/as sobre os anseios dos/as jovens em relação às propostas desenvolvidas nas temáticas de gênero e sexualidade;
- Analisar as percepções dos/as jovens sobre o curso oferecido à luz dos referenciais teóricos levantados;
- Analisar a relação dos/as jovens com as temáticas abordadas ao longo do curso e as possíveis implicações dessa formação em seu cotidiano;
- Compreender motivações, expectativas e sentidos depositados pelos/as jovens do Ensino Médio ao optarem por cursar tal disciplina;
- Compreender a perspectiva de abordagem de gênero desenvolvida na disciplina eletiva *“Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ através de jogos”* por meio da observação das propostas desenvolvidas, abarcando suas práticas, materiais de apoio e recursos;
- Explorar, junto aos entrevistados/as, os significados e as decorrências de se colocar essa pauta na escola no contexto atual.

Com o foco acima explicitado, a pergunta de pesquisa se desdobrou em duas questões:

- Quais as possíveis contribuições e dificuldades em desenvolver propostas pedagógicas de na temática de gênero e sexualidade em uma disciplina eletiva ministrada para jovens do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Paulo?
- A percepção dos/as professoras/es sobre os anseios dos/as jovens em torno da temática de gênero e sexualidade abordada na disciplina eletiva dialoga com os/as anseios e expectativas deles/as?

As hipóteses que nortearam a eleição desses objetivos foram:

- A disciplina seria capaz de mobilizar a discussão nos/as participantes, uma vez que era uma eletiva escolhida a partir de seus interesses;
- A presença da discussão de gênero e sexualidade na escola poderia repercutir nos diferentes espaços e ser valorizada pelos/as alunos/as;
- Os/a ministrantes da disciplina considerariam os conhecimentos e as vivências dos/as estudantes no debate relativo a essas questões e, por consequência, o repertório dos/as estudantes poderia sofrer mudanças com a eletiva.

O fato é que o levantamento da produção acadêmica sobre o tema realizado no âmbito desta dissertação, ressalta o controle dos comportamentos sexuais dos jovens, mas também já foram registrados outros desdobramentos mais positivos em que essa discussão tinha como foco o diálogo e a conscientização. As atividades desenvolvidas nesta temática, na sala de aula, podem trazer subsídios para compreender de que forma a presença destes temas mobiliza ou não os/as alunos/as. E, a partir disso, compreender as expectativas e os anseios dos/as jovens a respeito deste assunto quando inserido no contexto escolar.

## 1. DIÁLOGOS TEÓRICOS

### 1.1. Gênero, sexualidade e educação

Em contexto recente, a discussão acerca da temática de gênero e sexualidade tornou-se bastante acalorada. Apesar de comumente caminharem juntos e estarem imbricados, estes termos se diferenciam em sua definição e, devido a isso, considero necessário explorar tais conceitos para melhor compreender seus significados e a perspectiva que será adotada nesta pesquisa.

Como já observava a historiadora Joan Scott (1995), gênero é uma categoria em disputa na sociedade e a essa categoria foram atribuídos diversos significados ao longo da história. A temática é bastante complexa, pois há diversas teorias que tentam explicar e mostrar a influência do gênero no interior das sociedades, porém, seu conceito é recente e seu significado permanece em construção.

A trajetória deste conceito começa durante a primeira onda do feminismo, no início da década de 1920, com o movimento sufragista. Além de reivindicar o direito ao voto, as feministas tinham como objetivo o acesso à educação e o direito de ter posses. Neste contexto, em que os direitos iguais eram o foco das reivindicações, surge o questionamento sobre a condição de subordinação da mulher (PISCITELLI, 2009). Seria essa subordinação algo natural e próprio da personalidade feminina ou seria uma condição imposta ao longo da história que variava conforme a sociedade observada?

Com isso, para compreender os fatores que influenciavam o comportamento humano, em 1930, a teoria dos papéis sociais foi criada e visibilizou algo recorrente na sociedade: a divisão de papéis desempenhados por homens e mulheres. Observava-se que não havia espaço para variabilidade de formas de ser mulher e de ser homem, ou seja, cada indivíduo era inserido em uma “caixinha” binária com papel definido de atuação.

Ao observar as diferenças entre os papéis sexuais dos homens e das mulheres de três povos da Nova Guiné, a antropóloga Margareth Mead passa a refutar a teoria dos papéis sociais. Em sua observação, Mead pôde afirmar que a cultura determinava em alguma medida os papéis desempenhados pelos/as sujeitos/as.

A perspectiva dos papéis sexuais resultou atraente para diversos estudiosos da diferença sexual porque conectava a estrutura social à formação da personalidade, de maneira relativamente simples. E isso ocorre por meio da “socialização”, ou seja, pela incorporação das normas sociais relativas ao papel feminino e ao masculino (PISCITELLI, 2009, p. 130).

A pesquisa de Mead (1935) favoreceu o campo de estudos de gênero ao provar que as diferenças percebidas entre os sexos não eram inatas e que as características de cada indivíduo não eram somente biológicas, mas, também, produtos da socialização e da cultura, com a incorporação de regras e comportamentos. Nesse sentido, foi possível questionar qual seria, de fato, o papel do biológico no comportamento de homens e mulheres. E, embora esta descoberta tenha sido um grande impulso para os estudos de gênero, a compreensão da desigualdade existente entre homens e mulheres, assim como a relação de poder existente, não eram foco da autora.

Entre 1950 e 1960, com o lançamento de “O segundo sexo”, obra da filósofa francesa Simone de Beauvoir, a condição de inferioridade a que as mulheres eram submetidas voltou a ser questionada. Beauvoir avançou em relação à pesquisa de Mead ao observar que, em qualquer época ou lugar, a subordinação era um elemento constante na vida das mulheres e, por isso, essa condição foi entendida pela autora como algo universal (PISCITELLI, 2009). Precursora do feminismo de segunda onda, a obra tinha como objetivo questionar o *status quo* da divisão sexual e demonstrar que a condição social da mulher era fruto da forma como esse papel fora construído na e pela sociedade. A construção do conceito de gênero, portanto, está intimamente ligada ao movimento feminista, chamando a atenção para a opressão vivenciada por todas as mulheres enquanto um sujeito coletivo, dando a elas identidade de grupo<sup>8</sup> (PISCITELLI, 2009).

O conceito fora utilizado, inicialmente, como sinônimo de mulheres e tinha um caráter descritivo, ainda que, em alguns casos, pretendesse analisar a sociedade. A substituição do termo “mulheres” por “gênero” ressaltou o caráter relacional do conceito, ou seja, qualquer informação sobre as mulheres também se referia aos homens (SCOTT, 1990). Essa substituição também influenciou o modo como o conceito era utilizado, evitando essencialismos e generalizações sobre homens e mulheres, considerando os distintos contextos históricos e sociais (LOURO, 1997).

Apesar disso, a ideia de visibilizar a experiência das mulheres e suas produções manteve suas histórias na mesma posição de outrora, uma vez que a neutralidade do termo não as colocava como sujeitas históricas. Scott (1995, p. 72) esclarece que o termo “gênero” fora utilizado pelas feministas num sentido literal, com o intuito de “se referir à organização

---

<sup>8</sup> Posteriormente, os tipos de opressão vivenciados pelas mulheres vieram a ser questionados por muitas autoras dos feminismos negro, decolonial e transsexual que passam a trazer especificidades às opressões vividas pelas múltiplas formas de ser e estar mulher.

social da relação entre os sexos”. Porém, para a autora (1995, p. 75), esse uso “não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível)”. Embora alguns grupos de mulheres da época já tivessem rompido paradigmas em relação ao papel designado à mulher na sociedade pelo patriarcado, o conceito fora questionado por não ter sido explorado como uma categoria de análise, esvaziando-se de significado ao longo do tempo. De toda forma, é preciso ressaltar que o conceito foi útil para demonstrar que a situação da mulher não era natural e, portanto, mutável.

Ainda nesta década, pensadoras feministas inglesas passaram a utilizar o termo “gênero” como oposto e complementar ao “sexo”, e foi a partir desta formulação que se desdobraram outras mudanças de impacto na teoria social. Ao diferenciar gênero de sexo, associando-os, respectivamente, à construção social e ao biológico, foi possível iniciar a discussão sobre a diferença produzida culturalmente e os impactos disso nas desigualdades entre homens e mulheres (PISCITELLI, 2009). Assim, como marco teórico deste período, o gênero ganha um novo significado e passa a ser utilizado como ferramenta política para explicar as distinções culturais entre homens e mulheres, justamente para questionar estereótipos, características consideradas inatas, onde as diferenças entre os sexos justificavam as desigualdades.

Louro (1997) afirma que, apenas na década de 1970, o conceito de gênero começa a ganhar corpo, pois o objetivo de ter os mesmos direitos que os homens, impulsionou a reformulação do conceito. O conceito de gênero se torna, então, um recurso analítico para a compreensão da variação histórica e cultural que independe da genitália e nos ajuda a compreender a sociedade e a relação de poder existente entre os sexos (SCOTT, 1990). Carvalho (2012c, p. 403) afirma que o “gênero é a lente por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade” e, para que possamos utilizar essa “lente” com qualidade, Louro (1997, p. 22) coloca a necessidade de trazer este debate para o âmbito social de forma a entender como as diferenças entre os sexos produzem desigualdade:

[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

A análise de gênero, conforme já dito anteriormente, apresenta diversas abordagens, mas Scott (1995, p. 77) as condensa em três posições teóricas:

A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo americanas de relação do objeto, se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Para a autora, a compreensão do “gênero” deveria atingir um patamar de categoria analítica, localizando nos processos históricos o que não pode ser dissociado. Gênero, nesta perspectiva, é uma categoria de análise relacional que explica processos, uma vez que, para compreendê-lo, é preciso considerar o sujeito e o contexto social em que se está inserido, articulando estas relações. Sua definição é apresentada em duas partes, onde “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, e “é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86).

Ainda em sua definição, a construção de gênero estaria implicada a partir de quatro aspectos que operam juntos, mas não simultaneamente. O primeiro seria as figuras simbólicas disponíveis que representam estereótipos de feminilidade e de masculinidade. O segundo aspecto estaria ligado aos conceitos normativos que impedem a multiplicidade dentro da binariedade, rejeitando qualquer variação no significado de ser homem e de ser mulher. O terceiro aspecto tem relação com as instituições e a organização social, o que implica uma concepção política que inclua o mercado de trabalho, a educação e o sistema político. E o último aspecto levantado pela autora tem relação com construção subjetiva da identidade pelos sujeitos, relacionando-as ao contexto de inserção (SCOTT, 1990).

Para Scott (1995, p. 89), “a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação”. Ou seja, nesta concepção, gênero não estaria em oposição a sexo, mas seria o mecanismo que nos possibilita compreender que as diferenças entre os corpos são comunicadas por meio do gênero. E que estas construções sociais comunicadas por meio do gênero variam conforme a cultura e a rede de significados atribuídos a determinados comportamentos.

Bento (2011, p. 553) faz uma análise bastante elucidativa de como os corpos são interpretados socialmente, através de signos e códigos oriundos da cultura:

O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infundáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza.

Gênero torna-se, nessa perspectiva, uma categoria útil de análise na medida em que provoca a reflexão sobre questões históricas e poderá dar subsídios para a resolução de problemas contemporâneos. Dessa forma, a discussão sobre gênero busca soluções e estratégias políticas que possam visibilizar desafios sociais que perpassam, não só o conceito de gênero, mas também a classe e a raça (SCOTT, 1990). Em diálogo com Scott, Marília Carvalho adverte que

o conceito de gênero não apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas é uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres (CARVALHO, 2012, p. 404).

Apesar da importância do surgimento dos estudos da mulher, hoje se sabe que não é possível pensar nesta área do conhecimento de maneira individual e não relacional, sendo necessário articular diversas categorias entre si, com o objetivo de compreender as hierarquias que sustentam as desigualdades presentes na sociedade (VIANNA, 2018).

Nesse sentido, levando em conta as diversas pautas do movimento feminista, devido as experiências de opressão vividas por cada grupo de mulheres, adoto neste trabalho a perspectiva da pesquisadora e ativista estadunidense bell hooks (2015). Compreendo e reconheço que todas as mulheres são oprimidas e vítimas do sistema patriarcal, no entanto, concordo com a autora que se faz necessário considerar que não há uma opressão comum entre todas as mulheres:

As análises feministas sobre a sina da mulher tendem a se concentrar exclusivamente no gênero e não proporcionam uma base sólida sobre a qual construir a teoria feminista. Elas refletem a tendência, predominante nas mentes patriarcais ocidentais, a mistificar a realidade da mulher, insistindo que o gênero é o único determinante do destino da mulher (hooks, 2015, p. 207).

A partir desta crítica, cabe a reflexão de que a estrutura na qual o gênero está inserido, também compreende categorias como raça/etnia, classe, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras, conferindo ao feminismo uma pluralidade de viveres e de pautas que não são somente explicadas pela desigualdade de gênero. É preciso, como defende Carneiro (2003, p. 118), deixar de lado a “visão eurocêntrica e universalizante de mulheres”, para reconhecer as diferenças e desigualdades vivenciadas por elas, pois

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com que esses

sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Reitero, então, que gênero é entendido neste trabalho como uma importante categoria de análise que nos ajuda a compreender as diferenças percebidas entre os sexos e como estas diferenças definiram papéis sexuais hierarquizados. Adotaremos a definição de gênero da historiadora feminista Joan Scott (1990, p. 14), que percebe o conceito como “um elemento constitutivo de relações sociais fundada nas diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Em relação às sexualidades<sup>9</sup>, embora sejam compreensíveis a partir do conceito de gênero, uma vez que os comportamentos de gênero atribuem aos corpos e às práticas sexuais significados muito específicos, se constituem como um campo independente de estudos (CARVALHO, 2012). Ou seja, apesar de ambos – gênero e sexualidades – caminharem juntos e serem facilmente associados, eles não possuem o mesmo significado, exigindo aproximações teóricas de diferentes perspectivas:

A sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas (WEEKS, 1995, p. 39).

É necessário, ainda, considerar que, socialmente, o termo “sexo” possui mais peso e presença, pois como observa Carvalho (2012c), é ele que provoca a interpretação social das diferenças entre os corpos, sustentando a polaridade entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo, o termo “sexo” se faz excludente, pois, em sua polaridade, não há espaço para aqueles que não se identificam como machos ou fêmeas.

É uma crença comum considerar que a sexualidade é algo que nos é natural. Porém, assim como o gênero, a sexualidade também faz parte de um constructo social, que envolve dimensões sociais e políticas. Para Louro (1999, p. 11) “a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. E, por ser construída de modo muito particular, para cada sujeito, “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções” (LOURO, 1999, p. 11) com dimensões

---

<sup>9</sup> Optou-se por utilizar o termo no plural em concordância com o uso feito por Carvalho (2012c) e também por compreender que, de fato, a sexualidade se dá de maneira plural e mutável. Assim, de forma a abarcar todas as formas de se relacionar, utilizaremos o termo no plural ao longo desta pesquisa.



individualizadas. Butler (2019, p.3) destaca que essa construção é marcada por processos profundamente culturais e plurais:

[...] considerados em conjunto, o existencialismo e as interpretações institucionais da ‘construção social’ mostram que gênero e sexo são determinados por processos complexos e interativos: históricos, sociais e biológicos.

Culturalmente somos levados a esperar que o corpo determine a identidade. Um exemplo disso é a ansiedade em torno do ultrassom ou os questionamentos sobre o sexo da criança antes mesmo do nascimento.

A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo (BENTO, 2011, p. 550).

Contudo, atribui-se ao corpo uma identidade, por vezes, equivocada, pois como observa Jeffrey Weeks (1995), o corpo é inconstante, suas necessidades e desejos mudam. Além disso, ainda que consideremos o corpo como um elemento essencial para a sexualidade, pois é onde ela ocorre de fato, “a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo” (WEEKS, 1995, p. 38). Para o autor, o órgão mais importante do ser humano é o cérebro e, com isso, defende que “a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com o nosso corpo físico” (WEEKS, 1995, p. 38). Nesta perspectiva, a sexualidade configura-se como um fenômeno social e histórico, onde os corpos em si não influenciam na sexualidade, uma vez que “[...] são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 1999, p. 14).

A sexualidade pode ser exercida de muitos jeitos e de diferentes formas, e a construção da identidade sexual é realizada a partir disso. Se o/a sujeito/a se relaciona com pessoas do mesmo sexo, de sexo oposto, de ambos os sexos ou não se relaciona com outras pessoas, isso está ligado à sua constituição como sujeito/a. A identidade de gênero está intimamente relacionada à identidade sexual, mas definitivamente não são a mesma coisa (LOURO, 1997).

Berenice Bento (2011, p. 551) afirma que “quando se diz ‘menino/menina’, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital.” Faz-se necessário refletir, porém, que expressões de sexualidade ou de gênero que fujam aos padrões cisgênero e heterossexuais não são bem aceitas na sociedade por serem consideradas desviantes.

Considerando o que foi levantado a respeito dos conceitos de gênero e sexualidades, esta pesquisa partiu de uma reflexão que perpassa estas duas temáticas, mas que também coloca a escola e a juventude como protagonistas. Assim, investigar a percepção dos entrevistados/as sobre os anseios dos/as jovens em relação às propostas desenvolvidas nas temáticas de gênero e sexualidade é de grande importância, pois nos ajuda a refletir sobre possibilidades e caminhos para uma educação que potencialize a pluralidade e valorize o direito às diferenças sem que esta se transforme em desigualdade.

## **1.2. Juventude, educação em sexualidade e gênero**

Será que é possível pensar em um aparato educativo que problematize os preconceitos de gênero e a heteronormatividade nas relações entre jovens? Talvez este questionamento seja bastante complexo e, embora esta pesquisa pretenda traçar caminhos que deem pistas a educadores/as sobre como discutir gênero e sexualidade, visando a valorização da diferença e da pluralidade, esse questionamento nos mobiliza a pensar em formas de tornar a escola um espaço de acolhimento de todos, todas e todes e de problematização das discriminações e das estruturas de poder.

Nesta pesquisa, optei por trabalhar com a categoria juventude, seguindo a classificação do Estatuto da Juventude (2013) que, em seu Artigo 1º, no 1º parágrafo, afirma “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Tendo isso em vista, acreditamos que a categoria juventude poderá abarcar todos/as os/as alunos/as, mesmo aqueles/as com trajetórias descontinuadas e, que podem não se sentir contemplados com o uso da categoria adolescência.

A adoção do termo “juventude” em detrimento de “adolescência” também se fez necessária, pois o termo “adolescência” carrega muitos estigmas sociais. Na contemporaneidade, a figura do adolescente costuma ser retratada por meio de estereótipos com influências estadunidenses, que colaboram para que diversas pessoas não se reconheçam como parte deste grupo (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). E, ao encontro das teorias que adotamos para discutir gênero e sexualidade, buscamos o diálogo com uma categoria que abarcasse esse momento da vida de maneira plural.

Apesar de o recorte etário ser um elemento que traz mais exatidão ao termo, Levi e Schmitt (1996 apud CASTRO, 2009), destacam a complexidade e o não-lugar do indivíduo neste momento da vida.

Juventude caracteriza-se por seu caráter limite [...] situa-se no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta,

entre a falta e a aquisição de poder... Nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor para determinação cultural das sociedades humanas (LEVI; SCHMITT, 1996 apud CASTRO, 2009, p. 205).

Marília Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano (2003) também compreendem desta forma e afirmam que a concepção ampliada de direitos resultou no olhar de alguns setores para a situação dos adolescentes e jovens, partindo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, percebem que as atenções se voltaram para os/as adolescentes, público abarcado pelo documento, e, com isso, o recorte etário acaba sendo um complicador ao conceber políticas, pois parte da população nesta faixa etária atinge a maioridade, mas permanece em condição juvenil.

Em consonância com Brabo, Silva e Maciel (2020), opto por utilizar o termo juventudes, no plural, por compreender que esse é um grupo diverso e composto por especificidades e características que seriam invisibilizadas diante de qualquer generalização.

O termo “jovem” foi utilizado em diferentes contextos históricos, porém, por vezes, a categoria é tratada como se remetesse, exclusivamente, à idade e ao comportamento. Fato é que o termo “juventude” também não era utilizado como hoje em dia. Tal categoria social, assim como todas as outras, cunhou-se no interior da sociedade de forma a se contrapor a outros grupos sociais, como crianças, adultos e idosos (CASTRO, 2009). A juventude como referida atualmente, surgiu no século XIX, junto ao conceito de “adolescência”, levando em conta as mudanças estruturais no corpo físico dos sujeitos. Isso se deu paralelamente à consolidação da ideia de família burguesa, que se formava a partir de uma relação heterossexual, monogâmica, centrada na figura paterna e que subordinava filhos/as e mulheres, além de estabelecer relação de poder entre as gerações.

Inicialmente, a idade biológica foi considerada um fator determinante para a definição de juventude, porém esta não se dá apenas por características biológicas ou pela idade, mas por um comportamento social que corresponde a esse grupo. Esta ideia foi defendida pelo sociólogo Pierre Bourdieu em uma entrevista concedida em 1978, na qual sublinha que a ‘juventude’ é apenas uma palavra.

Bourdieu (1983, p. 112) não tinha como intenção desconsiderar a existência deste grupo, mas propor uma reflexão ao lembrar que “as divisões entre as idades são arbitrarias”, e, de fato, como ocorre que não se sabe em que idade começa a velhice, assim também ocorre com a juventude. O autor defende que “a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre jovens e velhos” (1983, p. 113). Nesta perspectiva, a

juventude seria uma categoria relacional, em que há oposição entre o jovem e o velho ou entre o jovem e o adulto, uma vez que “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (1983, p. 113).

A relação entre idade social e idade biológica se complexifica à medida em que se entrecruzam outras categorias, como, por exemplo, a classe social. Bourdieu (1983) questiona se pessoas da mesma idade formam mesmo uma unidade que poderia ser chamada de juventude. O autor pluraliza o termo ao compreender que, neste caso, generalizações não são possíveis, uma vez que a compreensão do que é ser jovem varia conforme a raça, a classe, o gênero e a idade a que se pertence.

Nas décadas de 1980 e 1990, a pluralidade do termo ganhou mais espaço no Brasil, uma vez que se fez necessário considerar as especificidades dos sujeitos que compõem este grupo. Num país tão diverso e plural, é natural que tenhamos diversas formas e concepções do que é ser jovem, porém, conforme afirma Elisa Guaraná de Castro (2009, p. 219), no senso comum, a juventude é o momento em que “os hormônios falam mais alto”.

Será que esta concepção sobre a juventude influencia a criação de políticas que visam controlar os corpos e os comportamentos dos/as jovens em alguma medida? Silva e Abramovay (2007, p. 228) afirmam que “a juventude é um ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero no campo da identidade”. Além disso, essas “diferenças podem não só potencializar a criatividade e a singularidade como também reproduzir divisões sexuais com conotação de assimetria e desigualdade.” Assim, alguns programas e políticas voltados à juventude foram criados ao longo dos anos, dentro e fora da escola, para introduzir o debate da sexualidade junto aos/às jovens.

Sposito e Carrano (2003) relatam que os primeiros programas específicos para o público jovem partiram da área da saúde e foram criados no final dos anos 1980. O Programa Saúde do Adolescente (Prosad), criado nesta época, tinha como foco a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS, de uso de drogas, de acidentes de trânsito e de gravidez precoce.

Já no âmbito escolar, a inserção da discussão de gênero e sexualidade, ocorreu desde o início do século XX, com tentativas isoladas e pouco estruturadas, mas que já buscavam envolver a escola pelo trabalho com o tema. Somente em 1996, com a criação dos PCNs, a temática foi inserida nos documentos oficiais, fazendo com que a orientação sexual<sup>10</sup> se tornasse um tema transversal, mas não obrigatório, a ser tratado nas escolas.

---

<sup>10</sup> Orientação sexual foi o termo utilizado oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém, neste trabalho, optamos por utilizar este termo apenas para nos referir à atração afetiva e sexual ou ausência dela. Para

Devido às preocupações governamentais de âmbito social, demográfico e epidemiológico, a sexualidade da juventude tornou-se foco de políticas públicas. Essas políticas impulsionaram a presença do tema na escola, mas com forte caráter disciplinador (ALTMANN, 2007a, 2007b).

Tendo a escola como parte fundamental do desenvolvimento de uma sociedade, a discussão de gênero e sexualidade passa a integrar os currículos escolares. Conforme já observado anteriormente, a discussão de gênero na escola é um campo em disputa e, mesmo ausente na maior parte das disciplinas, como apontam algumas pesquisas (RIZZATO, 2013; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), esta temática está presente no interior da escola, uma vez que é um espaço construído por sujeitos.

Para Jimena Furlani (2007, p. 271), o lugar que a escola ocupa neste cenário “pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico”, por se configurar como um espaço para a dúvidas e, também, para o esclarecimento e significação da identidade, onde elas são “construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas”. Nessa complexa rede pela qual todos os indivíduos percorrem, Silva e Abramovay (2007, p. 228) defendem que “a juventude é o momento em que a experimentação da sexualidade vai possibilitar uma estruturação de sua identidade.” Nesse sentido, a presença da discussão de gênero na escola, não impede que essa estruturação ocorra, no entanto, a ausência dela dificulta ou impede a compreensão do que é experienciado nesta etapa da vida.

O que se percebe é que, quando ocorre, a discussão ganha espaço em momentos informais, em palestras realizadas por convidados de fora da escola, nas aulas de Ciências ou Biologia, associando a sexualidade à constituição fisiológica/anatômica dos corpos (ALTMANN, 2003). E, apesar da inserção do tema nos documentos oficiais, a crítica feita pela literatura da área é a de que temas mais amplos, como as relações de gênero e o desejo afetivo-sexual, tendem a ter menos espaço nas discussões propostas pela escola e seus/as profissionais aos/às jovens (ZANATTA, 2016).

Fato é que por mais que a temática seja considerada polêmica e tratada em momentos pontuais e/ou em disciplinas específicas, o gênero e a sexualidade são componentes da vida de todos/as. Sendo assim, a temática está presente na escola, ainda que não em momentos formais ou pedagógicos, uma vez que esses temas compreendem, também, a constituição da subjetividade, as ideias, as opiniões e as relações de cada um/a. Sobre isso, Furlani (2007, p. 275) esclarece:

---

nos referir à presença da discussão de gênero e sexualidade na escola, utilizaremos o termo “educação em sexualidade”.

[...] na Escola, “sexo”, “sexualidade” e, acrescento, “gênero”, são assuntos, ao mesmo tempo, de difícil abordagem e de completo fascínio. Mexem com o pavor e o pânico das/os educadoras/res mais conservadoras/es e desatentas/os, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado.

Nesta pesquisa, opto pelo uso do termo “educação em sexualidade”, definido pela UNESCO (2013), por ser o mais recente e apresentar uma perspectiva mais inclusiva para o trato das questões de gênero e sexualidade na escola.

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade (UNESCO, 2013, p. 7).

Também corroboro com Luiz Fabiano Zanatta (2016), a medida em que defende a discussão de gênero e sexualidade como um processo pedagógico que necessita estar presente na escola de maneira contínua. Com isso, a educação em sexualidade torna-se um caminho para democratizar uma discussão já presente na escola, tornando-a mais plural ao destinar menor visibilidade aos componentes biológicos e fisiológicos do sexo, e priorizando as várias formas (culturais e sociais) de viver a sexualidade.

Contudo, devemos nos atentar às críticas sobre como abordar a temática de gênero e sexualidade na escola, pois, de forma majoritária, ainda defende a cis-heterossexualidade como norma, invisibilizando a pluralidade dos estudantes que não se identificam com o padrão imposto.

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 1999, p. 25).

Nesse sentido, identidades que não compreendem o modelo hetero-cis-normativo têm dificuldade de encontrar um espaço de reconhecimento, acolhimento e representatividade nas discussões realizadas no espaço escolar e no ambiente familiar. Para algumas famílias, este não é um tema que deva ser tratado na/pela escola, devido ao suposto poder de influência sobre os desejos sexuais do indivíduo ou até mesmo, sobre a sua sexualidade. Para outras, esta deveria ser uma temática discutida na escola, pelo menos do ponto de vista anatômico/biológico e preventivo. Há ainda famílias que terceirizam esta discussão para a escola, considerando o espaço suficiente e eficiente, eximindo-se do assunto.

Ana Carla Almeida e Maria de Lourdes Centa (2009) apontam a existência de famílias que buscam transparência na abordagem do tema, pois acreditam que esse diálogo os aproxima dos/as filhos/as. Outras, no entanto, não veem abertura ou não conseguem abordar gênero e sexualidade com os/as filhos/as. As famílias também relataram reverberações de sua criação no diálogo sobre a temática, além de reconhecerem a escola como aliada nesse processo. Das famílias que abordam a temática, Sabrina Savegnano e Dorian Arpini (2016) perceberam, em suas pesquisas, que o diálogo dava destaque ao uso da camisinha para a prevenção de doenças e de gravidez, tornando-o limitado ao ato sexual.

Para Lúcia Beatriz Réssel et al. (2011, p. 247), a sexualidade “ainda é entendida como um evento permeado por mitos, tabus, proibições e silêncios”, e essa constatação tem relação com o fato de que esse assunto ainda carrega consigo muitas amarras, tanto na escola, quanto no interior das famílias. A sexualidade não é um conteúdo passível de ensino, no sentido estrito, mas parte dos processos de socialização, uma vez que sua construção ocorre ao longo da vida de todos os sujeitos e, como uma questão social e política, é um assunto que diz respeito à sociedade. Dessa forma, a escola, como parte fundamental desta mesma sociedade, não consegue fugir ao assunto, ainda que, por vezes, o trabalho pedagógico com o tema seja visto como uma mera obrigação.

Mas o que faz com que um tema considerado tabu por parte da sociedade esteja presente de alguma maneira nas escolas? Para Altmann (2007c, p. 289) o que “sustenta e orienta a presença desse tema na escola é o fato de a sexualidade ser um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo”. Nesse sentido, nos parece que o trabalho pedagógico com o tema busca neutralizar os comportamentos sexuais dos/as jovens, na medida em que suas sexualidades são percebidas socialmente como um perigo e um problema. Quando o sexo se torna um objeto de disputa política, ele vira um instrumento de controle do Estado e, prioritariamente, os/as jovens serão alvos deste controle que tem cunho disciplinador e regulador da reprodução e até mesmo de doenças:

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade (BENTO, 2011, p. 552).

Todavia, apesar de a escola apresentar dificuldades em lidar com o tema, a educação em gênero e sexualidade adquire papel significativo no questionamento de preconceitos, na valorização da diversidade e na construção de um ambiente coletivo em que a pluralidade e a diferença podem ser entendidas como algo positivo e agregador, além de promotor de

mudanças na sociedade como um todo. Promover educação em sexualidade em um contexto com tantas inflexões é também uma forma de resistir ao retrocesso.



## 2. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada é fruto da junção de minha experiência pessoal como professora, das inquietações provocadas pelas reflexões e leituras feitas ao longo da graduação e depois dela, e de minha experiência como mulher que, apesar dos privilégios, reconhece que a desigualdade de gênero se impõe no cotidiano e que acredita que a escola se apresenta como um espaço potencial para o debate e reflexão destes temas. Como diz Inês Assunção de Castro Teixeira (2003, p. 81) “(...) geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados”.

Paulo Freire (2001, p. 32) afirma que “ensinar exige pesquisa” e que, tanto o ensino quanto a pesquisa, são indispensáveis um ao outro. Nesse sentido, o fazer docente exige que sejamos observadores críticos e atentos ao cotidiano escolar e que a nossa prática seja permanentemente examinada. A escola constitui-se como um rico espaço de pesquisa na medida em que os/as professores/as pesquisam e refletem sobre suas metodologias, ações e práticas.

Foi a partir disso e da observação do cotidiano escolar que percebi que a discussão de gênero emergia na sala de aula de muitas formas e em momentos variados, e passei a me questionar sobre como eram trabalhadas tais questões. Passei, então, a compreender a escola não só como o meu ambiente de trabalho, mas como objeto de pesquisa, e isso me trouxe o desafio de “problematizar a realidade reconstruindo-a sob a forma de uma questão sociológica, delimitando um objeto científico” (TEIXEIRA, 2003, p. 82). E, com isso, a construção da presente pesquisa resulta de “um esforço intelectual no sentido de arquitetar, de montar o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, deslindando suas dimensões, trazendo à luz e à reflexão os aspectos e processos que lhe dão conteúdo forma e movimento” (TEIXEIRA, 2003, p. 82).

A formação continuada de professores/as para o desenvolvimento das temáticas de gênero e sexualidade não é realidade para todos/as os/as meus/minhas colegas de trabalho e de profissão. Com isso, ao tomar conhecimento da existência de uma escola pública que vinha desenvolvendo, ao longo de vários anos, um trabalho pedagógico sedimentado e sistemático sobre a temática de gênero e sexualidade, passei a questionar-me sobre como seriam tratados tais assuntos com estudantes do Ensino Médio.

Dessa vontade de investigar esse trabalho, de compreendê-lo de maneira mais profunda e de observar como ele acontecia mais de perto, deu-se a definição do objeto desta

pesquisa. Recorri ao conhecimento teórico para a observação empírica, a partir de procedimentos metodológicos minuciosamente pensados ao longo deste estudo:

É construção originada da problematização, do questionamento sistemático que assegura a transmutação das questões e problemas sociais concretos, reais - dos curtos e longos tempos da história - no problema sociológico (TEIXEIRA, 2003, p. 81).

Tendo em vista que o trabalho desenvolvido no Ensino Médio da escola em questão ocorria por meio de disciplinas eletivas, ou seja, disciplinas em que os/as alunos/as optaram por participar, questionei-me sobre quais seriam as características desses/as estudantes que os/as levariam a escolher cursar uma disciplina que tratava da história do movimento LGBT+ brasileiro. Como lidariam com as reflexões propostas? Como pensariam e perceberiam as relações de gênero e as questões sobre sexualidade na escola? Eram muitos questionamentos!

No intuito de superar esse desafio intelectual e, de alguma maneira, sanar as minhas inquietações, partimos para as atividades de campo, onde boa parte desta pesquisa ocorreu. Adotamos como estratégia a metodologia qualitativa, por ser um modelo que permite interpretar fenômenos e entender a lógica de determinados processos. Considerando o desafio que é ter como objeto de pesquisa um conjunto de sujeitos que pensam e agem e, inclusive, podem alterar o campo de pesquisa, esta metodologia se configura como potente para realizarmos interpretações do campo escolhido através da observação (ALONSO, 2016, p. 8).

## **2.1. A escola e seu projeto**

A proximidade com a responsável pela gestão de um projeto estruturado de trabalho com a temática de gênero e sexualidade nos facilitou o acesso a uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na Zona Oeste do município de São Paulo. Outro aspecto considerado foi a facilidade de acesso à escola, de forma que a localidade do campo pudesse ser acomodada à minha rotina de trabalho e estudos. Já no primeiro contato me foi revelado que era também do interesse da escola documentar o projeto intitulado “Gênero e Sexualidade”, desenvolvido na escola.

Para compreender o perfil socioeconômico dos/as alunos/as da escola-campo, utilizamos os dados do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do ano de 2019, elaborado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)<sup>11</sup>. Esse Indicador considera dados como a escolaridade dos pais e a posse

---

<sup>11</sup> Para mais informações, acessar a Nota Técnica elaborada pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Disponível em:

de bens e serviços para classificar o contingente de estudantes em 7 níveis. Os/as alunos/as da escola-campo se distribuem por eles da seguinte maneira:

**Quadro 1 - Percentual de alunos/as da escola-campo por níveis do Inse**

Níveis	Descrição	% de alunos
Nível I	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).	0
Nível II	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.	0,68
Nível III	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.	1,98
Nível IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.	5,65
Nível V	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois	19,24

	quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.	
Nível VI	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.	24,01
Nível VII	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.	39,31
Nível VIII	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.	9,14

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, 2020.

Ao analisar o Quadro 1, destaca-se que a maior concentração de alunos/as está nos níveis VI e VII, correspondendo à 24,01% e 39,31% da amostragem, respectivamente. Nestes níveis, o/a estudante possui ao menos um responsável com Ensino Médio ou Superior completo, acesso à internet, mesa para estudos e alguns bens de consumo, como geladeira, carro e computadores, por exemplo.

É possível também notar um alto percentual de alunos/as no nível V, correspondendo a 19,24% dos/as estudantes da escola-campo. Neste nível, a mãe/responsável pelo/a estudante possui Ensino Médio ou Superior e o pai/responsável possui ao menos o Ensino Fundamental completo. Os/as estudantes deste nível também contam com os mesmos bens de consumo dos níveis anteriores.

Em menor número, a escola-campo possui estudantes nos níveis II, III e IV, sendo que quanto menor o nível, menor o percentual de estudantes pertencentes a ele, o que nos leva a compreender que a escola abarca uma população com maiores capacidades de acesso, de poder de compra e de escolarização.

Em 2020 a escola<sup>12</sup> atendia, nos períodos vespertino e matutino, o total de 715 alunos/as, sendo 404 matriculados/as no Fundamental I e II e 171 estudantes no Ensino Médio. Para o atendimento destes alunos/as, a equipe escolar contava com uma diretora e uma vice-diretora, três pessoas responsáveis pela orientação educacional, 49 professores/as e 21 funcionários/as técnico-administrativos.

A entrada de visitantes da escola era realizada pela secretaria. Para isso, era necessária assinatura em uma folha destinada aos/às visitantes do dia e um crachá com o nome escrito. Passando pela secretaria, a primeira visão era a de um pátio coberto e amplo, com alguns bebedouros e espelhos que davam acesso a rampas e escadas para as salas de aula do Ensino Fundamental.

O pátio se conectava com um espaço aberto, ainda mais amplo, com alguns bancos de cimento cobertos, um gramado com árvores e uma quadra poliesportiva à esquerda do pátio. Seguindo mais um pouco, encontrávamos a cantina à direita e o prédio em que eu acompanhei as aulas. Ao entrar no prédio, à esquerda, havia a sala de Artes Visuais, que também era utilizada para as aulas de Artes Cênicas, e, à direita, duas salas amplas, utilizadas para oferecimento das disciplinas eletivas, mas que também era utilizada por crianças menores em outros momentos. Sua configuração era de sala de aula com cadeiras e mesas em formato mini e, ao fundo da sala, havia uma brinquedoteca com tapete de EVA, almofadas para a roda de leitura e baús com brinquedos. Na parede, estavam dispostos cartazes produzidos pelas crianças pequenas e o alfabeto.

Meu primeiro contato com a escola foi através da professora Paula<sup>13</sup>. Em julho de 2019, ela me informou que haveria uma reunião do grupo “Gênero e Sexualidade” e me convidou para participar. Fui muito bem recebida por todos/as do grupo e apresentada pela Paula como alguém que tinha interesse em pesquisar uma disciplina eletiva que seria oferecida no 2º semestre do mesmo ano. A reunião tinha como objetivo fazer um balanço das eletivas e das atividades realizadas no 1º semestre, e iniciar a elaboração dos conteúdos que seriam abordados nas eletivas seguintes.

### ***2.1.1. O Projeto Gênero e Sexualidade***

O trabalho com a temática de gênero e sexualidade iniciou-se na escola-campo na década de 1990, fruto da iniciativa de um grupo de professores homens que atuava no Ensino

---

<sup>12</sup> Informações retiradas do Plano Escolar 2020.

<sup>13</sup> Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

Fundamental II e Médio. As atividades tinham como objetivo inicial a orientação sexual de adolescentes, com foco na prevenção de doenças e de gravidez, e ocorreu de 1996 a 2000. Segundo Paula, a discussão de gênero ainda não era o foco do trabalho pedagógico naquele momento. Essa percepção é confirmada por João Roberto, professor de Geografia e mestre em educação e sexualidade. Ele foi o principal responsável pelo projeto em sua fase inicial e permanece como integrante da equipe<sup>14</sup>. João Roberto<sup>15</sup> rememora a criação, em 1995, do projeto de Sexualidade a partir de outro projeto de Ciências e Biologia já existente na escola:

[...] já tinha um projeto, mas era um projeto encabeçado pelo pessoal de Ciências e Biologia (...). Algumas pessoas estavam há mais tempo e coordenavam o projeto, e eu lembro que eu estava entrando junto com a professora de Ciências, na época *ela* começou a achar que eu tinha que coordenar (...). Aí veio a ideia de formar um grupo de discussão mesmo. A gente juntou doze pessoas, começou realmente a pensar, repensar o projeto. (...) a gente conseguiu aplicar da quinta série até o terceiro colegial, com um encontro mensal. Já existia discussão sobre sexualidade desde a década de 1980, mas sempre passando pela disciplina de Ciências e de Biologia. (...) a gente formou um grupo espontâneo à tarde, quem vinha mais era o pessoal do Ensino Médio. Em 1995 a gente começou o grupo (VIANNA, CNPq-PQ, 2016, p. 77).

Posteriormente, o trabalho foi ganhando corpo e o grupo de professoras e professores passou a se reunir no contraturno, onde se discutia um material da ONG ECOS, intitulado “Comunicação em Sexualidade sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), AIDS e métodos contraceptivos”.

Entre 2007 e 2008 houve uma mudança curricular e, nos anos subsequentes, vários professores/as deixaram a escola por ocasião do Programa Institucional de Demissão Voluntária (PIDV). Com isso, a discussão destas temáticas passou a ocorrer no “Espaço-Projeto”<sup>16</sup>, com foco principal na orientação sexual. Esse espaço criado na grade curricular tinha duração de 50 minutos semanais e era destinado a acolher os diferentes projetos que existiam na escola. Segundo Paula, “*antes, tanto o projeto ‘Sexualidade’, quanto os outros projetos, [as ações dos projetos] aconteciam nas aulas dos professores*”, então cada professor/a cedia uma aula semanal de sua disciplina para que acontecesse uma atividade do projeto. Se o professor/a fazia parte do projeto, ele cedia uma aula de sua disciplina ou

<sup>14</sup> As informações sobre a fase inicial do projeto contam com as contribuições de dissertação de mestrado defendida pelo Professor João Roberto e do relatório de pesquisa intitulado “Políticas educacionais de gênero e diversidade sexual e sua concretização na escola: estudo de caso” (VIANNA, CNPq-PQ, 2016).

<sup>15</sup> Maiores detalhes não estão aqui inseridos, para garantir o sigilo do termo de livre esclarecimento.

<sup>16</sup> O espaço-projeto corresponde ao tempo de uma aula que não pertence a nenhum componente curricular e que foi criada em uma mudança de matriz curricular que aconteceu entre 2009 e 2010, segundo informações concedidas pela professora Paula durante a entrevista.

negociava com um professor/a de outra disciplina uma aula para que a atividade acontecesse. Para Paula, a criação dos Espaços-Projeto significou bastante para a escola:

*[...] a partir do momento em que se cria o espaço curricular garantido na matriz, que não pertence a disciplina nenhuma e que é para os projetos, passa a ser aberto um espaço privilegiado para as ações dos diferentes projetos. (Paula, 30/01/2020)*

A partir de 2014, mais professores/as passaram a integrar o grupo que refletia sobre as temáticas de gênero e sexualidade, mas, como já relatado, a escola contava com diferentes projetos dentro das disciplinas, fazendo com que alguns professores/as acabassem mais empenhados em projetos relacionados à sua área, outros/as em projetos de interesse particular e algumas pessoas em nenhum projeto. Com a extinção de alguns projetos, como o de Estudo do Meio, que ocorreu por falta de verba, Paula relata que “a orientação foi que os professores e professoras que participavam desses projetos se organizassem para dar conta dos projetos ainda existentes na escola.” Nesse sentido, a solicitação da direção tinha como intuito fazer uma distribuição mais equânime de toda a equipe de professores/as entre os projetos existentes.

Depois desta solicitação da direção, os/as professores/as se reuniram a fim de dialogar sobre cada projeto e perceberem sua intimidade com as temáticas disponíveis, de maneira que se alocassem em espaços que considerassem significativos. Paula e outras duas professoras passaram a compor o projeto “Sexualidade”, inclusive, porque o único responsável naquele momento era o professor João Roberto, um dos precursores da ideia inicial.

Anos mais tarde, o projeto de Sexualidade passou a ser denominado “Gênero e Sexualidade”. Paula relata como se deu essa mudança:

*[...] foi uma exigência nossa que o projeto mudasse de nome, que a gente também incluísse a palavra “gênero” para caracterizar que é uma discussão também importante. Ela já acontecia antes, mas a palavra gênero não aparecia dentro dos documentos oficiais da escola, ou mesmo no imaginário dos alunos e, sobretudo dos adultos da escola. (Paula, 30/01/2020)*

A solicitação de Paula e das outras professoras foi bem aceita pelos membros mais antigos, pois achavam que o nome utilizado era limitado frente as discussões que ocorriam ou que deveriam ocorrer naquele espaço.

*Como o nome era “Projeto Sexualidade”, ficava muito como tradicionalmente nas escolas é tratado, de que é educação sexual, de que é uma preparação para iniciação à vida sexual ou uma discussão muito realizada do ponto de vista biológico, das mudanças do corpo, da puberdade, da adolescência, quando, obviamente, essas discussões existem, mas a gente queria incluir outras discussões muito mais do ponto de vista*

*político, social, identitário, com relação às diferenças e com relação aos preconceitos todos, que tão aí em torno desses temas todos. (Paula, 30/01/2020)*

A transição do nome do projeto se deu, então, neste contexto de mudanças na escola, e passou a se chamar “Projeto de Gênero e Sexualidade”. Entre 2014 e 2015, os/as professores/as começaram a ter duas reuniões de 50 minutos semanais, com o objetivo de desenhar um planejamento mais estruturado e introduzir outros assuntos, como questões de raça/etnia, prevenção às drogas e orientação educacional.

No ano de 2016 as atividades no “Espaço Projeto” se mantiveram em uma aula “dobrada” de 1h40min e, inspirada no “Projeto Negritude”<sup>17</sup>, um desdobramento do projeto relacionado à raça/etnia, a escola propôs um evento de maior alcance para a comunidade, a “1ª Jornada de Gênero e Sexualidade”. Esse evento foi organizado pelos/as professores/as e ofereceu aos alunos/as e à comunidade, durante um fim de semana, palestras e atividades com profissionais especializados na temática:

*Inspirados por essa experiência que o “Projeto Negritude” tinha, é que a gente pensou em fazer a I Jornada em 2016, de propor uma programação de efeito, uma programação que fosse de um dia e a segunda também foi de um dia só. A ideia era que todas as turmas da escola tivessem, naquele dia, atividades relacionadas àquele tema, para que a gente pudesse marcar aquele dia com aquela importância sobre esse tema. (Paula, 30/01/2020)*

Paula fala da organização do evento e de como ele foi construído com o esforço e construção coletiva dos/as envolvidos/as no projeto.

*A gente conseguiu organizar essa jornada no 2º semestre de 2016. Foi um trabalho muito bacana de fazer. A gente tinha uma reunião à tarde na época, então a gente conseguiu convidados de muitos lugares, né?! Parceiros! E assim, da mesma forma que foi até hoje, a partir das pessoas que conhecem pessoas, né?! Até porque, a gente nunca teve dinheiro para manter o evento, então é sempre gente que conhece alguém, ou gente que viu alguma coisa, ouviu uma palestra, ou alguém que conhece alguém que conhece algum pesquisador, ou alguém que é militante, que a gente vai um pouco ampliando esse círculo de pessoas que estão de alguma forma pela sua militância, pela sua profissão, pela sua pesquisa, pela sua vivência, pelo seu trabalho artístico, relacionadas aos temas de gênero e/ou sexualidade. (Paula, 30/01/2020)*

No Ensino Fundamental I o trabalho com a temática de gênero e sexualidade ocorria de maneira restrita às aulas de Ciências, e apenas com as turmas de 5º ano. Porém, em

---

<sup>17</sup> O Projeto Negritude visa aplicar a Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena.



decorrência da Jornada de 2016, o projeto passou a propor atividades dirigidas para todos os anos do Fundamental I.

Inicialmente previsto para ter uma programação anual, a realização do evento em 2017 não ocorreu devido a saída de muitos professores/as pelo PIDV. Mesmo assim, o debate sobre a temática permaneceu por meio da oferta de disciplinas eletivas na matriz curricular do Ensino Médio, que passaram a ser ministradas em horário fixo dentro da grade curricular. Em 2018 houve uma nova mudança na matriz curricular, que buscava oferecer as eletivas com um número menor de professores/as. Assim, as eletivas e o espaço-projeto passaram a dividir o mesmo horário na matriz curricular.

Ainda em 2018, o projeto “Gênero e Sexualidade” passou a ocorrer também com as turmas de Ensino Fundamental II, mas com outra roupagem. Houve uma diminuição da quantidade de aulas na matriz curricular pela falta de professores/as e a recuperação, que era no contraturno, passou a ocorrer no período da manhã. As eletivas e o espaço-projeto perderam, por conta disso, uma aula semanal cada, e passaram a ser ofertadas em esquema de rodízio com o espaço democrático (assembleias realizadas para discutir diversos assuntos), mantendo os mesmos 50 minutos semanais.

Em 2018 também ocorreu a II Jornada de Gênero e Sexualidade, e a escola também contou com a entrada de dois bolsistas (estagiários/as) para compor o projeto, um deles participante da presente pesquisa. Paula recupera cronologicamente como o projeto foi se ampliando ao longo do tempo:

*No ano passado [2019], a gente também teve eletivas do projeto. Desde 2018, além dos Espaços-Projeto, a gente também tem as eletivas relacionadas ao projeto, a partir de 2018. E em 2019, a gente também teve pela primeira vez, além dessas duas mesas na jornada também teve um encontro com famílias, com uma especialista. Isso também começou em 2018 e esse ano a gente também conseguiu fazer programações direcionadas para os adultos, né!? (Paula, 30/01/2020)*

No primeiro semestre de 2019, quando iniciei as conversas com a equipe escolar, o projeto era composto por: Paula (professora de Artes Cênicas); Milena (professora de Educação Física), Joyce (professora de Artes Visuais); Kátia (professora de Educação Física); Bianca (professora de Francês) e por João Roberto (professor de Geografia). O grupo contava com o apoio de Caio, Rodrigo, Guilherme e Sara, estagiários e bolsistas, estudantes de graduação interessados na discussão desta temática. Segundo Paula, a participação de mais pessoas no projeto é de grande importância para o alcance dele.

*[...] agora a gente tem um projeto que tá mais fortalecido por conta dessa equipe maior, ele tá atuando em mais frentes. A gente teve esse ano, além*

*dos espaços-projeto, que já existiam, da jornada que já existia, com atividades do primeiro aninho do Ensino Fundamental até o 3º ano, que é uma característica que acontece desde a primeira, de 2016. A gente também teve na jornada atividades direcionadas para os alunos da graduação da USP. Nós tivemos duas mesas de discussão, direcionadas para a comunidade universitária, para as famílias, dos adultos da escola, que é uma novidade que a gente conseguiu fazer esse ano. (Paula, 30/01/2020)*

Fazendo um balanço do projeto, Paula reforça a importância da participação de mais pessoas para a evolução que ocorreu ao longo dos anos.

*O projeto começou só com os alunos, só na aula disciplinar, depois vai para o contraturno, para o Espaço-Projeto, para a eletiva e para a jornada. Então a ideia é que ele vá ao longo desses anos se expandindo, se expandindo... Primeiro porque a gente começa a ter mais parcerias, a gente tem um grupo de professores maior agora, tinha o professor João Roberto, depois eu, Joyce, Kátia, Bianca e Camila. Essas pessoas, elas vão um pouco circulando também por conta de muitos motivos de ordem pessoal e profissional. Mas sempre tem um núcleo duro, um grupo de pessoas. A gente tem muitos estagiários interessados em fazer trabalho com a gente, pesquisadores, os próprios bolsistas, então a gente tem conseguido ampliar o espectro de atividades com manter uma quantidade mais numerosa de pessoas assim! (Paula, 30/01/2020)*

Com a entrada das professoras mulheres e mães, a discussão – que antes se restringia à educação sexual, prevenção de ISTs e gravidez –, passou a tratar das temáticas de gênero. Dentre os/as professores/as membros/as do projeto, duas professoras propuseram, inicialmente, disciplinas eletivas: a professora Bianca, de Francês, que ministrou em alguns semestres uma eletiva relacionada à humanização do parto e aos direitos da mulher em relação ao próprio corpo, com enfoque na gestação, no parto e na sexualidade; e a professora Joyce, de Artes Visuais, que ministrou uma eletiva sobre o papel da mulher na arte e a sua representação, com o intuito de discutir o desconhecimento/apagamento das mulheres artistas.

Durante a entrevista, buscando compreender a visão de Paula sobre a evolução e desenvolvimento do projeto ao longo dos anos, pedi que ela falasse um pouco das conquistas que ela vislumbra ao longo dos anos em que tem participado mais ativamente do projeto:

*[...] a partir dos anos 2000 essa onda feminista que vai fazendo um monte de discussões aparecerem e ficando cada vez mais fortalecida, e a gente tem a partir dos anos 2000, essas políticas de inclusão social da população LGBTQ+ e uma série de contextos históricos mais amplos, que vão fazendo essa discussão [se ampliar e se capilarizar], avançar e óbvio que isso tem um impacto na escola. [...] a gente vai tendo uma mudança disso, a gente vai vendo que discussões relacionadas à desigualdade de gênero, à identidade de gênero, ao machismo, às fobias todas, à homofobia, transfobia elas vão ganhando mais espaço. Primeiro, porque elas ganham mais espaço socialmente, no mundo, né?! Sobretudo nas redes sociais... E as redes sociais, é o domínio de nossos adolescentes, né?! Porque é onde eles*

*circulam, é nas redes sociais, nas hashtags, nos memes, né?! Nas correntes do WhatsApp... É onde circulam nossos alunos e nossas alunas. Então, a gente percebe que há uma certa inversão, dos próprios interesses. (Paula, 30/01/2020)*

Em diálogo com Paula, Rodrigo também avalia que o projeto caminha em uma perspectiva de abordar prioritariamente questões de gênero e de sexualidades não heteronormativas, o que contribui, em sua visão, para que a discussão não esteja atrelada somente à orientação sexual, mas abarque assuntos que perpassem o interesse dos/as alunos/as:

*Ele já estava indo abordar as sexualidades dissidentes, eu sinto! Só que na época, eu acho que a grande questão do programa, é que na época era mais precarizado por ser só o João Roberto e por ser dentro da escola, ainda ele nascendo. Então na abordagem, era um espaço apenas para tirar dúvidas. Aos poucos aquilo foi entrando, para poder fazer parte da grade curricular, até porque isso veio muito tempo depois assim. [...] E esse tema, se ele é tabu agora, assim como antes, para se tratar, era sempre numa chave da prevenção, era sempre numa chave de... [...] Mas eu sinto que aos poucos, a questão da homossexualidade ou bissexualidade, eu acho que elas vão chegando e até hoje são muito tabu ainda na escola, pra gente poder abordar isso diretamente nas escolas, eu sinto que ele é muito tabu, assim. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Nesse sentido, é possível perceber que ambos tinham uma preocupação de que o projeto transcendesse a ideia de orientação e prevenção sexual, e buscasse compreender temas contemporâneos e de interesse de alunos/as. Não que a temática da orientação sexual fosse por eles considerada desnecessária, mas ressaltam que a forma como a internet e as redes sociais influenciam no interesse e no espaço que esses temas ocupam a vida dos/as jovens, merece atenção dentro da escola, visando a promoção de um espaço de diálogo e esclarecimento de dúvidas em torno desses temas, e da temática mais ampla das relações e identidades de gênero. Ambos avaliam que o modelo atual do projeto ampliou sua abordagem, mas Rodrigo reconhece que o diálogo sobre essas temáticas permanece tabu na sociedade.

Atualmente, o programa objetiva<sup>18</sup> promover reflexões relacionadas a identidades de gênero, à orientação sexual, à diversidade sexual e às desigualdades de gênero e visa superar o machismo, a LGBTfobia e toda forma de preconceito e discriminação, utilizando como base os direitos humanos e o respeito às diferenças. Além disso, o projeto objetiva promover um espaço de escuta e diálogo em que os/as alunos/as possam esclarecer suas dúvidas e colocar suas opiniões, refletindo sobre si e sobre o outro, superando preconceitos e tabus.

---

<sup>18</sup> Essas informações foram encontradas no sítio eletrônico da escola-campo. O endereço do site da escola não será divulgado respeitando o contrato de confidencialidade com a escola e com os/as envolvidos/as na pesquisa.

## 2.2. Observações, questionários, entrevistas e roda de conversa

Esta pesquisa se enquadra como um estudo de caso de inspiração etnográfica, ainda que tal inspiração não faça desse trabalho uma etnografia em essência:

tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (SARMENTO, 2011, p. 137).

A inspiração etnográfica vem do fato de buscar, por meio do olhar investigativo, “os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares” (SARMENTO, 2011, p. 152).

Em julho de 2019 fui até a escola para participar de uma reunião do projeto “Gênero e Sexualidade” e, naquela ocasião, pude conhecer alguns membros do grupo. Estiveram presentes: João Roberto, Paula, Joyce, Milena, Rodrigo, Caio, Guilherme e mais uma estagiária que se desligou do projeto. A reunião ocorreu numa segunda-feira em que os/as estudantes já estavam de férias. Neste dia, fui apresentada a esse grupo de professores/as e pude contar um pouco da minha proposta na escola. Fui muito bem acolhida por todos/as ali presentes e pude tanto acompanhar algumas reflexões acerca das eletivas oferecidas no 1º semestre de 2019, quanto a discussão inicial sobre as eletivas que seriam oferecidas no semestre subsequente, conforme já mencionado.

As disciplinas eletivas teriam início entre o fim de agosto e início de setembro de 2019 e ocorreram durante 8 semanas, das 11h15 às 12h. Concomitante a esse trabalho, haveria também as chamadas “entradas”, que eram espaços-projeto com horários e datas previamente combinados para a discussão de temáticas relacionadas ao projeto com a participação de todas as turmas.

Fazendo um balanço das eletivas ofertadas no semestre anterior, Joyce, que havia oferecido a disciplina sobre a representação da mulher no cinema, intitulada “Cinema, gênero e sexualidade”, ponderou que o formato dificultou um pouco o andamento das aulas. Os/as alunos/as nem sempre viam os filmes sugeridos em casa e vinham despreparados/as para a discussão, o que comprometeu a qualidade das discussões. Outra disciplina ministrada foi a de Rodrigo, com o título “Gênero: do artístico ao cotidiano”, com a intersecção entre literatura, raça e gênero, utilizando os escritos de Carolina Maria de Jesus, de Caio Fernando de Abreu e Virgínia Wolff. Rodrigo avaliou também como positiva a proposta, mas sentiu falta de dinamismo nas aulas.

Para o 2º semestre seria mantida a disciplina sobre humanização do parto, intitulada “Da violência obstétrica ao renascimento do parto: pela emancipação do corpo da mulher”, e foram levantadas algumas temáticas como bissexualidade, gênero, raça e classe numa perspectiva interseccional, homossexualidade com recorte LGBTQ+ e responsabilidade no uso da internet com foco em gênero, pornografia e *porn revenge*. Esse levantamento foi feito com base em conflitos observados pelos/as professores/as no dia a dia da escola. Outras disciplinas também já tinham sido criadas a partir de temáticas sugeridas pelos/as alunos/as.

Esse contato mais próximo com a escola foi uma oportunidade muito importante de conhecer mais de perto a proposta do grupo, ouvir suas preocupações e seus anseios com relação aos espaços proporcionados aos/às estudantes. Também foi uma chance de conhecer fisicamente a escola e seus/suas profissionais.

### **2.3. A disciplina “Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos”**

Ao receber as ementas das disciplinas que seriam oferecidas ao Ensino Médio, me deparei com um dilema em relação à qual delas escolher para acompanhar. Além das diversas temáticas apresentadas, deveria considerar os aspectos presentes em cada disciplina que poderiam ajudar a responder minha pergunta de pesquisa e até mesmo as bibliografias pertinentes para analisar determinadas questões. Outro fator considerado foi a relação do/a professor/a com a disciplina e com o projeto, uma vez que algumas disciplinas eram oferecidas por professores/as da escola e outras por estagiários/as que haviam acabado de chegar ao projeto.

Uma das possibilidades era a disciplina “Raça, gênero e sexualidade: do artístico ao cotidiano”, oferecida por um estagiário estudante de Letras, com o objetivo de trabalhar raça, gênero e sexualidade sob uma perspectiva interseccional, tendo vídeos como disparadores das discussões. Outra alternativa era a disciplina “Da violência obstétrica ao renascimento do parto: pela emancipação do corpo da mulher”, que tinha por objetivo discutir a violência obstétrica, a humanização do parto e os direitos reprodutivos no Brasil. Disciplina que já havia sido oferecida em outras ocasiões pela professora de Francês e passaria, neste segundo semestre, a contar com uma aluna que, ao integrar a disciplina em outra ocasião e se aproximar da temática, fez o curso de formação para doulas<sup>19</sup> e solicitou aos membros do

---

<sup>19</sup> *Doula* é um termo de origem grega que significa “mulher que serve”. É uma assistente de parto que, não necessariamente possui formação na área da saúde. A profissional acompanha a gestante durante o período da gestação até os primeiros meses após o parto, com foco no bem-estar da mulher e na garantia de seus direitos.

projeto “Gênero e Sexualidade” sua participação como colaboradora do curso. A terceira e última eletiva, denominada “Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos” tinha como objetivo explorar, por meio de jogos, os diferentes grupos que compõem o movimento LGBTQ+ brasileiro e suas lutas históricas. Esta seria uma disciplina inédita oferecida por um estagiário estudante de Artes Cênicas, que já compunha o projeto desde o 1º semestre de 2019.

Optei por observar esta última eletiva citada, relacionada ao movimento LGBTQ+ brasileiro, pois, diante das disciplinas oferecidas, minha hipótese era de que esta traria mais possibilidades de análise e, também, levando em consideração o fato de Rodrigo já ter sido professor de uma eletiva no 1º semestre, que ele pudesse contribuir com a pesquisa a partir do que já tinha vivenciado.

O planejamento da disciplina buscava explorar o movimento LGBTQ+ brasileiro por meio de jogos, mais precisamente quizzes, onde eles/as disputariam entre si, em duplas ou em grupos, para responder a perguntas sobre as temáticas discutidas a cada aula. Por exemplo, a primeira aula seria sobre a letra L (movimento lésbico), seguidas das aulas sobre as letras G (gay), B (bissexual), T (trans), I (intersexual), A (assexual) e P (pansexual).

A disciplina foi ministrada às terças-feiras, das 11h10 até às 12h05. Com onze estudantes inscritos/as, dez compareceram no primeiro dia, sendo 8 meninas e 2 meninos.

Como já dito anteriormente, os/as alunos/as desta eletiva eram do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e se matricularam nesta disciplina por meio de inscrições voluntárias, realizadas na ocasião de sua divulgação.

O início da observação do campo se deu na última semana de setembro de 2019. Ao chegar à sala de aula, encontrei os professores Caio e Sara já organizando as carteiras em roda e me posicionei fora dela. Não sabia muito bem como me portar. Não queria ser invasiva, fingindo que fazia parte daquele espaço e/ou daquele grupo, mas, ao mesmo tempo, precisava de um momento para dizer aos/às estudantes meus objetivos naquele espaço, de forma que eles/as não se sentissem invadidos/as com a presença de alguém que nunca tinham visto na escola.

Sabia que a observação seria uma aliada poderosa para a minha análise, mas como fazê-la sem incomodar os/as observados/as ou alterar significativamente o campo? Para Maria de Lourdes Rangel Tura (2003, p. 184), é no momento da observação que a pesquisadora estabelece “relação de conhecimento com o seu objeto de estudo”, mas carrega sua contradição, uma vez que também ali se estabelecem “relações sociais e de poder”. Esse papel ambíguo o qual ocupa a pesquisadora me gerava certo incômodo, mas, ao mesmo tempo, essa

etapa da pesquisa me inspirava grande curiosidade. Então, tomei um “conselho metodológico” de Tura (2003, p. 186) “(...) em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-las”.

Dessa forma, decidi que assumiria uma postura “de mera observadora com interferência mínima” (SARMENTO, 2011, p. 160), mas que, de alguma maneira, fosse incorporada àquele grupo, uma vez que participaria de todas as aulas da eletiva. Também objetivava adotar uma postura de aprendente e de ouvinte, ao invés de me portar como alguém que detivesse o conhecimento ou que teria o poder ou o direito de julgar a prática educativa dos/as que me acolheram naquele espaço.

Por meio da observação participante, acompanhei todas as atividades propostas pela eletiva. Optei por este modelo de observação, pois ele me permitiu seguir o percurso da disciplina e perceber as interações entre professores/as - alunos/as e alunos - alunas. Procurei, durante as aulas, registrar em um diário de campo, as interações entre os pares, as falas, os gestos e interpretações de situações cotidianas observadas, material que foi de suma importância para posterior análise qualitativa do campo. Alonso (2016, p. 10) define dois tipos de observação participante: o *insider* e o *outsider*, e reconheço que esta pesquisa se enquadra na definição do segundo modelo. Nesta modalidade “*o pesquisador observa os indivíduos envolvidos no fenômeno que está estudando, conversa informalmente, recolhe relatos, toma notas do que ouve e vê*”.

Neste primeiro dia, acompanhei as atividades da eletiva escolhida, planejada e oferecida por Caio, Rodrigo e Sara. Tive a oportunidade de conhecê-los/as antes mesmo do início da disciplina, o que foi importante para que pudéssemos criar laços e para que eu pudesse esclarecer minhas intenções ao realizar a observação.

Caio é estagiário da escola, estudante de Letras com habilitação em Inglês e está cursando a Licenciatura. Tem 25 anos, é LGBTQ+ e trabalha na escola desde o 1º semestre de 2019, período em que ministrou, juntamente com Rodrigo, a eletiva “Gênero: do artístico ao cotidiano”, que tratava de gênero, sexualidade e literatura. Desde o início Caio mostrou-se muito acolhedor, interessado em minha pesquisa e disposto a ajudar no que fosse necessário. Sua relação com os/as estudantes era muito próxima, pois valorizava os seus saberes, dialogava com os seus interesses e demonstrava respeito e empatia por suas necessidades.

Rodrigo tem 28 anos e é LGBTQ+. Cursa licenciatura em Artes Cênicas, motivo pelo qual entrou na escola para estagiar em 2018. Ministrou a eletiva sobre literatura junto com Caio e a eletiva sobre o movimento LGBTQ+ brasileiro também com Sara. Muito querido pelos/as alunos/as, já conhecia a maioria deles/as por transitar na escola e por ocasião da

eletiva anterior. Também demonstrava proximidade com todos/as, o que fazia com que os/as estudantes viessem conversar e comentar com ele assuntos que nem sempre tinham relação com a aula. Nas aulas Rodrigo tinha maior espaço de fala e, quando falava menos, sempre ocupava a lousa, fazendo sistematizações dos temas trabalhados. Talvez isso ocorresse por já ter ministrado outra eletiva na escola e também por conhecer boa parte dos/as alunos/as inscritos na eletiva.

Em uma conversa que marquei previamente com Rodrigo, pude conhecer Sara, também professora da eletiva. Sara tem 26 anos, possui Bacharelado e Licenciatura em História, e pretendia prestar Pedagogia no fim do ano de 2019. Ingressou na escola em setembro de 2019, momento do início da eletiva. Realizou algumas entradas com o Fundamental I sobre consentimento e acompanhava também as aulas de Sociologia do Ensino Médio. Realizou também entradas no Ensino Médio para debater masculinidades, machismo e *bullying*. Sobre a sua relação com os/as alunos/as, apesar da proximidade com eles/as, entendo que foi um processo de construção, uma vez que somente ela havia acabado de entrar na escola e muitos/as dos/as alunos/as haviam buscado a eletiva justamente por já conhecerem o Rodrigo e o Caio. Sara tinha muitas referências sobre música e artistas da cena LGBTQ+, política e o contexto atual.

**Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa<sup>20</sup>**

<b>Nome do professor/a</b>	<b>Caio</b>	<b>Rodrigo</b>	<b>Paula</b>	<b>Sara</b>
<b>Idade</b>	25 anos	28 anos	37 anos	26 anos
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
<b>Orientação sexual</b>	Gay	LGBT+, sexualidade fluída, mas se identifica com a panssexualidade	Heterossexual	Bissexual
<b>Raça/etnia</b>	Branco	Branco	Branca	Branca
<b>Religião/credo</b>	Praticante de bruxaria natural	Não possui	Cristã/Católica	Agnóstico/Teísta

<sup>20</sup> O perfil dos/as professores/as está sistematizado no quadro 2.



<b>Formação inicial</b>	Bacharel em Letras (Português/ Inglês) e estudante de Licenciatura	Estudante de Artes Cênicas	Artes Cênicas	Bacharel e Licenciada em História
<b>Tempo de formação</b>	Graduação em andamento	Graduação em andamento	19/20 anos	3 meses
<b>Tempo de docência</b>	1 ano	1 ano	13 anos e 4 meses	3 meses
<b>Pós-graduação</b>	x	x	Mestrado em andamento	x

Fonte: Elaborado pela autora.

Meu objetivo no início da disciplina era convidar os/as estudantes a responder um questionário que visava traçar seus perfis e compreender conhecimentos prévios e opiniões sobre determinados assuntos. Ao final, seria aplicado um questionário similar, porém com alguns adendos, com o intuito de tentar compreender o que fora apreendido na disciplina. Para isso, como eram todos/as menores de idade, elaborei uma autorização explicando os objetivos de pesquisa, para que eles/as pudessem entregar à família e trazer assinada caso tivessem interesse em participar.

Entreguei as autorizações ao fim da primeira aula e expliquei que eles/as só poderiam responder ao meu questionário com a autorização assinada por alguém da família. Todos/as se mostraram receptivos e interessados em contribuir, aguardaram a entrega das autorizações e foram para as suas salas de origem.

Apesar do risco que havia nesta escolha metodológica por, talvez, não conseguir mensurar o que fora apreendido na disciplina, outro problema foi detectado. Como a disciplina ocorria uma vez na semana, os/as alunos/as acabaram esquecendo-se de trazer as autorizações ou de mostrá-las a alguém da família, ou talvez também não tivessem interesse de participar. Percebi que uma semana era um intervalo muito longo para que essa autorização ganhasse alguma atenção. Além disso, também não pude contar com a ajuda dos/a professores/a da disciplina para isso, pois eles também só os/as viam juntos no dia da eletiva.

Na segunda aula da eletiva foram aplicados questionários simples e semiabertos com três alunas que haviam trazido as autorizações para participar da pesquisa. Esses tinham o objetivo de compreender as expectativas das jovens ao optar por participar desta eletiva, assim como apreender seus repertórios e opiniões a respeito da temática de gênero e sexualidade, para que, ao final, pudéssemos realizar uma comparação a respeito de suas ideias

quando chegaram ao curso e quando finalizassem a eletiva. Preocupada com a quantidade de autorizações que foram trazidas, retomei com o grupo que, caso alguém ainda tivesse interesse em participar, poderia me trazer a autorização na semana seguinte.

Na terceira aula, apenas uma menina trouxe a autorização e respondeu ao questionário, o que me fez abandonar esta técnica durante o percurso, já que a ideia era apreender os conhecimentos prévios e, diante do tempo, não seria mais possível contar apenas com o repertório inicial dos/as alunos/as.

Hoje avalio que poderia ter entregado a autorização e o questionário juntos, pois assim, eles/as já poderiam ler e decidir se queriam participar da pesquisa, trazendo assim, a autorização e o questionário preenchidos. Com isso, o questionário não foi utilizado como dado significativo da presente pesquisa, pois consideramos que não havia informações em quantidade suficiente.

A disciplina contava com onze alunos/as inscritos, mas em nenhuma das aulas a turma esteve completa. No primeiro dia da disciplina pude conhecê-los/as e perceber a motivação de alguns para estar naquela disciplina. Havia 6 meninas inscritas que estiveram presentes no primeiro dia, todas do 1º ou 2º ano, e 2 meninos, um do 1º ano e um do 3º. Dos presentes, 5 deles/as se reconheciam como LGBTQ+, sendo 4 meninas e o menino do 3º ano.

Durante as aulas, pude observar algumas alunas que se destacavam entre os/as demais, em parte porque estavam em maior número, mas também porque os dois garotos presentes não pareciam se envolver tanto com as dinâmicas propostas. Elas se interessavam muito pela temática proposta pela disciplina e, inclusive, no decorrer do curso, passaram a estudar para a aula e trazer esquemas prontos, de modo a ajudar nos quizzes. Estas meninas que disseram ser LGBTQ+, já demonstravam ter bastante conhecimento sobre a temática, citando celebridades e influenciadores/as que elas acompanhavam, além de serem as mais consultadas pelo grupo para responder às perguntas.

Em três das aulas, a presença de João, aluno não matriculado na disciplina, também movimentou as aulas, pois expunha suas ideias, comportamentos e opiniões. João era um aluno do 1º ano que tinha muitas amizades na disciplina observada. Vez ou outra vinha assistir aula neste grupo, o que era permitido pelos/a professores/a da eletiva. Ele era um garoto LGBTQ+ que se vestia com um estilo hip hop e, no intervalo entre uma pergunta e outra, apresentava coreografias complexas de diversas cantoras famosas da cena drag e LGBTQ+. Ele também participava ativamente dos jogos e das discussões propostas durante a disciplina.

Havia outras duas meninas LGBTQ+ no grupo, muito atentas, mas menos ativas nas dinâmicas corporais propostas. Os dois garotos matriculados tinham posturas diferentes, mas

similares em alguns pontos. Ambos não pareciam muito atentos às aulas, um demonstrava mais interesse pelas dinâmicas corporais, mas, vez ou outra, lançavam comentários que demonstravam atenção e posicionamento frente as temáticas trabalhadas. E, por vezes, não parecia que eles estavam atentos às discussões.

As demais meninas tinham posturas variadas: algumas muito ativas nos jogos, mas um pouco silenciosas diante do desafio de responder às questões sobre os grupos LGBTQ+; outras ficavam mexendo no celular, algumas vezes para buscar respostas de algumas perguntas, fato que gerou até discussão no grupo; outras que optavam por não participar em determinadas aulas e até dormiam na carteira.

No geral, era um grupo muito animado, respeitoso, agitado corporalmente e dinâmico, com repertórios distintos sobre os assuntos tratados.

Ao final da eletiva realizei duas entrevistas: uma com Rodrigo, professor da eletiva e outra com Paula, responsável pelo projeto “Gênero e Sexualidade”. O propósito de entrevistar estes dois membros do projeto era aprofundar os significados de se discutir gênero na escola, considerando a faixa etária em questão e o contexto atual. Também levei em conta o fato de Rodrigo já ter ministrado outra eletiva no 1º semestre de 2019, assim sua experiência poderia proporcionar informações relevantes para a presente pesquisa. No caso de Paula, por ter me acolhido na escola e ser porta-voz do projeto, a considerei como parte fundamental destas ações e responsável pela maneira como o projeto está organizado atualmente.

Adotei o modelo de entrevista compreensiva, uma técnica que permite diálogo constante com o entrevistado e que, após nosso período de convivência, trouxe mais pessoalidade ao diálogo e uma interação onde foi possível considerar a pertinência dos temas a serem tratados, sem desconsiderar a voz e o interesse do/a entrevistado/a no trato de assuntos e fatos mais relevantes para ele/a, flexibilizando o processo (FERREIRA, 2014, p. 987). Após a entrevista, tomei realizei a transcrição dos dados e a devolutiva destes aos participantes, visando sua autorização para continuidade do trabalho e a clareza do processo. Os entrevistados também assinaram um *termo de consentimento livre e esclarecido*. Paula realizou adendos à transcrição de sua entrevista para deixá-la mais clara e inseriu informações que ficaram implícitas em sua fala. Rodrigo manteve o texto como estava.

Visando compreender como o curso mobilizou os/as jovens durante a eletiva e saber suas ideias e opiniões sobre as temáticas tratadas, dado que a aplicação do questionário não havia correspondido às expectativas, planejei uma atividade a ser desenvolvida com os/as alunos/as no último dia da eletiva. A dinâmica proposta foi um diálogo com os/as estudantes, os/as responsáveis pela disciplina e Paula, que teve papel fundamental nesse processo. Do

ponto de vista metodológico, a ideia era unir a finalização já planejada pelos/a professores/a aos objetivos da presente pesquisa, sendo introduzida por mim e finalizada pela equipe responsável pela disciplina.

Nesta atividade, com cerca de 20 minutos de duração, foi realizada uma roda de conversa, previamente combinada entre nós, com a mediação do professor do grupo. Busquei abordar algumas temáticas tratadas durante o período, com a finalidade de apreender sentidos depositados pelos/as jovens na eletiva, suas percepções a respeito do curso e dos assuntos trabalhados, e quais foram as permanências e rupturas que a proposta lhes proporcionou. Considero que esta interação com os/as alunos/as em questão permitiu apreender elementos potenciais para a análise aqui desenvolvida, e também foi oportuno, pois, para a participação dos/as alunos/as menores de idade nesta atividade, não foi necessária a autorização das famílias.

A atividade consistiu na exploração de reportagens sobre a população LGBTQ+, abarcando todos os grupos trabalhados na eletiva. Essas reportagens traziam tanto conquistas do movimento (ou de um grupo ou pessoa específica), como também tratavam da homo/lesbo/transfobia e da violência da qual é vítima a população LGBTQ+. Com o intuito de que examinassem as reportagens e pudessem produzir alguma reflexão sobre a experiência que tinham vivenciado, providenciei duas cartolinas onde inseri previamente duas perguntas disparadoras: *“Como a discussão desta temática lhe ajuda no cotidiano?”* e *“O que mudou em sua percepção/atuação no mundo participar desta eletiva?”*.

No último dia, logo que a aula se iniciou, só estávamos eu e Sara na sala, então, após a chegada de todos/as, ela pediu que eu iniciasse a atividade enquanto Rodrigo não chegava. Iniciei agradecendo a eles/as por tudo o que tinha vivenciado naquele espaço e a oportunidade de assistir às aulas. Entreguei a cada participante da roda de conversa uma ou duas notícias anteriormente selecionadas por mim, explicando que eram informes recentes sobre a população LGBTQ+, e pedi que fossem trocando os recortes entre si. Mostrei a eles/as os cartazes e solicitei que refletissem sobre as perguntas contidas ali, a partir dos conteúdos trabalhados na eletiva e de seus conhecimentos prévios.

Os/as alunos/as ficaram bastante tempo debruçados/as nas notícias e foram muito receptivos à atividade. Nesse meio tempo, coloquei as cartolinas no chão e, aos poucos, eles/as foram se sentando para escrever suas considerações. Não esperava que as notícias fossem chamar tanta atenção deles/as. Imprimi várias delas, pois suspeitava que eles fossem ler as manchetes e trocar entre si durante a roda, o que também não seria um problema. No entanto, eles pouco trocaram as reportagens, focando na leitura e compreensão daquela que

tinham pegado inicialmente. Diante disso, os/as convidei a escrever as reflexões que tinham feito no cartaz, mas nem todos/as os/as alunos/as aceitaram. Porém, não avalio que isso tenha causado prejuízo à proposta, pois parte do que abarcava o cartaz fora discutido na roda de conversa.

De modo geral, avalio que a roda de conversa conduzida por Rodrigo posteriormente à dinâmica foi melhor aceita pelos/as alunos/as. Penso que o fato de eu ocupar um determinado papel na sala de aula e, no último dia, tentar conduzir a atividade possa ter causado um estranhamento, e, por outro lado, Rodrigo já ocupava esse papel e tinha forte proximidade com eles/as. Outrossim, o fato de ter que produzir uma reflexão escrita, em uma aula que era mais dinâmica, corporal e nada erudita, talvez tenha me colocado em desvantagem frente às propostas com que estavam acostumados.

### **3. GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: ENTRE DESAFIOS, DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES**

A proposta deste capítulo é descrever e analisar as entrevistas realizadas com Rodrigo e Paula, membros do projeto “Gênero e Sexualidade”, objeto deste estudo de caso, tomando como base as anotações do caderno de campo, fruto das observações realizadas de setembro a novembro de 2019, na eletiva “Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos”.

Vale ressaltar que o objetivo não é produzir uma análise fechada sobre os fatos observados e sobre as entrevistas concedidas, mas apontar construções e caminhos para a compreensão da educação em sexualidade, e fornecer subsídios para o campo de estudo. Nesse sentido, adoto a concepção de que:

(...) estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada (GEERTZ, 1999 apud TURA, 2003, p. 186).

Conforme já relatado, a primeira aproximação com a escola se deu em uma reunião de balanço do semestre do grupo "Gênero e Sexualidade". Nessa tive a possibilidade de conhecer membros/as do grupo e discorrer sobre o objetivo desta pesquisa. Após iniciar o campo, estabeleci outras relações naquele espaço e, com isso, compreendi um pouco mais da realidade vivenciada pelos/as sujeitos/as da pesquisa.

As entrevistas com Paula e Rodrigo foram realizadas logo após o término das aulas da disciplina, no entanto, o convite para esse momento havia sido feito em nossos primeiros encontros. Meu objetivo era garantir que ambos tivessem clareza do objetivo da pesquisa, para que eu pudesse coletar suas percepções a respeito da disciplina, buscando enriquecer a análise do campo com a visão desses atores.

Para o tratamento do material coletado foi realizada a transcrição das entrevistas e a revisão do caderno de campo, visando criar categorias descritivas de análise. Na revisão do material me debrucei sobre a passagem da língua falada para a língua escrita, buscando resgatar intercorrências e encontrar pontos comuns e dissonâncias entre as entrevistas realizadas, as observações registradas no caderno de campo e os momentos vivenciados na escola, fora da sala de aula.

Reconheço que o meu papel na análise aqui produzida se iniciou como expectadora de um recorte, tendo os sujeitos da pesquisa como protagonistas de uma ação que me interessava

conhecer, compreender e visibilizar. Contudo, não considero que esse capítulo seja apenas uma descrição de fatos, mas uma junção da subjetividade do meu olhar de pesquisadora, dos referenciais teóricos escolhidos e da ação de todos/as que participaram de alguma maneira desta pesquisa. Como nos inspira Carvalho (1999), o esforço intelectual aqui empregado se dará no sentido de produzir uma interpretação baseada na construção coletiva dos materiais coletados em que participaram professores/as, alunos/as e eu. E essa análise, de minha autoria, dialoga com as vozes de todos/as esses/as atores.

### **3.1 O trabalho com gênero na escola: histórias individuais, projetos coletivos**

Há, sem dúvida, na escola-campo diversas perspectivas individuais sobre o projeto que poderiam e deveriam ser compartilhadas neste espaço, no entanto, optamos por privilegiar as de Paula e Rodrigo. Paula já o compõe há muitos anos e, no caso de Rodrigo, essa escolha se deu pelo fato de ele também ser o estagiário mais experiente na escola e por já ter vivenciado outras eletivas como professor.

Em suas narrativas, é possível perceber de que maneira as perspectivas individuais desses atores culminaram na forma como contribuem com o seu desenvolvimento, e como enxergam ou lidam com determinados acontecimentos na escola e fora dela.

#### ***3.1.1 A discussão de gênero e sexualidade passou ao largo da minha formação, mas os problemas e desafios apareciam***

Paula, professora de Artes Cênicas da escola-campo desta pesquisa e integrante do programa "Gênero e Sexualidade", recupera sua trajetória como professora, ressaltando o longo processo que marcou a construção de seu interesse pela temática de gênero e sexualidade ao durante sua vida escolar.

Iniciou sua trajetória na educação por meio do curso de magistério, um curso de formação de professores de nível médio. Ela revela que não teve contato com as temáticas de gênero e sexualidade naquele período:

*[...] nem no curso e nem nos estágios apareciam discussões assim. Os problemas apareciam, né? Os desafios e os dilemas apareciam. A gente fazia estágio de observação, os dilemas então apareciam nesses estágios, então a gente tinha os meninos abaixando a calça do outro menino, apelidos, né? A gente fazia estágio com crianças muito pequenas, sobretudo Educação Infantil. Menos Ensino Fundamental e mais Educação Infantil, mas ainda assim, não apareceram essas discussões. (Paula, 30/01/2020)*

No relato de Paula é possível perceber que, mesmo não tendo contato com o tema durante o período de formação docente, ela já era atenta às relações de gênero que, segundo ela, eram visíveis entre crianças pequenas, assim como percebia a relevância do tema no cotidiano escolar. Em sua visão, havia a necessidade de articulação da discussão de gênero e sexualidade com a formação inicial, que fosse além da mera informação e visasse, de fato, mobilizar professores/as a colocar essas pautas em prática.

A percepção de Paula aponta para o fato de que a formação inicial docente no âmbito do gênero e da sexualidade ainda é um desafio a ser enfrentado, sendo fundamental para modificar práticas e superar ideias equivocadas sobre assuntos essenciais ao fazer pedagógico.

Diante da ausência da temática em sua formação inicial, Paula conta que se apoiou em outros espaços para refletir sobre gênero e sexualidade, o que remonta os caminhos traçados por ela até que chegasse à escola-campo e tivesse o papel que hoje possui no projeto “Gênero e Sexualidade”:

*[...] eu cheguei várias vezes na escola, né? Meu primeiro contato com a escola foi quando eu ainda estava na graduação. Eu era bolsista de um projeto que existe até hoje na biblioteca escolar [...] que hoje é vinculado ao programa de bolsas da graduação, como o Rodrigo, que é bolsista desse mesmo programa de bolsas, mas de um projeto diferente. (Paula, 30/01/2020)*

Sua função inicial na escola-campo tinha como foco o trabalho com as crianças pequenas que faziam uso semanal da biblioteca, contando histórias e auxiliando no empréstimo dos livros. Dos 5 anos em que frequentou a graduação, ela ocupou esse cargo em 4 deles e, com isso, acabou conhecendo outros projetos existentes na escola. A sua proximidade com o projeto “Gênero e Sexualidade” se deu em 2006, quando fez um trabalho para a graduação em que optou por investigar como os temas transversais, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, eram desenvolvidos na escola:

*[...] quando eu ainda estava na graduação e ainda era bolsista na escola, eu fiz a disciplina na faculdade e a professora com quem eu fiz a disciplina [...] propôs um dos trabalhos da disciplina, era com relação aos temas transversais presentes nos PCN. Então, em grupo, a gente deveria escolher um dos temas transversais e buscar nos nossos locais de estágio se esses temas transversais eram trabalhados ou não, e de que forma esse tema transversal era trabalhado. (Paula, 30/01/2020)*

Paula e o seu grupo da faculdade resolveram investigar como o tema “orientação sexual”, proposto pelos PCNs, era desenvolvido na escola em realizavam o estágio. A entrevistada considerou que seu interesse pela temática, ainda não explorado durante o curso de magistério, poderia ser sanado ao desenvolver a investigação proposta pela disciplina:



*Eu fiz magistério antes de fazer a graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, mas essa discussão sobre gênero e sexualidade passou ao largo dessa formação do ensino do magistério, mesmo durante a graduação, ela parecia sempre como um aspecto da militância, né? Então, dentro da política estudantil, das reuniões estudantis, aparecia essa discussão, mas de forma muito incipiente e a gente nunca tinha feito realmente uma discussão em nenhuma disciplina sobre isso. Essa foi a minha motivação, não sei se foi a motivação das outras pessoas do grupo. (Paula, 30/01/2020)*

Então, já sabendo do projeto com este enfoque que era desenvolvido na escola-campo desde a década de 1990, Paula resolveu investigá-lo mais a fundo. Ela cita que no próprio espaço da biblioteca já observava certas situações que a deixavam intrigada e lhe suscitavam questionamentos:

*[...] me chamava muito a atenção e, por isso, mais um motivo... é, que tinha na época, não sei se ainda existe, uma prateleira na biblioteca da escola que chamava Educação Sexual, e que as crianças do período da tarde faziam um verdadeiro vendaval naquela prateleira todas as vezes que eles iam na biblioteca e, aquilo era um pouco tabu. (Paula, 30/01/2020)*

Ela notava o interesse e curiosidade das crianças por essa prateleira, mas também observava tentativas dos/as professores/as de suprimir esse movimento dos/as alunos/as pela busca de informações sobre o assunto:

*Inclusive, algumas professoras do Fundamental I na época, chegaram a perguntar na biblioteca se a gente não poderia fazer essa prateleira ser mais alta, para que as crianças não pudessem acessar. E tanto a pessoa que era a bibliotecária na época, quanto eu e as outras pessoas que trabalhavam na biblioteca, a gente achava que não. Porque ela tinha que ser justamente uma prateleira baixa, para que as crianças pudessem acessar, [...] tirar dúvidas e, se ela tivesse em uma prateleira mais alta isso não inibiria as crianças de mexerem, pelo contrário, causaria risco, porque elas teriam que subir em banco para usar o material. (Paula, 30/01/2020)*

É possível interpretar a cena relatada por Paula como um mecanismo de controle promovido pela escola, numa tentativa de controlar corpos e desejos de crianças e adolescentes, mantendo-os dentro de um padrão. Além disso, a cena se desenha ainda mais contraditória por se passar na biblioteca, um espaço consagrado para a pesquisa e busca pelo conhecimento que relega aos estudantes a prateleira mais alta, a da curiosidade. Cabe questionar ainda se, ao negar, simbolicamente, essas informações aos estudantes, essa curiosidade é silenciada. A sexualidade perpassa também a pesquisa e o conhecimento e faz-se, então, necessário ponderar que essas questões estão presentes na escola, independente da vontade de alguém.

Com relação ao Ensino Médio, período escolar foco desta pesquisa, perguntei à Paula sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na temática de gênero e sexualidade quando foi aluna desse período escolar. A entrevistada conta que o principal acesso à discussão de gênero e sexualidade que teve se deu fora da escola, no teatro.

*Porque a gente tem muitas pessoas que são homossexuais, que são LGBT, e isso, historicamente, está dentro do mundo do teatro, né?! Porque quando eu entrei no teatro, todo mundo da minha família falava “que coisa de viado, né?” Então, eu convivo desde há muito tempo com pessoas homossexuais, e que há muito tempo que falam abertamente sobre isso e tem os seus relacionamentos homoafetivos de forma aberta, tranquila, natural. Então, essa discussão, pelo menos, ela era muito tranquila por conta da minha experiência no teatro, né? (Paula, 30/01/2020)*

Durante o Ensino Médio, essas discussões ficaram mais latentes devido às vivências e leituras que lhe foram proporcionadas. Dessa forma, esse espaço de convívio externo à escola propiciou o contato com discussões, leituras e atividades que a fizeram refletir sobre as questões de gênero. O curso de teatro contribuiu para que Paula tivesse contato com discussões que não foram abordadas em sua formação inicial, mas que, ao mesmo tempo, complementaram essa formação. Em suas lembranças, recupera algumas das discussões que perpassam a temática de gênero e que lhe foram colocadas no magistério:

*[...] a única discussão que eu ainda me lembro de ter durante o magistério e que eu já cheguei na graduação com essa discussão um pouco mais adiantada, era em relação aos ideais de feminino e masculino, das filas divididas em meninos e meninas e da gente perceber que os valores escolares estão sempre atrelados a valores muito femininos, e que a pessoa tem a letra bonita, a pessoa que é controlada, que tem o corpo contido, que é delicada, que é gentil e que isso são atitudes e ou identidades associadas ao gênero feminino, socialmente. Então, a gente tinha uma discussão de como a gente pode pensar organizações de gestão mesmo de aula, de arranjos que quebrassem um pouco essas expectativas e tentativas, mas muito mais numa tentativa de docilizar os meninos do que efetivamente de empoderar as meninas ou de fazer realmente uma discussão sobre, porque menino tem que ser assim ou tem que ser assado. (Paula, 30/01/2020)*

Podemos perceber por meio da fala de Paula que a ideia não era exatamente discutir os estereótipos de gênero com o intuito questionar práticas cristalizadas, mas de colocar meninas e meninos em “caixinhas”, buscando disciplinar corpos e enquadrá-los em normas de gênero, delimitando comportamentos e desenhando expectativas para meninos e meninas. Socialmente, os comportamentos atribuídos às meninas como sendo próprios da feminilidade são mais adequados ao espaço escolar e ao que se espera de um/a aluno/a enquanto estudante.

Lins, Machado e Escoura (2016) refletem que a escola é um espaço onde se espera comportamentos relacionados ao que é reconhecido socialmente como característico da

feminilidade. Então, nesse sentido, disciplinar os corpos das meninas para que se adequassem ao ambiente e se aproximassem de comportamentos considerados femininos, parecia ser um mecanismo de controle exercido pela escola. Provavelmente, por conta das vivências e discussões que teve contato fora da escola, Paula olhava com desconfiança para algumas propostas pedagógicas que vivenciou no Ensino Médio ainda enquanto aluna:

*Eu lembro de a gente fazer no magistério todo um trabalho de Dia dos Pais, de discutir Dia dos Pais e Dia das Mães, de aprender a fazer lembrancinha pra dia dos pais e das mães, o que eu já achava bizarro. Justamente porque eu convivia com famílias que tinham dois pais ou duas mães, por conta do teatro. Eu já conhecia famílias que se configuravam de outros jeitos, porque essas pessoas, eram meus amigos, meus professores, meus colegas no teatro. Então eu já achava escabroso! (Paula, 30/01/2020)*

Ainda nesse período escolar, a entrevistada relata que teve experiências pontuais que abordavam a temática, fruto de ações e iniciativas isoladas de professores/as específicos/as:

*[...] eu lembro que no Ensino Médio, eu tive um professor que era professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, o Alexandre, que era homossexual. Falava sobre isso muito abertamente e ele fez um trabalho com a gente no Ensino Médio que era para fazer um trabalho... Bom, não se usava exatamente esses termos, mas era tipo um “scrapbook” assim, era para montar uma pasta e o tema era homossexualidade. Então, na verdade, a gente tinha que fazer uma grande pesquisa sobre temas e então tinha lá a questão da homofobia, mas também tinha a questão das famílias, a questão da legislação e a gente montou essas pastas. (Paula, 30/01/2020)*

Apesar de Paula rememorar esse exemplo como marcante e positivo em sua trajetória de formação no núcleo comum do Ensino Médio, ela relatou que vários/as colegas reclamaram de fazer essa atividade e questionaram o professor por não verem sentido naquela proposta. Mas por que será que os/as colegas da sala de Paula não se engajaram na realização desta atividade? Por que será que não a enxergaram como uma proposta que potencializaria suas vivências e seu olhar para a sala de aula? Por que para Paula essa se mostrou uma proposta marcante em sua formação?

É provável que sua experiência no teatro tenha ampliado sua sensibilidade à determinadas questões e tenha feito com que enxergasse a necessidade e a importância da discussão de gênero e sexualidade estar presente na escola. A ausência dessa discussão no núcleo comum do Ensino Médio e no curso do Magistério a incomodava, provavelmente, por saber que o acúmulo neste assunto lhe faria falta em sua carreira docente. Além do que, denota a irrelevância com que a pauta da diversidade é vista e como é colocada em segundo plano nos cursos de formação docente:

As expectativas e os interesses de professores(as) e alunos(as) em relação ao debate sobre sexualidade no contexto escolar são múltiplos e, por vezes, contraditórios. Prevaecem as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também ganham espaço tentativas de ressignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico (VIANNA, 2012, p. 133).

Nesse sentido, questiono se o engajamento deste professor para o trabalho pedagógico com o tema não se deveu ao fato de ele ser LGBTQ+ e, embora esse fato não mude a relevância da discussão proposta, seria interessante pensar sobre os possíveis e diferentes fatores que mobilizam profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas neste tema.

Antônio Nóvoa (2009, p. 212) aponta para a intrínseca indissociabilidade entre as dimensões pessoais e profissionais dos/as professores/as. Para o autor, “ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Nesse sentido, é compreensível que Paula tenha tido contato com a temática de gênero e sexualidade apenas por intermédio desse professor assumidamente gay, no entanto, o compromisso de trabalho com a temática não deve ser exclusividade da comunidade LGBTQ+ ou de um grupo específico, mas de todo o corpo docente.

Para além dessa discussão realizada no espaço de projeto do curso de magistério, Paula sentiu falta de reflexões que abarcassem outras questões relacionadas à desigualdade:

*Da mesma forma, nunca foi discutido ou relacionado alguma coisa sobre a questão racial, étnica e da mesma forma que a gente nunca teve uma discussão relacionada. A única coisa que a gente conseguiu discutir e, a meu ver, de uma forma muito incipiente, foi essa questão da desigualdade social, mas é só! Muito por conta das leituras do Paulo Freire, da questão da alfabetização dos alunos adultos. Então vinha por essa via a discussão da desigualdade social, agora a questão da desigualdade racial, desigualdade de gênero, isso nunca apareceu. (Paula, 30/01/2020)*

Ainda numa tentativa de rememorar as experiências com o tema na escola, Paula resgata uma atividade da qual participou no Ensino Fundamental na década de 1990:

*Eu lembro que a gente teve, na escola na qual eu estudava, uma dinâmica que era cuidar de um ovo. Não sei se você teve isso na sua escola... Tinha que cuidar de um ovo cru. A gente recebia um ovo, eu tive isso na aula de Ciências, um ovo cru! Ai, a professora tirava cara ou coroa e 50% de chance de ser menina ou menino, ela marcava, dava uma assinatura e entregava ovo, até porque se não tivesse essa assinatura, poderíamos substituir o ovo. Então, a gente tinha que cuidar desse ovo, sei lá, durante uns 15 dias. Não podia deixar o ovo em casa, tinha que andar com o ovo, um ovo cru, muito frágil. [...] Mas a discussão era essa de você cuidar de algo muito frágil, e isso era uma discussão que o que estava por trás, era fazer uma discussão sobre gravidez na adolescência, sobre você não ter a*

*responsabilidade, a autonomia, a possibilidade, a maturidade suficiente para cuidar de uma outra vida. (Paula, 30/01/2020)*

Paula analisa essa atividade com base no contexto da década de 1990: o auge da AIDS e o aumento dos índices de gravidez na adolescência. O incentivo ao uso da camisinha se acentuou naquele período como forma de prevenção, no entanto, a maneira como a entrevistada descreve a atividade do ovo pareceu mais traumática do que educativa.

Para Helena Altmann (2007a) é comum que os/as jovens estejam sujeitos a propostas de discussão acerca da sexualidade que desembocam em discursos prescritivos, o que dialoga com Weeks (1995). Para o autor há uma ideia de regulação sexual que, de alguma maneira, “demoniza” o ato sexual, e a atividade relatada por Paula denuncia isso

*A gente tem um aumento grande, grandes índices de gravidez na adolescência nos anos 90. Então, há todo um investimento nas políticas públicas relacionadas à educação, tanto que os próprios PCNs, que são de 96, tem o tema transversal de sexualidade e ele não aparece à toa, né? Tá dentro dessa conjuntura dos anos 90, então a escola tá um pouco atendida com o que está acontecendo no mundo e ao longo dos anos 90, essa é o grande mote, discutir a iniciação da vida sexual responsável, essa relação entre bebidas e sexo. Entra o uso da camisinha, como se ensina a usar camisinha, e o incentivo, ninguém precisa ter vergonha de ir lá, pegar no posto a camisinha, a questão da própria virgindade, do tabu da virgindade. Outras questões, elas vão um pouco a reboque, porque elas vão surgindo, né? (Paula, 30/01/2020)*

A discussão, que se propunha a ser sobre prevenção, acabou se tornando uma experiência que aparentou estar mais ligada à aspectos morais, utilizados como mecanismos de controle ou, como observa Weeks (1995, p. 51), “[...] controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo [...]”.

Para Jimena Furlani (2003), em diálogo com Michael Foucault (1993), a educação ganhou destaque nas ações de controle populacional, o que desenhou um tipo muito específico de diálogo sobre a sexualidade:

*A Educação Sexual da época era baseada em ideias que associavam a "saúde pública" ao desenvolvimento de uma "moral sadia" e se caracterizava por uma visão higienista e médica, pelo combate explícito à masturbação e às doenças venéreas, e pelo preparo da mulher para assumir o papel de mãe e esposa (FURLANI, 2003, p. 293).*

Esse tipo específico de diálogo sobre a sexualidade era fruto de um contexto político, em certa medida, paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que o Brasil estava vivendo um momento de abertura política pós-ditadura militar, a temática da sexualidade continuava a ser

um tabu, mesmo com os avanços e disputas encabeçados/as pelo movimento de mulheres e LGBT+ e por esse tema estar presente nos documentos oficiais.

Após finalizar o período de estágio em 2007, Paula passou a trabalhar nas redes estadual e municipal de São Paulo, retornando à escola-campo no final de 2010, na condição de professora temporária. Sobre aquele período, ela fala da dificuldade em participar do projeto da maneira que gostaria, pois trabalhava em duas escolas ao mesmo tempo. A partir de 2013, Paula entrou para o grupo efetivo de professores e as características de sua nova jornada de trabalho, possibilitaram melhor atuação nos projetos desenvolvidos pela escola.

Inicialmente, ela integrava o projeto de Estudo do Meio, em que os/as estudantes faziam saídas pedagógicas planejadas pelo grupo de professores/as, a fim de investigar alguma temática em algum espaço externo à escola. Com a extinção deste projeto devido ao corte de verbas, Paula passou a integrar o grupo “Orientação Sexual Adolescente”, assim chamado naquela época:

*Na época, eu já tinha uma proximidade grande tanto com a professora Joyce, quanto com a professora Kátia, que é a professora de Artes Visuais e a de Educação Física, porque a gente tá muito próxima e porque temos uma vivência mais próxima, somos mulheres. Temos uma vivência na militância e a gente já tinha nas nossas disciplinas uma discussão de gênero, já acontecendo nas nossas aulas, né?! (Paula, 30/01/2020)*

A participação efetiva de Paula nesse projeto se deu concomitante à entrada de outras professoras mulheres. E elas, que já refletiam sobre a temática em suas vidas e em suas disciplinas, formalizaram suas contribuições naquele espaço:

*Como eu trabalho com corpo, a Kátia também trabalha com o corpo na disciplina dela e a Joyce tem uma questão de trabalhar artistas mulheres, não só com a figura da mulher sendo exposta como a musa, como a figura a ser representada na arte, mas como alguém que faz arte. [...] E nessa época, a gente já tinha umas ideias e pensamos: “Vamos nos fortalecer justamente com essas ideias”. Até porque, na época, o professor José Roberto estava sozinho no projeto de sexualidade. “A gente precisa fortalecer esse projeto, a gente acha que ele é muito importante, a gente acha que a gente deveria inclusive fortalecer as discussões relacionadas à gênero, ao machismo, à questão da homofobia, da transfobia, então vamos se juntar? Vamos!” (Paula, 30/01/2020)*

Apesar de seu papel ativo no projeto desde sua adesão, inclusive ajudando o grupo a refletir sobre a importância da mudança de nome do programa, Paula nunca ministrou nenhuma eletiva no Ensino Médio. Para além de questões pessoais, ela relata que sempre ministrou eletivas para os/as alunos/as do Fundamental II. Mesmo assim, reconhece aspectos do projeto em suas aulas de teatro no Ensino Médio:

*Mas, de verdade, como a gente está trabalhando com o corpo em representação, basicamente essas questões estão escancaradas e sempre sendo discutidas praticamente o tempo todo nas minhas aulas disciplinares. Porque a partir do momento que eu tenho um aluno que representa o papel feminino ou o contrário, uma aluna que representa o papel masculino, ou ações representadas que sugerem outros papéis de gêneros socialmente aceitos ou não aceitos, quando a gente tem situações em sala de aula em que eles são obrigados a manipular os próprios corpos, ou manipular os corpos das outras pessoas, essas discussões elas aparecem, mas elas não são o carro-chefe. (Paula, 30/01/2020)*

Com isso, podemos perceber que Paula tem o intuito de expandir o trabalho com gênero e sexualidade para suas aulas de teatro e o faz de maneira consciente e planejada, apesar de reconhecer que não é exatamente o foco de sua disciplina. Considera-se que qualquer ação que busque avançar nesta discussão, pode ser positiva para todos/as.

### **3.1.2. Quando falou de gênero e sexualidade eu já fiquei muito curioso**

Rodrigo ingressou na graduação em Artes Cênicas em 2016 e, na ocasião, ao optar por cursar Licenciatura, soube que faria estágio em alguma escola. Começou a buscar uma escola que o acolhesse, mas com uma proposta de estágio que se encaixasse na sua rotina cheia de atividades. Em 2018, começou a estagiar na escola-campo desta pesquisa:

*[...] o estágio ia pegar muitas horas da minha semana, então eu resolvi ir e foi quando eu conheci a Paula, né?! A professora de teatro da escola. Conheci e ela me apresentou a escola, apresentou também onde que eu poderia atuar e que eu não precisaria apenas da aula dela para acompanhar como observação, eu poderia observar outras coisas também. E foi quando ela falou que a escola tinha programas como o Negritude, tinha programas de Gênero e Sexualidade e assuntos da EAPREVE que fala de questões de prevenção, a questão das drogas... E quando ela falou do projeto de gênero e sexualidade, eu já fiquei muito curioso. Então eu já juntei o útil e o agradável e falei: “Nossa!” - pensei - “Essa escola ela já tem”, tipo... Eu não sabia nada sobre isso. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Ao saber que a escola já contava com um projeto que tratava sistematicamente da temática de gênero e sexualidade, Rodrigo ficou bastante animado, pois já tinha interesse nessa discussão e aponta alguns dos motivos que o alinharam com a escola-campo:

*[...] durante a graduação, alguns assuntos mesmo antes de chegar nas matérias de licenciatura e de estágio, elas já começam a puxar a gente, a interessar. Então, tinham coisas latentes em mim, que eu já pensava mesmo antes do estágio, porque envolvia a questão de gênero e sexualidade. Então esse é um assunto que percorre para mim, assim! Porque ele é um leque enorme e já dentro da minha vida, ele percorre muitas camadas, tanto nas Cênicas, na parte prática e na criativa, eu já tinha tido experiências com grupos que já estavam trabalhando as questões de disputa pelo imaginário, de representação, a questão do corpo, quais corpos na cena e como*

*representar e como é representado geralmente. Então, eu já estava ali e, por ser também uma pessoa LGBT e, assumidamente, então, isso já também nas aulas é uma coisa colocada, dentro da graduação também. Além de ser uma coisa que me acompanha pela vida, cada vez eu fui ficando mais forte. E ali, a temática, né? Ela, quando eu tive que fazer o estágio, eu já tinha uma noção de que esse era o assunto que eu queria abordar! (Rodrigo, 14/11/2019)*

Mas mesmo tendo essa percepção e essa vontade de discutir esses assuntos, Rodrigo acreditava que seria difícil encontrar uma escola em que essa temática tivesse espaço, sobretudo, por toda a polêmica que envolve as questões de gênero e sexualidade:

*Mas, eu já sabia que era um assunto tabu e eu já pensava: 'Nossa, quando eu for para a escola...' E geralmente no estágio é preferível que seja uma escola pública. Eu pensava: 'Eu estudei a minha vida inteira em escola pública...' O meu reencontro com a escola pública. (Rodrigo, 14/11/2019)*

De fato, a temática de gênero e sexualidade ainda é um assunto de difícil abordagem no interior da escola, e esses obstáculos se mostraram evidentes quando Rodrigo comenta sobre as suas experiências pessoais enquanto jovem gay no Ensino Médio, revelando certos incômodos nas tentativas e escolhas que foram feitas por sua escola ao lidar com o assunto:

*Então, acho que já era um incômodo para mim, porque é sempre na chave do heterossexual, né?! Heteronormativo... e era uma ideia muito do corpo humano, a questão biologizante é muito forte. Então eu me lembro muito disso e da defasagem, porque tem a questão dos professores também... Eu me lembro também, pelo menos no Fundamental II, de ter muito professor substituto cobrindo aula. (Rodrigo, 14/11/2019)*

A percepção de Rodrigo dialoga com os estudos realizados por Bento (2011, p. 555), por exemplo, quando afirma que a “escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade.” Esse controle realizado pela escola, de fato, contribuiu para que Rodrigo sentisse na pele a hostilidade de um ambiente que busca manter as normas de gênero para que ninguém se "desvie" dessa heteronormatização.

Ainda sobre suas vivências escolares, tem vagas lembranças de atividades que envolviam o assunto e, do que remonta em sua memória, não se sentia contemplado com a maneira com que o assunto era abordado, quando era abordado:

*A abordagem era muito mais ligada, dentro das aulas de Biologia, ela sempre tinha um lugar muito falando sobre a reprodução, falando sobre a própria prevenção às ISTs, ou a prevenção à gravidez precoce na adolescência. Então era muito numa chave assim, nunca era numa chave de discutir sexualidades dissidentes. *Quiçá, identidades de gênero, né?! (risos)* Porque na época, era coisa assim... porque hoje é um assunto que tem muita luta sobre e, não que não existisse na época, óbvio que já estava ali*



*colocado! Mas era totalmente colocado para baixo do tapete, assim! Não era falado sobre, não era um debate. (Rodrigo, 14/11/2019)*

A pesquisa com jovens do Ensino Médio realizada pelo canadense Robert Bastien em 1998 e citada por Deborah Britzman (1999, p. 86) dialoga perfeitamente com o relato de Rodrigo e a forma como temas ligados à sexualidade são tratados na escola

[...] a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Isso fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial.

Diferente de Paula, Rodrigo apresenta outros incômodos em relação à forma como a temática de gênero e sexualidade fora tratada em seu período escolar, o sentimento de incômodo não é exatamente o mesmo.

Mary Rangel e Lísis Fernandes Brito de Oliveira (2016) compreendem que a escola contribui para definir o que é certo e errado na vivência da sexualidade, e usa como crivo os padrões heteronormativos. Essa padronização constitui-se em um apagamento de importantes discussões que visibilizariam a população LGBTQ+ e, ao negá-las, denota um alinhamento autoritário com ideias bastante retrógradas.

Nesse sentido, cabem alguns questionamentos a respeito dessas percepções de ambos os entrevistados que ora convergem, ora divergem. Será que essa diferença está no fato de Paula ser mulher? Ou no fato de Rodrigo ser LGBTQ+? Ambos não se sentiram contemplados com as abordagens utilizadas, porém, Rodrigo traz em sua fala o apagamento das identidades e sexualidades não-heteronormativas, o que, provavelmente, fez com que ele se sentisse apagado enquanto indivíduo.

Louro (1999) traz algumas reflexões em seu texto “Pedagogias da Sexualidade” acerca desse sentimento de Rodrigo, discorrendo sobre o papel da escola nesse processo chamado por ela de “escolarização do corpo”. Esse processo é descrito pela autora como algo sutil, contínuo e, por conta de sua eficiência, duradouro. Ao ouvir Rodrigo falar de sua aflição em voltar para uma escola, não mais como aluno, mas como estagiário, vê-se que a escola foi um espaço que lhe deixou marcas e que, tampouco, foi um espaço acolhedor para ele. Segundo Louro (1999, p. 18), “as marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”.

Seu contato com o tema se deu, então, de maneira similar à de Paula. Rodrigo começou a frequentar oficinas de teatro no contraturno da escola, quando estava no 1º ano do Ensino Médio, aos 16 anos. Segundo relata, esta foi uma mudança de paradigma em seu olhar sobre a temática de gênero e sexualidade:

*[...] então, percorrer o meu Ensino Médio com os assuntos que a gente debatia no teatro... E no teatro, a gente já estava lendo textos que discutiam muito a questão de personagens que estavam envolvidos em situações em que a sexualidade estava colocada, por exemplo. Ou então, falar de assuntos tabus na sociedade como a prostituição, ou então falar da própria identidade de gênero com personagens que não tem um gênero determinado ou que você olha para o texto e você vê que ele não é um personagem heteronormativo e que também ele não se encaixa em alguma coisa. Então, isso percorreu meu Ensino Médio, as discussões que eu tinha com colegas de sala, vinha desse lugar que era das artes. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Rodrigo relata essa vivência no teatro com o semblante nostálgico de quem pôde encontrar em um espaço alternativo, vivências e descobertas que não lhe foram propiciadas no âmbito escolar. O relato do entrevistado sobre sua experiência no teatro e de como ele foi responsável pela sua construção e compreensão, remete à reflexão de Furlani (2008, p. 307):

*A visibilidade de novas formas de saber (política, cultural, estética, afetiva) certamente cria, criou e criará ambientes favoráveis e indispensáveis na escola aos trabalhos de Educação Sexual, suscitando temáticas... Suscitando impasses... Suscitando reflexões...*

A partir dessa aproximação com a temática de gênero e sexualidade nas oficinas de teatro, o entrevistado e outros/as colegas de sua turma do Ensino Médio que também frequentavam as aulas, começaram a dialogar sobre elas com base nas experiências que o teatro os propiciou, o que, certamente, fez com que importantes discussões também aparecessem na escola, conforme afirma a autora.

Considerando o contexto em que o Ensino Médio está inserido, Rodrigo pondera e reflete sobre os motivos da ausência dessa temática na escola que frequentou enquanto aluno:

*[...] na escola, ele [o assunto] chegava de um jeito muito deturpado assim, ainda mais quando vem a FUVEST, a ideia do vestibular, então o Ensino Médio, o que era falado do sistema reprodutor lá no Ensino Fundamental II, no Médio, ele já estava ainda mais fechadinho para o que ia cair no vestibular. Então ele estava tentando marcar outras questões, então não dava tempo para falar. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Havia, então, por parte de Rodrigo, uma preocupação com esse retorno à escola, ainda que em outro papel, e uma possível dificuldade de tratar das temáticas que gostaria. Essa preocupação nascia de sua experiência na escola:

*Porque quando eu saí, saí tipo assim, totalmente baqueado da escola pública mesmo, nem pensava em fazer alguma coisa relacionada à licenciatura, na verdade. Até porque isso veio muito tempo depois, porque eu terminei [a escola] em 2010. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Após o início de seu estágio, envolveu-se com os projetos da escola-campo e, em maior grau, com o projeto “Gênero e Sexualidade”, acompanhando as reuniões e as “entradas”. No 1º semestre de 2019, ministrou a eletiva “Gênero: do artístico ao cotidiano”, que relacionava gênero, sexualidade e literatura, de forma que também abarcasse sua área de estudos nas Artes Cênicas.

Rodrigo relata algumas dificuldades enfrentadas no oferecimento desta primeira eletiva, algumas delas de ordem prática e outras de ordem institucional. Inicialmente, o oferecimento da disciplina seria realizado em dupla, porém, por questões pessoais, a pessoa com quem dividiria o grupo teve que se desligar do estágio. Ele lembra que contou com o apoio e incentivo de Paula e de outros bolsistas para manter o oferecimento da eletiva. Já no âmbito institucional, ele relata ter sido uma “luta” para que os bolsistas também pudessem ministrar as disciplinas eletivas, provavelmente, por não pertencerem ao corpo docente fixo da escola. No entanto, antes da eletiva, o entrevistado já havia mediado algumas “entradas” temáticas.

Quanto à disciplina eletiva, objeto deste estudo, Rodrigo contou que ela fazia parte do anseio dos/as alunos/as e que foi um pedido que veio ao fim da eletiva anterior:

*Então, essa disciplina, no fim do semestre passado, no último encontro da disciplina “Gênero: do artístico ao cotidiano”, ela foi mais ao encontro, mais pra tirar dúvidas, meio que um retorno do que foi a eletiva e uma das ações que eu propus é que os alunos trouxessem anseios sobre as eletivas. Porque a eletiva já surge com a ideia de os alunos trabalharem com um assunto de interesse deles e tratar isso como algo legítimo, pra que não seja só a grade curricular, como um material a ser estudado ou necessário como a gente encara isso na escola mesmo! Mas que fossem assuntos que percorressem de forma transversal ou não, mas que fossem trabalhados. Então, pegando isso eu pensei: “Ah, eu vou perguntar pra eles.” (Rodrigo, 14/11/2019)*

Isso possibilitou que Rodrigo pudesse refletir sobre as expectativas dos/as estudantes para aproveitar melhor o espaço oferecido. Nas eletivas as discussões têm maior tempo de duração e são mais sistematizadas, diferentemente das “entradas”, que ocorrem de maneira pontual. Pelo que ele relatou, o tema surgiu com força em alguns momentos e isso fez com que ele levasse essa ideia como uma possibilidade para as reuniões, fato que pude acompanhar em um dos encontros do grupo:

*Geralmente ocorrem assuntos que surgem nos corredores ou assuntos que estão acontecendo em outras aulas, então ouvi-los, foi a base da criação dessa eletiva, porque alguns trouxeram... Ah, tem alguns que trouxeram outros temas muito fortes, era o tema LGBT, era de saber como era o movimento LGBT e saber mesmo, porque foi uma folha para eles escreverem qual o tema, ou temática e se tinha algum assunto que chamava a atenção deles, mas também um encontro pela escola ou dentro das matérias assim, conversando e perguntando, nas próprias entradas o que chamava a atenção de muitos e porque é um assunto que pouco se falava até mesmo nas entradas, era o movimento LGBT brasileiro. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Além deste tema, outros assuntos também apareceram latentes em situações formais e informais na escola. A homofobia foi uma temática que surgiu em uma das “entradas”, já a construção do machismo e a rivalidade entre mulheres foram fatos percebidos por ele no cotidiano escolar:

*Eu lembro que tinha uma pegada das coisas que estavam acontecendo nas turmas, com assuntos que estavam ali, acontecendo no momento, mas o movimento LGBT brasileiro, ele foi o que a gente falou “Ah, podemos fazer algo sobre isso”. E foi quando a gente se debruçou para criar sobre através de jogos. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Rodrigo revela-se um pesquisador de sua prática docente, analisa e reflete sobre a metodologia de seu trabalho nesta nova disciplina eletiva e retoma o percurso e as reflexões necessárias para chegar ao modelo final. Conta sobre a influência do teatro em sua escolha metodológica e o objetivo de tornar a eletiva mais dinâmica e convidativa para os/as alunos/as, pois avaliava que sua disciplina anterior, sobre literatura, teve momentos mais expositivos, onde os/as alunos/as acabaram ficando menos ativos, sentados e ouvindo:

*E nossa, gente, eu sendo da Cênicas, parte muito da ideia de jogo. A gente falava... ah, e também foi muito olhando para a eletiva do semestre passado, porque como era literatura e a gente falava muito sobre livros e a gente pedia as cenas, assim, pra eles fazerem cenas a partir dos textos e tinha essa parte prática, sabe? [...] Então, a gente ficou pensando também em trazer alguma coisa que fosse uma dinâmica, que é muito das Cênicas, a coisa do jogo, né?! Que você tá ali e você agir, né? Da ação mesmo! Então a gente ficou nessa e tudo pra a gente é um pensamento de cena mesmo, de jogo. Então eu falei “Ah, talvez um jogo”. Só que como é um assunto muito histórico do movimento, né?! Então, tem essa questão teórica... e a gente ficou pensando, quebrando a cabeça sobre isso. Talvez, se a gente tivesse uma parte que fosse expositiva para explicar... então aí surgiu a ideia do jogo de perguntas e respostas. (Rodrigo, 14/11/2019)*

A partir dessa decisão de que proporião a eletiva por meio de jogos, foi necessário pensar na logística que envolvia tratar do movimento LGBT+ brasileiro, suas lutas, suas

peculiaridades, suas disputas internas e seus marcos históricos em aulas de 50 minutos que ocorreriam uma vez por semana:

*Então, a gente ficou assim, sem saber se daria conta, porque tinha todas as letrinhas e 50 minutos... Como a gente seria pontual e abordaria todos os fatos importantes? Pensando também que algumas das letrinhas sofrem com um apagamento muito forte de informações, né?! De como é falar sobre a sexualidade, como é falar sobre pansexualidade e a própria bissexualidade, que já está aí há algum tempo e ainda sofre com a invisibilidade. Então a gente foi nessa chave, que a gente foi pegar perguntas e fazer um jogo de perguntas e respostas e conceituar a partir das perguntas, mas elas serviriam mais como um disparador. (Rodrigo, 14/11/2019)*

O percurso realizado por Rodrigo caracterizou-se por um trabalho coletivo, voltado para a reflexão sobre suas ações, avançando e retomando propostas, envolvendo também Caio e Sara, novos colegas de estágio na disciplina, para chegar a uma metodologia de trabalho que julgassem convidativa e estimulante para os/as alunos/as. Foi um processo de idas e vindas, de adequação, de diálogo, de observação dos interesses dos/as estudantes e de exame da própria prática em outros momentos dentro da escola. Nessa direção, é possível dizer que “[...] existe uma relação direta entre a liberdade para explorar novas ideias e uma pedagogia significativa” (BRITZMAN, 2000, p. 86). Soma-se a isso, a constante troca realizada entre os/as membros/as do projeto em reuniões semanais, o que também propiciava um balanço do que vinha sendo construído na disciplina juntos aos/às alunos/as.

A partir da entrevista com Rodrigo e da forma como a disciplina fora estruturada, é possível perceber que os/a três ministrantes tinham esta preocupação, de que a disciplina fosse algo realmente significativo para os/as alunos/as.

Paula atribui os avanços da discussão dentro da escola às dinâmicas diferenciadas que o programa tenta propor:

*Eu acho que a gente consegue hoje fazer a discussão aparecer na escola, para além dessa coisa chamada aula. Eu acho que essa é uma coisa que hoje a gente conquistou [...] Então eu acho que essa é uma conquista e eu acho que isso tem a ver com a gente buscar cada vez mais atividades que saiam deste lugar “aulista”, de PPT, fala, ficha e tentar buscar outras dinâmicas, inclusive as jornadas. Eu acho que fazem muita diferença, porque é perceber que essa não é uma discussão da escola, é uma discussão que está posta no mundo, tem gente que não é da escola que tá aqui falando. (Paula, 30/01/2020)*

Fomentar o debate de gênero, ou, como diz Paula, “fazer a discussão aparecer na escola”, aproxima-se da proposta de educação em sexualidade defendida por Britzman (1999, p. 89):

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar.

E é nesta direção que a proposta de educação em sexualidade da escola observada se apresenta.

### **3.2. O debate de gênero na disciplina eletiva escolhida: pontos de partida e de chegada**

O diálogo entre professores/a e alunos/as foi iniciado no primeiro encontro da eletiva em uma roda de conversa no centro da sala com todos/as sentados/as no chão. A ideia de propor uma eletiva com essa temática surgiu da percepção de membros/as do grupo "Gênero e Sexualidade" sobre questões latentes na escola e de um questionário realizado ao final do semestre anterior, no último dia das eletivas oferecidas:

*[...] Eu olhava as relações dentro da escola e essas questões tabus surgiam em momentos assim, mais da reunião, quando estávamos entre professores pra gente conversar sobre os alunos [...]. Mas, esse assunto brotar com uma força assim dos alunos, era muito difícil, porque eles sempre estão em 'ilhas'... os alunos LGBTs da escola e muitos deles não trazem o assunto assim, diretamente. Ele aparecia mais de uma forma que os professores decifram, com um ou outro, de conversar sobre algum assunto. Então era... ouvi-los, fez total sentido assim, de saber que existe algo assim, mas que não vem assim como uma proposta forte. E talvez a eletiva, ela fosse um espaço para trabalhar perfeitamente, até porque essa necessidade existe, né?! Essa vontade também existe neles. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Após a chegada de Rodrigo, fui convidada para acompanhá-los/las nesse primeiro diálogo, em que seriam estabelecidos combinados e eles/as conversariam sobre os objetivos da disciplina. Rodrigo conduziu a roda de conversa junto com Sara e Caio.

Depois que os professores e a professora se apresentaram, contei aos/às alunos/as meu propósito ao assistir as aulas. Falei um pouco da minha trajetória na Universidade e do meu interesse em saber como ocorria o diálogo sobre as temáticas de gênero e sexualidade na escola deles/as. Expliquei que acompanharia todas as aulas da disciplina e ninguém esboçou incômodo com a minha presença na sala de aula, embora fosse cedo e eu não os/as conhecesse de maneira a captar qualquer pista nesse sentido.

Ao final da primeira aula, Caio perguntou se a dinâmica escolhida por eles para a eletiva os/as havia agradado. Todos/as assentiram e alguns dos/as alunos/as disseram que

havia se divertido, porém, uma das alunas solicitou que as perguntas elaboradas para o quiz fossem mais fáceis.

Já nesse primeiro dia, foi possível perceber que uma das estratégias utilizadas pelo grupo de professores/a para se aproximar dos/as alunos/as foi a utilização de uma linguagem clara e acessível ao grupo de adolescentes na proposição de assuntos sobre sexualidade e gênero. A intenção foi ganhar confiança e criar esse espaço acolhedor.

Rodrigo aproveitou o momento para reiterar a importância de se estudar o movimento LGBTQ+ brasileiro e explicou que gostaria de trabalhar os embates internos do movimento. Depois disso, perguntou à classe quem deles/as era LGBTQ+ e, dos 10 presentes, 5 levantaram a mão, sendo 4 meninas e 1 menino. Caio e Rodrigo também assentiram nesse momento.

A pergunta feita por Rodrigo demonstra a vontade de conhecer e de visibilizar a importância daquela disciplina na escola. Ela também inseriu os/as alunos/as em um ambiente seguro e de cumplicidade com a diversidade, e contrariando a lógica discursiva em voga no trabalho pedagógico com gênero e sexualidade nas instituições escolares.

Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária - quando, digamos, a educação, sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade - a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível (BRITZMAN, 2000, p. 90).

A criação de um espaço seguro promoveu o encorajamento e o protagonismo de jovens que se compreendiam como LGBTQ+ e, sem receio, puderam falar abertamente sobre isso no espaço da sala de aula, sem preocupação com julgamentos. Observei todos os rostos no momento da pergunta de Rodrigo e nenhum dos presentes esboçou reação negativa frente ao grupo LGBTQ+. Certamente, por estudarem juntos e conviverem no mesmo espaço, já deviam saber a orientação sexual uns/umas dos/as outros/as, no entanto, há que se reconhecer que falar da própria sexualidade, ainda mais quando ela é considerada desviante para a sociedade, não é uma tarefa fácil. Célia Rossi et al. (2012, p. 18) ressaltam a importância da conduta das instituições escolares neste processo de compreensão da própria sexualidade:

No Brasil, as diferentes mídias ditam moda, padrões, estética, constroem valores, moral, afetam a economia, a cultura, e principalmente a educação. Também “enraízam” hábitos que podem gerar preconceitos em vários aspectos da sexualidade e relações de gênero, e uma das questões mais afetadas é a da diversidade sexual. Essas diferentes questões se fazem presentes nas instituições educacionais por meio do seu currículo oculto, das

relações travadas entre seus diferentes sujeitos, porém a escola tem atuado, na maioria das vezes, com a lógica do silenciamento.

Nesse sentido, tomando como base o que observam as autoras, a disciplina em questão caminha na contramão do que elas apontam, visibilizando questões sensíveis aos/às jovens, dando voz para que possam expor sua compreensão sobre comportamentos e relacionamentos, e tornando seguro um espaço que, para muitos, é um ambiente de hostilidade (FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010, p. 335).

### ***3.2.1. Tenho convicções, mas estou aberto a aprender***

Como proposta inicial, Rodrigo perguntou a cada estudante os motivos da escolha pela eletiva sobre o movimento LGBTQ+ brasileiro. Minha primeira hipótese era a de que haveria alunos/as interessados/as na temática, mas que também haveria outros/as que não tiveram a possibilidade de escolher outra disciplina ou que foram influenciados/as pelo interesse de algum/a amigo/a.

Diante das respostas de alguns dos/as alunos/as, minha hipótese se confirmou. Havia estudantes interessados na discussão da temática LGBTQ+, outros/as tinham se inscrito por saberem que a disciplina seria ministrada pelo Rodrigo, professor que eles já conheciam e se sentiam à vontade para discutir o tema. Mas também havia aqueles/as que, com sinceridade, disseram que a disciplina fora escolhida porque era a que tinha sobrado vaga.

Um dos alunos, o único do 3º ano, disse que aquela disciplina era a sua 3ª opção, ou seja, seus interesses e prioridades estavam em outras disciplinas e emendou: “*Tenho convicções, mas estou aberto a aprender*”. Essa afirmação causou furor no grupo, talvez por sua sinceridade inesperada, e/ou pelo grupo ter concordado com isso, considerando que cada um/a carregava consigo suas ideias, opiniões e saberes sobre esse e diversos outros assuntos. Além disso, colocou para o grupo de ministrantes um desafio a mais: envolver esse aluno nas discussões e torná-las ainda mais interessantes, mesmo para quem já tinha algum acúmulo na discussão de gênero e sexualidade.

A proposta da eletiva, segundo Rodrigo, partiu da solicitação de alguns alunos/as interessados em saber um pouco mais sobre o movimento LGBTQ+. Além disso, parte do que seria o escopo desta eletiva dialoga com as concepções de Rodrigo a respeito de como a temática de gênero e sexualidade poderia ser trabalhada nas escolas:

*[...] Essa questão ela percorre a minha vida assim e minha pesquisa também, não só porque eu sou uma pessoa LGBTQ. Sim, porque eu vivenciei essas questões na minha trajetória de vida, mas não só, mas por ver como*



*elas operam dentro de São Paulo, Brasil, né? Ou como elas operam dentro desses estados e como elas perpassam várias camadas da sociedade, né? A própria questão econômica, a questão política, a questão social, como que é a questão da educação e como ela opera nessas questões de gênero, sexualidade, também tem a marginalização de certas sexualidades. Então eu fico... eu me debruço sobre essa questão e a abordagem dela em sala de aula e a importância... porque justamente, ela é apagada durante muito tempo da nossa sociedade, sabe? Da nossa história, assim. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) apontam em suas pesquisas que é uma tendência a escola não ouvir o/a jovem ou não o/a considerá-lo/la nas tomadas de decisão, mesmo em relação a assuntos que lhe dizem respeito. E foi interessante saber que, na escola em questão, a disciplina estudada foi criada a partir do interesse dos/as jovens. Acredito que o fato de a demanda ter sido atendida pela escola, demonstra o protagonismo dos/as alunos/as e os/as mobiliza a participar mais dos espaços de discussão, e isso, sem dúvida, surtiu efeitos positivos na eletiva.

O fato de Rodrigo não ter se sentido contemplado com a forma como a temática de gênero e sexualidade fora abordada na escola em que estudou e, para além disso, ter percebido que sua sexualidade havia sofrido um apagamento pela cisheteronormatividade em que a biologia está enquadrada, parece ter impulsionado seu engajamento neste trabalho e na visibilização e valorização das múltiplas identidades e sexualidades:

*[...] quando eu me dei conta que eu era uma pessoa e dentro da escola e pesquisar, é um caminho sozinho assim, pelo menos na minha época. Ter que buscar as coisas, saber dos termos ou então compreender a sexualidade, a gente fica muito nessa vontade de tentar entender o que está se passando. Porque os outros vão dizer o que a gente é e, a gente, ou vai negar pra tentar se enquadrar em uma questão da heteronorma, para não sofrer agressão, mas os termos, pra tentar entender, porque também tem isso, né? Através da história, vão patologizar. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Louro (1997, p. 135) corrobora com a crítica de Rodrigo, inclusive no que diz respeito aos materiais sobre sexualidade disponíveis na escola, alertando para o fato de que “[...] quando a dimensão do prazer está presente, ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual”. Isso colabora para que pessoas que não se identificam com a heterossexualidade se sintam, à priori, como seres estranhos. Nesse sentido, “[...] é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo”.

Ao que parece, há nas instituições escolares e nas famílias medo de que o diálogo sobre possibilidades não cis-heteronormativas seja suficiente para que crianças e jovens se

sintam influenciados/as a “fugir” do padrão considerado normal pela sociedade. Mas o que será que significa a ausência desse diálogo? Ou o que significa a ausência desse diálogo para quem se identifica LGBT+? Judith Butler (1999, p. 153) nos ajuda a pensar nesses significados e nessas ausências

A categoria do "sexo" é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de 'ideal regulatório'. Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder reprodutivo, o poder de produzir - demarcar, fazer, circular, diferenciar - os corpos que ela controla.

No entanto, como a própria autora coloca, essa regulação nem sempre é bem-sucedida, já que sua existência persistente denota resistência dos corpos e existências, ou, ainda nas palavras dela, "[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta" (BUTLER, 2000, p. 154). Rodrigo é um exemplo dessa resistência, pois, mesmo em um ambiente de controle, ele conseguiu subverter a ordem e buscar em outros espaços o acolhimento e as informações que ele julgava importantes para a sua construção.

Ainda nesse primeiro dia da eletiva, Rodrigo explicou que a cada aula seria discutida uma letra correspondente a um grupo LGBT+ e que o enfoque dessas aulas seria, especificamente, no movimento brasileiro, pois sua intenção era visibilizar a história, as lutas, contradições e embates ocorridos no contexto de nosso país, uma vez que, para ele, a mídia dá mais visibilidade às referências norte-americanas.

### ***3.2.2. Meninos encaram como brincadeira e meninas de um jeito mais maduro***

A escassa presença de meninos inscritos na disciplina me provocou diversas reflexões e alguns questionamentos: Por que havia poucos meninos na eletiva? Será que eles não haviam se inscrito ou será que não tinham conseguido a vaga? Ou, ainda, será que o interesse pela disciplina denotaria o interesse por um assunto que não seria bem visto por seus pares?

Apesar de nas entrevistas não ter abordado exatamente este fato, uma das perguntas me encaminhou para algumas hipóteses. Minha intenção era saber como era a postura de meninos e meninas frente à discussão de gênero e sexualidade e se, na visão de Rodrigo, havia alguma diferença. Rodrigo reconhece diferenças na forma de encarar o assunto em espaços formais e, inclusive, no modo de evidenciar a própria sexualidade:

*Mas as meninas com certeza assim, totalmente diferente de abordagem, de pesquisa e de pergunta, de olhar o assunto, de encarar o assunto quando está numa roda de uma forma mais madura do que os meninos. Assim, é um*

*grande problema, na verdade. Até na hora de revelar a sua sexualidade, eu sinto que a bissexualidade, a panssexualidade, a própria lesbianidade, para as meninas, é mais fácil de ser expressa, ela vem. E para os meninos, eles... você vai ver que é muito 8 ou 80. Tipo, ou ele vai ser uma pessoa LGBT super assumida, que vai estar na roda e vai participar dos assuntos ou porque ele é totalmente assumido ou vai ser um outro menino totalmente hétero, que vai tentar representar uma heterossexualidade mantendo o tom de brincadeira, uma coisa mais infantil pra construir como se fosse um assunto que é banal ou que ele não tem nenhuma importância, às vezes... (Rodrigo, 14/11/2019)*

Para Rodrigo, isso se deve a forma como meninos e meninas foram socializados, o que dialoga com a discussão sobre as relações de gênero.

*[...] faz parte totalmente de uma questão social, que é dentro das entradas, da jornada, no encontro LGBT, em todas as vertentes do programa, é muito perceptível como opera a questão do tabu pros gêneros. As meninas, por ter essa construção social de responsabilidade, ou então de, na escola, tem toda uma ideia de não ocasionar, de não ser o problema, né?! Porque os meninos têm uma infantilidade que é acompanhada por muito tempo, assim. E isso perdura, né?! Perdura para a vida, porque eu acho que tem essa ideia que você passa da mãe, passa pela esposa e parece que continua sendo uma criança, porque ela vai cuidar de você. Então tem uma ideia... Eu vejo perceptivelmente que dentro da escola os assuntos que são trabalhados, os meninos encaram sempre pra um viés que é da brincadeira, para tirar o... pra destituir o peso que ela tem. E as meninas sempre abordam de um jeito mais maduro, delas olharem... E eu acho que isso também tem a ver com a construção social, do peso que é, elas encararem a própria questão da gravidez precoce que é dita pra elas, a própria questão da menstruação, né?! Toda questão de: “Ah não, agora você é uma mocinha!” (Rodrigo, 14/11/2019)*

Em alguma medida, pude observar diferenças entre o envolvimento com o tema por parte das meninas e dos meninos participantes da disciplina observada. Não ficou evidente nenhuma situação de desrespeito ou desdém por nenhum assunto tratado, no entanto, os dois únicos meninos do grupo participavam pouco das dinâmicas. Mário sempre estava com touca cobrindo o *black power* e fones de ouvido e, vez ou outra, de maneira surpreendente, fazia alguma pergunta sobre algum termo em momentos que parecia que ele não estava prestando atenção. Acompanhando a turma, no entanto, pude criar algumas hipóteses para esse comportamento mais fechado de Mário e algumas delas se confirmaram na última aula.

Mário era o único menino do 3º ano inscrito na disciplina e não parecia conhecer ou ser próximo de ninguém da turma. Demonstrava, em muitos momentos, que apesar de ser LGBT+, não se identificava com essa cultura, pois não conhecia artistas, nem cantores/as, nem programas voltados à comunidade LGBT+. Seu estilo de música favorito é o metal, mas ele afirmou também não se sentir representado por este grupo: “[...] eu não tenho muita

*representatividade no metal. Quem gosta de metal são ‘os tiozão’ bolsominion.”* Com isso, além de uma diferença geracional, há, sobretudo, uma divergência política com as pessoas que compõem o grupo de metaleiros e, para Mário, isso poderia representar um não-lugar.

No último dia de aula, em um momento mais informal, ele me abordou para perguntar quem era a cantora Gloria Groove. Eu, que também sabia pouco da cantora, coloquei a foto dela no Google e juntos descobrimos que ela é uma rapper e compositora *drag queen*. Mário lamentou conhecer poucos/as artistas que militam e produzem conteúdos exaltando a cultura LGBTQ+. Isso evidenciou, também, que algumas escolhas metodológicas, talvez tenham acentuado esse afastamento de Mário e de outros/as participantes da disciplina.

Em uma das aulas, por exemplo, mantendo a dinâmica do quiz, os/as alunos/as tinham que completar cantando um trecho de uma música pausada em algum momento aleatório para, só então, ganhar o direito de resposta ao quiz. Mas, apesar do dinamismo e da alegria que embalaram o grupo, nem todos/as puderam ou conseguiram participar, uma vez que, todas as músicas selecionadas pelos/a professores/a eram de artistas LGBTQ+ de música pop.

Neste dia, Mário e mais da metade da sala não participou da dinâmica, provavelmente por não consumir ou não conhecer esses artistas. Ele afirmou em uma conversa comigo sobre música: *“Ah, eu não conheço desse universo mais pop, assim...”*. Ao observar o contexto da aula como um todo, percebo que os/a professores/a tinham como objetivo visibilizar artistas e ampliar o repertório cultural dos alunos/as. Contudo, apesar da importância intrínseca a essa visibilização, ainda mais quando falamos de uma eletiva que buscava refletir sobre temas tão sensíveis por meio da arte, neste dia em específico, menos estudantes protagonizaram essa aula.

No que diz respeito ao Thiago, o outro aluno inscrito na disciplina, ao contrário de Mário, ele participava ativamente dos jogos corporais, mas não arriscava responder quase nenhuma pergunta sem consultar o grupo de meninas e, normalmente, se agrupava com as alunas LGBTQ+ e com João, quando ele estava presente na sala. Além disso, passava parte da aula “cutucando” ou distraído algumas amigas que estavam mais concentradas nos jogos. Porém, em determinados momentos, Thiago mudava de postura e mandava todo o grupo “calar a boca” para ouvir as falas dos/a professores/a, mesmo tendo uma postura que, muitas vezes, atrapalhava o grupo. Nesses momentos ninguém o confrontava e a sala ficava em silêncio ao seu pedido, o que me soava curioso, já que era uma sala composta por meninas bastante fortes e reflexivas. E, da mesma forma que Mário, vez ou outra Thiago surpreendia com comentários inesperados e reflexivos a respeito das temáticas tratadas mesmo quando parecia não estar prestando atenção.

Como exemplo, poderia citar a aula sobre a letra T (transexual/transgênero), em que Thiago estava muito agitado, mexendo nos materiais da brinquedoteca e cutucando as amigas durante a aula toda. Sara abordava em sua fala a repercussão midiática que houve quando a modelo trans Roberta Close foi capa da revista *Playboy*. Segundo Sara, na época, a mídia explorou bastante o assunto e a principal curiosidade das pessoas era saber qual órgão genital a modelo possuía.

Thiago, que parecia não estar prestando atenção na aula, falou consigo mesmo: “*Ninguém precisa saber se ela é menina*”. Poucas pessoas ouviram essa fala de Thiago, talvez só eu, que estava bem perto dele, mas essa fala é fruto da reflexão que ele vinha fazendo ao longo da explanação de Sara sobre o que foi vivenciado pela modelo à época. Essa reflexão pareceu mais um diálogo interno do que algo que ele queria colocar para o grupo, o que me suscitou alguns questionamentos. Será que por não ser LGBTQ+, ele não se sentia à vontade de participar mais ativamente das aulas? Ou será que demonstrar interesse por essas temáticas seria para ele colocar em xeque a sua masculinidade?

Mesmo não tendo exatamente a resposta para essas perguntas, era visível, em alguns momentos, que Mário e Thiago participavam das aulas e se interessavam pelas temáticas tratadas, no entanto, esse interesse era fluido e variável, assim como a participação deles nas discussões e brincadeiras propostas. Eles tinham um jeito próprio de participar, talvez, mais despretensioso, no entanto, eram ativos e interessados nas temáticas trabalhadas.

Para Rodrigo, a diferença de postura nas atividades propostas com essa temática tem raiz na forma como meninas e meninos são socializados e isso influencia na maneira como lidam com o debate de gênero e sexualidade na escola:

*Sinto que para eles perdura a questão da infantilidade para muitos assuntos. Então vê numa chave da brincadeira, para tirar esse peso, porque... e a própria construção masculina é muito essa, né? De tipo falar desses assuntos, parece que não tem o peso que tem ou então... E, na verdade, não é pra ter um peso, é para ser um assunto trivial, comum... Cai numa chave da brincadeira ou então de humor e, as meninas, eu sinto que elas sempre trazem muito, elas vão pesquisar mais que os meninos, elas vão trazer dúvidas, elas vão colocar isso na roda porque elas vão ter menos vergonha de jogar uma pergunta sobre, do que o menino. Então se o menino for jogar, ele vai jogar já rindo, porque tem toda uma performance masculina junto aos outros meninos, porque é como se o homem tivesse que saber tudo, então ele não vai demonstrar que ele não sabe de algo. Então nessa chave, ainda mais sobre sexo... (Rodrigo, 14/11/2019)*

Rodrigo atribuiu essas diferenças de comportamento à forma como meninos e meninas são socializados/as, visto que, socialmente, são produzidas expectativas de comportamento diferentes para um gênero e outro. Tendo isso em consideração, a forma como os meninos

lidavam com o debate de gênero e sexualidade, parecia se enquadrar ao que a sociedade espera dos homens em relação à masculinidade, e esta, por sua vez, está intimamente ligada ao sexo e à performance sexual, mas também a um pacto de deslegitimação de determinados temas que deveriam ser caros para todos nós:

*Eu me lembro que teve uma das entradas que a gente foi fazer com o 6º e com o 7º. Era para responder perguntas e alguns meninos trouxeram a questão do ciclo menstrual e eles não compreendiam, tipo, não chegava para eles a ideia da concepção, para que o ciclo menstrual, se você interrompe quando acontece a fertilização? Essa era uma ideia que totalmente... quando eu estudava, era o que eu mais via na Biologia e, para eles, eles não entendiam assim. Eu sinto que é muito louco pensar isso, porque é uma coisa que tá ali dentro da matéria, que você tem que passar por isso, mas tem até um certo descaso em relação a isso de entender. E que vai gerar um preconceito com a menstruação, de achar que a menstruação é uma coisa suja ou até mesmo de zombar se uma colega de turma tá menstruada. Aí vem o grande tabu da menstruação, dentro da sociedade, assim. Mas isso ocorre justamente de uma não compreensão, porque tipo, não olhar para o assunto, não se debruçar, porque... isso no caso de pessoas cis, de homens cis, tipo: 'não é o corpo que passa por esse processo, então eu não tenho que entender.' E se eu for arrumar uma namorada ela que tome a pílula, mas eu não sei nem um pouco sobre o que a pílula causa no corpo dela e o que pode ocasionar. Tipo as doses de hormônios, os problemas que podem gerar, porque não é o meu corpo, sabe?! Então, é uma desinformação... gera também um problema dentro da sociedade, que a gente vê, que são os preconceitos. Porque, uma vez que você não vivencia aquilo, eles não têm que entrar em contato com o assunto debatendo, você se fecha para aquilo, você fica no seu mundinho... também tem a questão o ego mesmo, essa supremacia masculina, ela é feita em grupo, no coletivo, ela se sustenta. (Rodrigo, 14/11/2019)*

De fato, foi possível perceber diferenças na forma de lidar com o tema durante a eletiva, porém, também acredito que os conhecimentos prévios, ideias e opiniões de cada um/a influenciaram na forma como cada estudante lidou com cada tema. Mesmo entre as alunas mais interessadas, foi possível perceber diferenças no interesse e postura nas aulas entre um assunto e outro, o que em alguns momentos foi positivo para revezar os protagonismos.

### **3.2.3. Ela não vai saber, porque ela 'é muito hétero' (sic)**

A temática da primeira aula era o movimento lésbico brasileiro, conforme a ordem das letras da sigla LGBTQ+. Os ministrantes da disciplina pediram, então, que os/as alunos/as se dividissem em dois grupos que competiriam entre si e que pensassem em um nome para o grupo. Rapidamente, dois grupos se formaram para iniciar a dinâmica. A maioria dos presentes se mostrou bem animada com a proposta que se seguiria.

Cada um dos meninos presentes neste dia compôs um grupo e o mais interessante é que, mesmo sendo minoria e tendo demonstrado serem os menos dispostos naquele momento para aquela discussão, foram eleitos para serem os primeiros a se enfrentarem. Por que será que foram escolhidos para serem os primeiros a jogar em meio a tantas meninas? O que será que levou os grupos a elegerem eles para se enfrentarem?

A primeira pergunta do quiz tinha como temática o Dia do Orgulho Lésbico, no entanto, os meninos não sabiam a resposta dessa primeira pergunta. Mário consultou o grupo de meninas que compunha o seu time e teve a chance de responder corretamente. Isso reforça o questionamento: Se elas já sabiam a resposta, por que escolheram Mário para enfrentar Thiago na primeira rodada?

Após perderem a primeira rodada do jogo, uma garota do grupo "Sapatonas Convictas" afirmou: *"A gente tá muito hétero hoje!"*, fazendo menção ao fato de que poderiam não saber determinadas respostas, pois estariam agindo como heterossexuais, grupo que talvez pouco compreenda e saiba da cultura LGBTQ+.

Nesse mesmo dia, após errar uma questão sobre o surgimento de mulheres lésbicas feministas no Brasil, outra garota afirma: *"A gente é bem hétero!"* Além desses dois exemplos, para desencorajar uma menina a responder uma pergunta em que tinha como objetivo reconhecer a foto do cantor Cazuza, uma das alunas LGBTQ+ diz a uma colega: *"Ela não vai saber, porque ela é muito hétero"*.

Esses exemplos ilustram alguns dos momentos em que essa frase foi dita em sala, mas é interessante pensarmos sobre os significados desta expressão para o grupo, pois, de alguma maneira, as pessoas LGBTQ+ da sala se tornaram um grupo mais forte/consistente a cada aula. Em uma ocasião, todos/as os/as LGBTQ+ participantes da disciplina estavam agrupados do lado esquerdo da sala e as outras pessoas do lado direito. Uma das meninas do grupo LGBTQ+ percebeu essa coincidência, riu e disse: *"Olha aquele grupo. Sai hétero!"*. Ainda que essa divisão não tenha sido exatamente planejada, provavelmente, mostra que a cultura heterossexual talvez fosse rejeitada por alguns/as participantes da disciplina, mas, ao mesmo tempo, nos mostra que as pessoas acabam se agrupando pelo que há de comum entre elas.

Pensando que a disciplina tinha como objetivo visibilizar os grupos LGBTQ+, ampliar a discussão em torno da diversidade sexual e de gênero, e compartilhar dúvidas sobre cada letra do movimento, me parece natural que as pessoas que se identificaram como LGBTQ+ se sentissem mais confortáveis em dividir suas ideias e opiniões a respeito da temática tratada. Inclusive, porque possuem um repertório exclusivo de quem se identifica com esse grupo e vivência ou já vivenciou um não-lugar, próprio de uma sociedade heteronormativa.

A desconstrução da oposição binária possui grande importância, pois, como lembram Rossi et al. (2012), esse movimento possibilita um olhar crítico para as diversas possibilidades de feminilidade e de masculinidade, dando lugar a outras formas de se entender e de construir a própria subjetividade. Tendo isso em vista, provavelmente, a disciplina contribuiria para ampliar essas possibilidades, mostrando a importância de se valorizar a diferença e construindo uma reflexão sobre a heteronormatividade.

Louro (1999, p. 31) defende que “a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político [...]” e, nessa linha de raciocínio, a disciplina pareceu contribuir para valorizar essa condição, à medida em que colocou em foco o protagonismo e as disputas do movimento LGBTQ+, trazendo luz também a personalidades importantes para as conquistas que tivemos até hoje. Ou seja, para esse grupo de estudantes, se afastar da lógica cis-hetero-normativa e rechaçá-la, referindo-se ao/à heterossexual de maneira jocosa, era uma forma de evitar determinados comportamentos e práticas lidos como cis-heteronormativos, e um jeito de não ser reconhecido por essa alcunha, ainda mais diante das aprendizagens e diálogos que vinham tendo na disciplina.

Ao longo do acompanhamento das aulas foi possível perceber que ser LGBTQ+ era motivo de orgulho para os/as participantes, e que esse sentimento de pertencimento foi se ampliando a cada aula. Em diálogo com essa minha percepção, ainda que em relação ao recorte observado, a própria entrevistada reconhece avanços no que diz respeito à LGBTQfobia quando compara o momento atual com quando chegou à escola:

*A gente tinha alunos gays na escola, que eram ridicularizados pelas outras pessoas na condição de ‘viados’ e hoje isso não acontece mais dessa forma. É claro que a gente ainda tem situações de conflito, de piadinhas, de desrespeito, mas o grupo dos alunos, pelo menos na sua maioria, quando vê uma situação de chacota como um [apelido de] ‘viadinho’, olha com muita desconfiança. Os adolescentes não têm tanta tolerância para essas agressões, essas piadinhas. Elas existem, mas sempre tem alguém, que não são só os adultos que olham torto[...]. (Paula, 30/01/2020)*

Para as alunas heterossexuais participantes da disciplina, a crítica a esse 'jeito' heterossexual recusado pelo grupo apareceu em uma conversa informal. No último dia de aula, conversávamos Rodrigo, algumas alunas e eu, quando uma delas apontou: “É um problema ir pra balada, porque os caras só querem agarrar”. E outra complementou: “Só tem hétero nas baladas, a gente nem quer mais ir”. Nesse sentido, fica claro que ser heterossexual não é exatamente o problema, mas sim o comportamento machista associado à masculinidade heterossexual. Essa desconfiança com tal masculinidade estereotipada e padrão, que impõe o seu poder às mulheres e que acredita que seus corpos estão à disposição,



faz com a expressão “hétero” seja utilizada não somente para se referir à orientação sexual, mas também a uma forma de ser que não é bem-vista e que associa a heterossexualidade ao machismo e, muitas vezes, também à homo/lesbo/transfobia.

#### **3.2.4. *Quero que chegue a aula do ‘B’, porque o ‘B’ é o nosso!***

Conforme dito anteriormente, em cada aula era tratada uma letra da sigla LGBTQ+. Na segunda aula, seguindo a ordem, o movimento gay foi o foco da discussão, porém, havia uma aluna que estava muito ansiosa para o dia do trabalho com o movimento bissexual, que seria na terceira aula. “*Quero que chegue a aula do ‘B’, porque o ‘B’ é o nosso!*”, disse ela para Caio, que respondeu que seria na aula seguinte.

As expectativas geradas entre os estudantes quanto aos temas trazidos para o debate caminhavam na contramão do tratamento polarizado da sexualidade como observado por Louro (1997, p. 133): “[...] saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” A disciplina observada buscou explorar o movimento LGBTQ+ como um todo, visando informar os/a alunos/as sobre cada luta específica, sobre as contradições e disputas dentro do movimento e sobre a história de cada um dos grupos sem, com isso, fazer juízo de valor sobre os assuntos tratados. E isso, vai de encontro às abordagens vivenciadas por Rodrigo e Paula quando eram estudantes, a qual bem descreve a pesquisadora Deborah Britzman (1999, p. 86):

Nos modelos normativos de educação, ligados à ideia de desenvolvimento, a educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como "normais".

Provavelmente, por já terem essa percepção crítica sobre a cisheteronormatividade, Rodrigo, Sara e Caio visaram privilegiar a diversidade sexual em suas abordagens, valorizar as identidades dissidentes e visibilizar lutas específicas, demonstrando com fatos que o movimento LGBTQ+ existe pela e através da luta de seus/as membros/as e é, também, diverso em sua essência.

Outra fala que chamou a atenção nesse sentido foi proferida por uma aluna também bastante ativa nas aulas “*Queria que a aula fosse sobre o Q, porque o Q é daora*”. Fiquei me questionando sobre os motivos pelos quais a aluna falou sobre essa preferência, essa admiração. Isso ocorreu mais de uma vez. Ainda ao fim de uma das aulas, na roda de conversa que finalizava os encontros, essa mesma aluna perguntou novamente “*E o Q?*”. Será que ela sabia bastante sobre esse grupo? Ou será que tinha muita curiosidade? Ou será, ainda,

que conhecia alguma pessoa próxima ou personalidade que representava o grupo queer de forma que ela julgava como positiva? De toda forma, essa expectativa criada pelos/as participantes era muito positiva para o andamento das atividades.

Era perceptível que, além da sensação de pertencimento e representatividade, tão importantes no espaço escolar, saber o que seria discutido em cada aula motivava os/as alunos/as a buscarem informações prévias e virem para a aula já preparados/as para determinada discussão. Como, por exemplo, quando uma aluna buscou por Rodrigo ao fim de uma aula para obter mais informações sobre intersexualidade, pois tinha escolhido este tema para apresentar na aula de Inglês. Ou quando outra aluna procurou pela formação de doula após participar de uma eletiva oferecida pela escola sobre violência obstétrica, e passou a atuar como assistente da professora no desenvolvimento dessa temática.

Saber que o grupo com o qual se identificava seria tema de discussão motivou os/as alunos/as a aguardarem as aulas com certa ansiedade, e isso foi até um estímulo para que buscassem material informativo antes das discussões acontecerem.

Em uma ocasião, uma aluna trouxe um esquema estruturado em uma folha, fruto de uma pesquisa prévia que havia feito sobre panssexualidade. Ela se queixou da dificuldade de achar sites confiáveis para localizar informações sobre este tema. Entendo que esse movimento ocorria tanto porque o conhecimento se configurava como um instrumento de poder na dinâmica dos jogos, quanto pela busca por um aprofundamento guiado pelo interesse e pela curiosidade despertados nas aulas. Além disso, a presença do trabalho com a diversidade sexual dentro da escola fez com que alunos/as LGBTQ+ se sentissem contemplados/as pelas aulas propostas, pois, normalmente, o trabalho com esses temas na escola possui viés cis-heteronormativo. Nesse sentido, corroboro com as palavras de Célia Rossi et al., quando falam da importância de perceber a diversidade como um fator crucial para a valorização da história de cada indivíduo.

É certo que a pós-modernidade tem se apresentado a partir de conceitos como: multiculturalismo, pluralidade, diversidade, identidade, diferença, possibilitando à escola a inclusão de novos saberes, discursos, práticas e valores, em que grupos que diferem entre si possam se relacionar dentro de uma perspectiva histórica, social e política, enriquecendo a história de cada um de seus membros (ROSSI et. al, 2012, p. 15).

Durante a entrevista, Rodrigo retoma em sua fala esse objetivo e a necessidade de se perceber os interesses e curiosidades dos/as alunos/as e também avalia que esse objetivo foi sendo ampliado no projeto com o passar do tempo:

*[...] eu sinto que a geração que vem vindo de professores e que vem entrando e vem lidando com a escola, permanece no programa até hoje. Elas somaram com bolsistas e estagiários e eles vão se somando ainda mais com outra geração também, para começar a ampliar esses debates, para falar das sexualidades dissidentes, ou até mesmo, para falar sobre as identidades, né? As diversas identidades, um guarda-chuva todo, então eu sinto que essa é a trajetória. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Paula concorda com essa visão de mudança e ampliação das discussões abarcadas pelo projeto:

*[...] a gente percebe mudanças não só na forma como a qual a gente encaminha as discussões, tomando como carro-chefe muito mais essa questão identitária do que uma questão de prevenção ou de iniciação à vida sexual, então tem uma coisa etária. A gente percebe que essa questão de sexualidade ela é mais urgente no Fundamental II e essa questão da identidade de gênero, a discussão da desigualdade de gênero, ela é mais forte no Ensino Médio. (Paula, 30/01/2020)*

Nesse sentido, ao diferenciar as necessidades dos grupos etários a partir das leituras do cotidiano escolar, produz-se um planejamento que visa convidá-los/las para uma discussão mais significativa para o momento da vida em que estão:

*Eu sei que na Eletiva... eu vivenciei duas, né?! Na eletiva é diferente, porque eles se inscrevem, então o número de pessoas interessadas no assunto, ele é diferente, a energia da aula, a energia da sala de aula, ela fica outra, porque existe um interesse, existe uma busca, então algo ali já chama a atenção deles. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Rodrigo avalia que o espaço da eletiva é convidativo e favorável à discussão por conta das inscrições e do interesse manifestado no momento da inscrição. Porém, nem todos/as que se inscrevem conseguem a eletiva que gostariam ou nem todos/as, como observado na primeira aula, optaram pela eletiva por interesse no assunto necessariamente. De toda forma, parte de quem estava na eletiva se mostrou motivado/a com a temática porque era, de fato, a sua primeira opção e do seu interesse em discutir determinado assunto, o que, de alguma maneira, motivou o restante do grupo.

### **3.3. Gênero e sexualidade na escola: reflexões e práticas**

A presença de pessoas LGBTQ+ na sala foi muito importante para o enriquecimento e aprofundamento da discussão, não só no que diz respeito ao pertencimento, mas por uma questão de vivência, de lugar de fala e de ampliação do repertório relacionado às temáticas tratadas. Foi visível que o engajamento dos/as alunos/as não estava só ligado ao fato de ser um jogo e no objetivo de ganhar as disputas entre os grupos, mas também em acertar as

respostas e demonstrar esses conhecimentos para os pares. Rodrigo aparentou ter a mesma percepção que eu e levantou uma hipótese sobre esses comportamentos durante a entrevista:

*[...] eu sinto que ter pessoas que são LGBT lá assumidas e dentro de uma sala de aula e falar 'eu sou e eu tô aqui no primeiro dia...' E ver como essas pessoas estão lendo sobre e buscando entender a sua própria sexualidade, que também é fluida, né? Eles são jovens, então, ela é superfluida, entender e tirar essas barreiras, esses tabus, né? Por que não falar sobre isso, se é uma coisa tão natural da vida? Então, me deixou muito feliz isso! Assim, saber que tem pessoas que são LGBT ali e que elas estão olhando para a história, que é uma história apagada muitas vezes. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Rodrigo acredita na fluidez da sexualidade e, ao mesmo tempo, que a sexualidade é algo natural, o que dialoga com a perspectiva teórica adotada neste trabalho. Ao retomarmos Weeks (1995), que propõe que o corpo, nossas necessidades e desejos são passíveis de mudança, assim como Louro (1999), quando defende que a sexualidade é construída ao longo de toda vida, temos que o diálogo sobre essas temáticas contribui para que os/as indivíduos/as se autoconheçam e possam compreender seus desejos e necessidades, sem contê-los ou negá-los. Se esse é um processo pelo qual todos/as os/as indivíduos/as passam ao longo da vida, naturalizar esses acontecimentos pode ser um caminho possível para que se compreenda que a heterossexualidade, na verdade, está relacionada a uma imposição social.

Quando questionado sobre possíveis reverberações das eletivas na escola, Rodrigo apresentou uma percepção que dialoga com o que pude observar durante o acompanhamento da disciplina: a ampliação do debate e a curiosidade pelos temas.

*Era justamente isso o que a gente almejava, inteiramente isso, até porque, a ideia era da intenção do jogo ali, era que fosse divertido ali, realmente, mas a ideia que o assunto ficasse, que o assunto se sobressaísse, não ficasse ali em uma competição por competição ou jogo pelo jogo. E saber que eles estavam lendo, pelo menos um ou outro. E o que me chama mais atenção, assim... Ou às vezes, levar isso para as outras matérias, por exemplo, uma aluna virar e falar que estava lendo sobre intersexualidade para poder falar em uma disciplina de Inglês, que é totalmente a questão transversal, né?! (Rodrigo, 14/11/2019)*

Paula concorda com a percepção de Rodrigo e atribui alguns ganhos de convivência na escola não só às eletivas, mas também ao avanço das reflexões por parte dos/as alunos/as que consomem informações por meio da internet e em outros espaços e, com isso, não mais aceitam certas injustiças e discriminações dentro da escola:

*A gente tem, com tudo que tem de ruim nas redes sociais e nessa polarização e nessa coisa rasa como um pires, mas, ao mesmo tempo, as coisas, elas aparecem mais e eles acessam os vídeos, youtubers, eles acessam informações... Eu acho que isso é muito diferente de 10 anos atrás. [...], mas acho que avançamos nesse sentido de que homofobia, LGBTfobia,*

*machismo, acho que menos ainda, mas também, não são vistos por esses alunos e suas famílias como coisas naturais e, até mesmo, aturáveis na escola. Mesmo entre os alunos e alunas. [...] e então, tem a ver com o projeto e tem a ver com outras coisas, com o fato de haver mais democratização dessas discussões sendo instituídas, então há um espaço instituído e legitimado pela escola, porque ela fala, 'eu achei horrível a pessoa ficar pegando o meu celular' ou 'as pessoas ficam fazendo gestos obscenos na aula', e aí faz uma discussão. (Paula, 30/01/2020)*

Apesar de reconhecer a contribuição do acesso à internet e às redes sociais para o avanço do debate de gênero, vale lembrar que esse acesso também acarreta dificuldades. Para Marília de Araújo, Ana Luísa Rosilho e Célia Regina Rossi (2019, p. 288),

*[...] as esferas sociais que correspondem à escola e à família se atenuaram, ou seja, perderam suas forças e, com o aumento dos acessos às tecnologias e meios digitais, a sociedade disciplinar, que educava os corpos diante de determinadas normas punindo os que se desviassem da conduta esperada, deu lugar à sociedade de controle.*

Com isso, ainda que a escola e a família tenham perdido parte desse espaço socializador, a internet assumiu um importante e perigoso papel na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que se configura como também espaço de transgressão, de produção de representações e instrumento poderoso de pesquisa, ela também funciona como um dispositivo regulador de comportamentos e ações, principalmente, daqueles/as que fogem aos ditos padrões normativos de beleza e de identidade e/ou sexualidade. Dessa forma, apesar das possibilidades ferramentais que a internet apresenta, ela pode ser um ambiente bastante hostil para algumas pessoas, principalmente, no interior das mídias sociais, uma vez que são lugares sociais que ditam padrões de identificação quase nunca alcançáveis.

Embora a ponderação de Paula sobre o fato de os/as jovens estarem consumindo informações pertinentes fora da escola seja algo empoderador, a garantia de um ambiente seguro no interior da escola, que legitime a discussão da igualdade por meio de suas ações, torna o ambiente virtual também menos propício a atitudes discriminatórias.

Mesmo com algumas inseguranças levantadas entre os professores e a professora da eletiva, Rodrigo avaliou como positiva a interação dos/as alunos/as com as temáticas e dinâmicas:

*Então, a gente conseguir tirar todas essas dúvidas e ver como ia ser, né? Porque a gente já conhecia as pessoas que iam estar, se elas iam jogar, né? Porque poderiam ser outras pessoas ou poderiam ficar achando que seria um pouco enfadonho, né? O jogo! Mas não, parece que acendeu os ânimos. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Além disso, ele reconhece reverberações dentro e fora da eletiva, a partir do engajamento dos/as alunos/as nas discussões propostas:

*[...] semana após semana, esses assuntos sempre retomando e vendo que está vivo, e ver que eles estão entendendo. Tipo, 'ah, essa bandeira eu já sei qual é!' (risos). Ou então, um determinado assunto de gênero, o que é uma sexualidade ou não é. Então, fica muito forte para mim, ver que isso está acontecendo e que tá motivando eles a pesquisar, a buscar e também passar isso, compartilhar isso com outras matérias e com outros alunos de turma que é muito importante também, né?! (Rodrigo, 14/11/2019)*

Paula também reconhece os efeitos das eletivas dentro da escola, mas volta a ponderar que o trabalho realizado na escola de maneira isolada não é suficiente. Além disso, coloca em sua fala a responsabilidade social que todos/as os/as professores/as possuem neste processo:

*Eu acho que é o projeto, mas não ele sozinho. Os avanços são esses, você perceber que isso está aí, está posto, não podemos virar ou fingir que não está ou que não existe a discussão, a desigualdade, a diferença. É responsabilidade de todos e todas fazer a discussão, embora nem todas ou todos assumam, mas é! E ao mesmo tempo, essa discussão está para além da aula, eu acho que são coisas que são avanços. (Paula, 30/01/2020)*

Essa colocação de Paula, em certa medida, remete a uma cena presenciada por mim no pátio, ao fim de uma das aulas que acompanhei na escola. Estava com os/as membros do grupo “Gênero e Sexualidade”, quando nos deparamos com um grupo de garotos do Ensino Médio no pátio aberto. Eles estavam fazendo brincadeiras corporais, puxando a calça um do outro. Havia uma professora intervindo na situação, porém, quando nos viu chegar, ela pediu que os/as membros do projeto falassem com eles e assumissem a situação. Caio questionou: “Gente, isso já foi conversado. Que brincadeira é essa? Parece que a gente está no *Fundamental I!*” Os meninos não deram muita atenção, mas ficaram um pouco retraídos e seguimos para a saída.

Essa cena me fez refletir sobre a fala de Paula, quando ela aponta que deve ser responsabilidade de todos/as os/as atuantes na escola a reflexão e o combate às desigualdades como um todo:

*Então eu acho que a gente conseguiu andar um pouquinho nisso, fazendo com que outras pessoas percebam que [as questões, os temas, as situações] estão no mundo e que precisamos estar atentos, a [necessidade de promover]. A gente teve algumas experiências, poucas de formação, com os outros professores, com as outras professoras e outros funcionários e funcionárias dentro da escola, porque ainda é muito pouco, creio que seja um passinho, mas acho que é isso também, é um avanço e é uma conquista. Mas ainda tá muito nessa [fala por parte de algumas pessoas]: ‘Ah, eu sei que existe, eu sei que é importante, mas eu não sei fazer isso.’ (Paula, 30/01/2020)*

Compreendo que a professora que não fazia parte do projeto pode ter buscado no grupo uma afirmação mais contundente para a sua fala, mas, ao mesmo tempo, pode ter soado para os alunos em questão que esse tipo de intervenção só quem faz ou tem legitimidade para fazer é quem faz parte do projeto “Gênero e Sexualidade”, o que seria um aspecto negativo, uma vez que essas interações se dão o tempo todo na escola e em todos os espaços. Ao mesmo tempo, questiono se esses comportamentos são esperados ou “aceitos” no Fundamental I, conforme a fala de Caio. Talvez essa intervenção tenha demonstrado certa decepção no fato de os meninos estarem reproduzindo comportamentos que já haviam sido discutidos em algum espaço formal, no entanto, como a própria Paula levantou, nem todas as mudanças são fruto do trabalho do projeto.

Ainda refletindo sobre a necessidade de todos/as da escola estarem alinhados em relação ao trato das questões de desigualdade que emergem na escola, Paula compreende que a formação de professores/as sobre determinadas temáticas é necessária, mas a falta dela não minimiza a responsabilidade dos/as educadores/as na discussão destas pautas:

*‘Porque eu não tive um treinamento!’ Também não tive, amigo! As pessoas entendem muito nesse lugar [de promover as discussões de gênero e sexualidade] de que você precisa ser um especialista para poder fazer uma discussão. Gente, ninguém precisa ser especialista de nada pra entender que você não pode ser racista ou que você não pode ser preconceituoso [precisa estar livre de todos os seus preconceitos]. [...] Tem ainda esse discurso, mas eu acho que a gente já avançou um pouco. Acho que, principal com os nossos alunos e alunas, é fazer essa discussão sair do lugar da aula e estar no mundo, mas acho que isso não é só mérito nosso, como instituição, acho que é o mundo que eles vivem, que a gente vive, é o mundo que eles acessam. (Paula, 30/01/2020)*

A crítica de Paula ao fato de alguns/as colegas de trabalho não se sentirem à vontade ou aptos/as para lidar com a temática de gênero e sexualidade, por acharem que têm pouco repertório sobre o assunto é um problema constatado por diversas pesquisas, entre elas Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006, p. 420) nos alertam:

A sexualidade é um tema cercado de tabus, valores culturais e morais, e de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo.

De fato, esses temas não encontram espaço na formação inicial de professores/as, o que limita a discussão a um espaço que não necessariamente é do acesso de todos/as os/as profissionais – a formação continuada. Nesse sentido, concordo com Paula quando afirma que esta discussão é um papel de todos/as da escola, mas compreendo que é preciso ter algum

repertório para lidar com o tema, para que as intervenções não venham carregadas de juízo de valor e percam sua função de respeito e de defesa dos direitos individuais.

Em relação a cena protagonizada pelos meninos no pátio, Rodrigo já havia relatado que percebe certa diferença na forma como os meninos lidam com a discussão de gênero e sexualidade proposta na escola, o que, talvez, poderia originar esses comportamentos, bem como sua manutenção, como uma forma de exercer a masculinidade sem transparecer fragilidades aos seus pares:

*[...] então, se o menino for jogar, ele vai jogar já rindo, porque tem toda uma performance masculina junto aos outros meninos, porque é como se o homem tivesse que saber tudo, então ele não vai demonstrar que ele não sabe de algo. Então nessa chave, ainda mais sobre sexo... Pelo que acompanho, sempre que vieram dúvidas dos meninos, elas vinham com caráter mais de brincadeira, ou então de risada assim, como se ele já dominasse o assunto, como se não fosse um assunto... Porque eles também têm isso, ainda mais adolescentes... 'Ah, já estamos sabendo de tudo', 'somos donos do nosso próprio nariz'. Então, trazer esses assuntos... também eu sinto que cai num lugar meio enfadonho, deles acharem que... 'Ah não, a gente sabe', mas na verdade eles têm muitas dúvidas, né?! Porque não é só o acesso ao Google que vai fazer com que eles saibam de tudo, até porque é muito deturpado também, né? (Rodrigo, 14/11/2019)*

Para os/as membros/as do grupo, aquela cena seria produto da masculinidade tóxica, que faz com que os garotos hajam de maneira a agradar o grupo, sem demonstrar inseguranças e insatisfações, dialogando com a postura de Thiago em sala. Rodrigo e Caio ponderaram que a masculinidade tóxica deveria ser o tema de uma das "entradas", para que pudesse haver uma reflexão sobre essas questões, demonstrando a responsabilidade que o grupo toma para si no trato de questões significativas por meio do diálogo e da reflexão. Assim, cabe ponderar sobre a importância de uma reflexão “sobre os processos de subjetivação de crianças e adolescentes que, desde tenra idade, internalizam preconceitos” que podem sustentar “atitudes sexuais discriminatórias entre iguais”, o que, novamente, reforça a urgência de se “investir na capacitação dos professores, já que posturas pouco construtivas e discriminatórias provocam um duplo impacto negativo no ambiente escolar: à criança e/ou adolescente que apresenta sexualidade diferente e ao grupo” (FURLANETTO, 2018, p. 567).

Embora a escola-campo demonstre visível engajamento e responsabilidade no diálogo das temáticas de gênero e sexualidade, passei a questionar como seria o trabalho nos outros espaços da escola. Será que essas discussões e intervenções só ganham espaço nas eletivas e nas entradas? Será que também há engajamento de professores/as não-membros do projeto no trato destas questões? Ou será que estas questões ficam invisibilizadas nas outras aulas e espaços da escola? Sobre isso, Paula afirma:



*[...] eu acho que a outra conquista é fazer, e essa é recente, é fazer a Instituição entender que não é um [só] papel nosso [do Programa], fazer isso. Da Paula porque está no projeto, do João Renato porque é professor do projeto, da Joyce... Eu acho que isso é outro perigo assim, o discurso de que 'vocês são do projeto, então vocês têm que resolver'. Como se fosse uma atribuição unicamente nossa fazer essa discussão. (Paula, 30/01/2020)*

Segundo Rodrigo, a escola se esforça para dar conta dessas discussões em outros espaços fora do projeto, como nas disciplinas regulares.

*Eu acho que na escola eles trabalham muito bem, porque não é só a eletiva ou o programa que dá conta disso, em outras matérias que eu até acompanhei... teve uma matéria de Literatura, por exemplo, eles falando sobre gênero a partir da obra de Machado de Assis... então você vê os personagens da época, como elas eram tratadas ou então no que elas estavam sujeitas à opinião do marido ou até mesmo à figura do marido diante da sociedade, elas estavam ali, à mercê, então olhar isso e ver que é um assunto que é trabalhado nas aulas e ver que desperta e que levam para as outras aulas e que tem esse intercâmbio de ideias, me deixa muito feliz, saber e ver que está acontecendo, né?! De um aluno, saber que eles estão lendo e pesquisando sobre o assunto, né?! E entender né?! Até porque é um assunto difícil, até mesmo para nós que somos da academia, né?! (Rodrigo, 14/11/2019)*

Apesar do exemplo colocado por Rodrigo, também é possível estabelecer relações entre o trabalho desenvolvido no programa e a ampliação de um olhar reflexivo para essas questões quando presentes nos materiais pedagógicos de outras disciplinas. Ou seja, após o contato com determinadas discussões permeadas por aspectos de gênero, sexualidade, machismo ou mesmo papéis sociais diversos, seria possível ler uma obra sem se incomodar ou sem questionar seu conteúdo? Para Paula, o projeto é crucial para os avanços observados na escola, mas ela não atribui todos os avanços a ele:

*Eu acho que é o projeto, mas, não ele sozinho, os avanços são esses, você perceber que isso está aí, está posto, não podemos virar ou fingir que não está ou que não existe [a discussão, a desigualdade, a diferença]. É responsabilidade de todos e todas [fazer a discussão], embora nem todas ou todos assumam, mas é! E ao mesmo tempo, essa discussão está para além da aula, eu acho que são coisas que são avanços. (Paula, 30/01/2020)*

Nesse sentido, o projeto contribui também para que professores/as não-membros/as do programa sejam convidados/as a refletir sobre determinadas temáticas através da criticidade dos/as alunos/as. Essa criticidade, claro, é proveniente de um repertório que os/as jovens já carregam consigo, mas também das discussões propostas na escola. Assim, mesmo que sem intencionalidade, a discussão de gênero e sexualidade estaria presente nas aulas devido ao repertório dos/as jovens, por isso a importância de estar atento/a à esse debate para que as

discussões sejam ricas e possam encontrar nos materiais pedagógicos ferramentas importantes para exemplificar e superar questões que ainda não foram superadas na sociedade.

### ***3.3.1. Se não é a família que vai amparar sobre isso, a escola é primordial***

Como já relatado em capítulos anteriores, a presença da temática de gênero e sexualidade na escola independe de propostas pedagógicas intencionais. A sexualidade é vivenciada e experienciada pelos/as jovens o tempo todo e em todos os espaços (ALTMANN, 2005), porém ainda é um tema cercado de tabus e contornos moralistas ou até mesmo religiosos:

A Educação Sexual sempre se constituiu numa questão polêmica no espaço escolar, e por longo tempo, os currículos escolares mantiveram-se distantes dessa discussão explicitamente. Por isso, é possível pensar nela como um campo de conhecimento em que, historicamente, tem prevalecido o conveniente silenciamento, a estratégica restrição temática, o privilegiamento do senso comum, a manutenção do preconceito e da intolerância, a possível falta de preparo pedagógico das(os) educadoras(es) e o sutil descaso por parte da Escola e das políticas educacionais (FURLANI, 2008, p. 287).

A partir do momento em que a escola se propõe a colocar esse tema em diálogo, de maneira planejada e intencional, há que estar preparada para questionamentos e resistências. Algumas famílias não reconhecem a escola como responsável por apresentar ou mediar discussões sobre gênero e sexualidade ou, ainda, não confiam na abordagem realizada, o que acaba por gerar ruídos entre os/as atores envolvidos, fragilizando a relação entre família e escola. Há também famílias que, ao contrário, resistem em fazer essa discussão em casa e atribuem à escola total responsabilidade. No entanto, as investigações de crianças e jovens sobre o tema nem sempre encontram respostas de pessoas adultas para as suas dúvidas e questionamentos:

[...] a forma como o adulto responde não é original; em vez disso, os adultos se baseiam em imperativos culturais, em suas próprias ansiedades e são afetados por discursos culturais mais amplos, justamente aqueles discursos que se confundem com a história da sexualidade (BRITZMAN, 2000, p. 98).

Seguindo o que defende Deborah Britzman (2001), esses imperativos culturais aparecem na forma de resistência por algumas famílias para com o projeto acompanhado. Claro que, devido ao trabalho pedagógico estruturado e fundamentado desenvolvido pela escola-campo, a instituição provavelmente sofreu menos questionamentos ou apresentou melhores condições de respondê-los, já que lida com o tema cotidianamente e com base em

estudos e pesquisas no planejamento das aulas. Entretanto, não deixa de ser um desafio equilibrar interesses quando falamos de tantos atores que, não necessariamente, concebem a temática de gênero e sexualidade da mesma forma.

Apesar dos desafios e do medo que determinados enfrentamentos geram nos profissionais implicados nessa discussão,

[...] é necessário intensificar o diálogo entre diferentes atores sociais. É essencial incluir não só os atores presentes no espaço escolar, como professoras, psicopedagogas, psicólogas, diretoras, intelectuais, mas também os demais atores envolvidos no tema, mobilizando a sociedade e seus diversos setores e movimentos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (BORGES; BORGES, 2018, p. 20).

Além disso, como bem observa Rodrigo, a conscientização das famílias é um passo importante para conter violências dentro do próprio espectro familiar:

*Eu sinto que é nesse lugar de ação, assim que é a importância na escola tratar desses assuntos, porque muitas vezes a violência vem da família, né? Então se não é a família que vai amparar sobre isso, a escola é primordial nisso. [...] Então imagina famílias que... se você sofrer dentro de uma família por muitos anos, sendo que você sofre com isso no social, a socialização dentro da escola e ela ser mais um lugar. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Paula trouxe em sua entrevista algumas situações vivenciadas por ela durante esse tempo em que compõe o projeto e que geraram algumas indisposições entre família e escola.

*[...] a gente fez uma atividade, que tinha uns quebra-cabeças, e um dos quebra-cabeças mostrava vários arranjos de família, e na discussão, dois alunos, bom, na verdade, três alunos principalmente, mas dois com mais veemência, disseram claramente na frente de todo mundo que aquilo era ridículo, porque família é pai, mãe e filho, porque homem e mulher foram criados para reproduzir, e um homem mais um homem ou uma mulher mais uma mulher são incapazes de se reproduzir, logo não teriam filhos e, portanto, a ideia de família não faz nenhum sentido. (Paula, 30/01/2020)*

É possível perceber que os/as jovens em questão utilizam argumentos biológicos e, talvez, até religiosos para refutar a possibilidade de diferentes construções familiares, mas os/as próprios/as colegas de turma trazem outro sentido para a ideia de família. Alguns estudantes argumentaram a respeito dessa ideia defendendo que família está ligada ao cuidado, ao afeto e não somente ao aspecto reprodutivo. Contudo, como relata Paula, essa atividade também teve reverberações no conselho de classe, evento em que algumas famílias possuem representação:

*Pela representação de famílias veio uma crítica a essa atividade, depois nós ficamos sabendo que uma dessas três famílias, de um desses alunos, inclusive, disse ao aluno que quando houvesse essa discussão, ele poderia*

*simplesmente levantar e sair, porque ele não é obrigado a ter esse tipo de discussão na escola, porque esse tipo de aprendizado ele tem em casa, com a família dele. Foi um caso isolado que nem chegou para a gente. A discussão ficou no conselho de que assim 'Não, não é assim que essa escola funciona, não! E é isso gente, vai ficar assim, vai assistir aula sim e acabou! Pode falar para essa pessoa aí, que é isso, representante'. E morreu o assunto! (Paula, 30/01/2020)*

No conselho de classe, a ideia de que determinada família teria autorizado o filho a não participar das aulas que tivessem como pauta a temática de gênero e sexualidade, me leva a questionar se, ao discordar do trabalho pedagógico com esse tema ou dessa abordagem, a família enxerga essa discussão como opcional. E se fosse opcional, seria essa temática menos importante para o desenvolvimento de crianças e jovens? Para refletir sobre esse questionamento, tomo as palavras de Furlani (2008, p. 308)

Todo saber é construção. A constatação dos saberes hegemônicos e/ou da existência de desigualdades sociais não justifica a paralisia educacional, pois é o discurso que inventa, que constrói as representações acerca dos gêneros e das sexualidades, que regula, que exclui, que normatiza... Mas, sem dúvida, é o discurso que também reinventa, desregula, inclui, pluraliza.

Nesta ocasião, os/as colegas de classe foram essenciais para trazer o contraponto para a discussão, daí a importância do espaço de diálogo, pois é por meio do conflito e da argumentação que são construídas novas ideias. Além disso, a direção da escola, ao tomar posição em favor do projeto, também se posicionou, à medida em que não abriu prerrogativa sobre assistir ou não aulas sobre as temáticas que permeiam esse assunto, afinal, o programa faz parte do projeto pedagógico da escola.

Durante a Jornada, evento anual do programa, Paula também relata outro acontecimento acerca de uma das atividades propostas para o 6º ano:

*A atividade que foi organizada para essas turmas, foi uma atividade... eram duas atividades, na verdade. Uma delas eram dúvidas, [colocadas] numa caixinha de perguntas e respondidas por uma psicóloga, que é mãe de uma aluna do 8º ano, e que já tinha vindo participar de jornadas anteriores; e a outra [era uma] dinâmica, era uma atividade em que eram feitos desenhos de dois corpos de duas silhuetas humanas e a ideia era preencher essas silhuetas humanas com aquilo que seria feminino ou masculino, justamente para discutir isso: 'Por que que pelo é masculino? Mulher também tem pelo?', justamente para discutir os estereótipos relacionados ao que é feminino do que é masculino a partir do corpo, e discutir a partir disso. Essas foram as duas dinâmicas, com as turmas. (Paula, 30/01/2020)*

Pouco tempo depois, novos questionamentos surgiram durante conselho de classe.

*A mãe representante afirmou que as famílias queriam saber o que aconteceu, por estarem muito infelizes, muito desconfiadas, irritadas e muito*

*incomodadas com as atividades que foram feitas na jornada. (Paula, 30/01/2020)*

No entanto, os representantes, um pai e uma mãe, discordaram em seus questionamentos e, inclusive, trouxeram informações divergentes provenientes do grupo de *WhatsApp* da turma em questão.

*[...] essa mãe afirmou que os questionamentos vinham de muitas famílias do 6º ano pelo grupo de WhatsApp. Segundo seu relato, o grupo de pais do 6º ano estava insatisfeito por causa da atividade, por ela não ser adequada à faixa etária. A mãe representante afirmou que seu filho chegou em casa confuso e que, mesmo conversando com ele, a perturbação continuou. Contudo, o outro representante, pai de outro aluno, desmentiu o relato da mãe, afirmando que a discussão foi feita, mas que o descontentamento não era da maioria das famílias e que houve, inclusive, elogios à atividade. (Paula, 30/01/2020)*

Para Rodrigo, as reverberações negativas entre algumas famílias têm raiz na compreensão que cada uma possui sobre o assunto e como essas diferenças podem ser conflitantes:

*[...] a escola é muito próxima dos pais, mas é... falar sobre esse assunto específico, várias temáticas com os pais, já é difícil também, porque tem as questões das gerações, tem a questão também do que envolve, tanto a educação que foi estabelecida no crescimento dos pais, nas vivências deles. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Como essa é uma temática bastante ampla e que abarca diversas áreas da vida, já é previsto que ela gere questionamentos, pois algumas crianças e/ou jovens podem encontrar no espaço escolar o contraponto para algumas de suas ideias e opiniões. Inclusive, cabe citar um dos alunos da eletiva, que falou sobre a importância de debater a temática de gênero e sexualidade na escola, justamente, para ter argumentos para debater com a família – o que comprova que o conhecimento é poder.

Além disso, à medida que essa temática mobiliza aspectos éticos, morais, religiosos e geracionais, é possível que esses desconfortos sejam sinalizados pelos/as próprios/as estudantes, como já ocorreu na escola-campo em algumas das turmas:

*[...] alguns alunos da escola têm o posicionamento totalmente de aversão, de achar que o programa não é necessário e isso, inclusive, já foi colocado. E isso já foi colocado por vários alunos e turmas diferentes, deles acharem... Acho que no ano passado, inclusive, mais da metade do ano passado achava que o programa não era necessário, uma turma de sétimo. Até que foi colocado em uma folhinha, e a gente perguntava, né?! E uma das perguntas, justamente se era se era necessário ou não e mais da metade da turma achava que não, que não eram assuntos a serem debatidos ali, tipo... que a família debate, eles achavam isso! Que eram assuntos que não eram*

*para ser falados, a vida é que vai falar sobre isso. Eles tinham um posicionamento assim de aversão. (Rodrigo, 14/11/2019)*

*A gente tem um grupo ainda, que faltou no dia da Jornada (houve gente que trouxe bilhete da mãe ou do pai, [afirmando] que [o aluno] precisava ir embora mais cedo, porque não queria participar das atividades [da Jornada de 2019]. A maioria [desses] alunos, meninos. A gente tem um número pequeno, mas considerável [desses alunos que se recusam a participar das discussões] então não é esse mar de rosas [a comunidade escolar da escola]... (Paula, 30/01/2020)*

Porém, é importante perceber a ideia do conflito e do contraponto, tanto por parte das famílias, quanto dos/as alunos/as, como oportunidade para a construção de espaços de discussão mais democráticos e confortáveis para todos/as, principalmente, porque alunos/as e famílias também vêm consumindo informações veiculadas pelas diversas mídias e nem sempre essas informações são coerentes com a realidade ou trazem uma visão crítica, empoderadora ou em prol do respeito à diversidade.

Além disso, faz-se necessário que as instituições escolares avancem do discurso inclusivo para ações efetivas, visando minimizar aqueles/as há tempos silenciados/as pela cis-heteronorma. Como afirma Rogério Junqueira (2011, p. 80),

*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.*

Em diálogo com o contexto atual brasileiro e com as notícias consumidas por algumas famílias, Paula cita uma situação que vivenciou com uma mãe quando questionada sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo projeto em uma aula específica:

*[...] o menino chegou em casa perguntando o que eram pessoas trans. Eu não lembro se foi exatamente essa pergunta. A mãe perguntou ao filho: 'Ah, mas porque você está perguntando isso?' E ele respondeu, segundo o relato dela: 'é que falaram hoje sobre os LGBTQs, mas eu não sei o que é isso, mãe!' E o que ela entendeu [a partir do] que o filho narrou e ela trouxe: ela imaginou que os alunos entraram em uma sala e que os adultos entregaram para eles desenhos, textos e material informativo, afirmando que lésbica é isso, intersexual é isso, travesti é isso, transexual é aquilo, queer é aquilo, e que ele não entendeu nada. Conversamos com ela e esclarecemos que a atividade não foi essa. (Paula, 30/01/2020)*

No entanto, mesmo parecendo compreender a metodologia empregada na atividade, a mãe relatou uma preocupação com o encaminhamento das aulas e disse considerar inadequados alguns temas tratados:

*Quando a mãe entendeu que talvez o filho dela tivesse ficado com essa dúvida, ela nos disse que achou que a atividade proposta era inadequada, porque ela acha que para essa faixa etária é muito mais importante falar sobre o corpo, sobre puberdade, sobre as transformações, sobre a angústia, e eu falei para ela: 'Ok! A gente faz isso também. E ela usou um termo que depois a gente discutiu isso em uma reunião do Programa que é o 'trans-ativismo'. Ela falou esse termo em duas ocasiões diferentes: em momentos específicos dessa ocasião da reunião com o João Renato e comigo, e também durante uma reunião que a gente [o Programa] teve com as famílias. Ela mencionou que o projeto é equivocado por estar antenado com esse discurso Trans-Ativista. Na sua fala, ela disse: 'Eu acho que a gente tem que aceitar todas as pessoas, todas as nomenclaturas, sem nenhum discurso, sem trazer o contraditório, e que dentro da escola, a gente precisa trazer aos alunos sempre as duas versões.' [a favorável ao trans-ativismo e a contrária]. (Paula, 30/01/2020)*

Apesar de este não ser o foco da discussão proposta para atividade, por que será que discutir sobre a população transgênero/transsexual poderia ser compreendido como trans-ativismo? Segundo Paula, a aula tomou esse rumo, pois uma aluna tinha algumas dúvidas sobre essas nomenclaturas e colocou para o grupo durante essa atividade, o que despertou a curiosidade nesse garoto. A mãe, no entanto, não enxergou essas dúvidas da colega como uma oportunidade de conhecimento para o seu filho e para os/as colegas de turma. Parece que ela ficou preocupada que, ao acessar esse conhecimento, o filho começasse a questionar a sua própria identidade e que a escola, de alguma forma, estaria incentivando esse movimento por meio do que ela chamou de 'trans-ativismo'.

*Ela usou o termo ideologia de gênero em alguns momentos, e a gente pediu para ela: 'Diz para gente o que é ideologia de gênero para você! Por que que você reconhece naquilo que a gente tá dizendo pra você que a gente faz ideologia de gênero?' Ela não conseguiu explicar, em momento nenhum ela conseguiu [explicar ou descrever o que era ideologia de gênero]. Porque falar sobre o corpo, ou as mudanças que o corpo... [isso para ela] não era ideologia de gênero, mas ser trans-ativista ou estar alinhado com um discurso trans-ativista, era ideologia de gênero. E ela não conseguiu explicar isso pra gente e ela fugia a todo o momento sobre o assunto, [e sempre tentamos conversar com ela] com muita delicadeza assim, a ideia não era o confronto e sim um acolhimento. (Paula, 30/01/2020)*

Em diálogo com o que foi relatado por Paula sobre sua conversa com a mãe de um aluno da escola, Rodrigo também reconhece, inclusive nas falas dos/as alunos/as, que a mídia e a internet têm contribuído com a disseminação de informações inverídicas, e considera esse fato bastante preocupante para o avanço de determinadas lutas.

*E agora esse choque com que está colocado agora na mídia também, né?! De falar ideologia de gênero e ver algumas pessoas falar das Fake News ou de deturpar... O que foram as eleições? Então ficamos em um lugar que às vezes a informação... eles se fecham. Então eu sinto que os pais ali entram em uma chave outra, ainda que o problema da informação que chega de uma forma muito mais rápida, né?! Pelo celular, pelo WhatsApp, pelo Youtube, mas que ela não é acessada, mas não consegue discernir sobre. O próprio senso crítico sobre o que a gente tá vendo e está tudo muito embaralhado, é muito louco pensar nisso, né?! Mas, os jovens atualmente estão bombardeados de informações, não se sabe se é verdadeiro ou se é falso. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Ainda que essas situações relatadas por Rodrigo e Paula tenham se apresentado como desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento do projeto “Gênero e Sexualidade”, vale ressaltar que nem sempre as famílias que buscaram a escola tinham como intenção fazer uma crítica ou questionar o encaminhamento das atividades do projeto. Também foram presenciadas ocasiões em que o trabalho pedagógico foi elogiado e visto como essencial por algumas famílias:

*'Não, o projeto ele foi muito bom para a minha filha ou para o meu filho, porque ele ou ela conseguiu conversar sobre um assunto...', 'porque ele ou ela trouxe sobre isso', ou trouxe uma dúvida da escola, 'porque a atividade X foi melhor, foi importante para isso ou aquilo'... Há sempre um contradiscurso, então a gente sente que é muito pouco, mas aparece. (Paula, 30/01/2020)*

Além disso, para conter e esclarecer ruídos, a escola propôs atividades informativas que envolveram as famílias e, inclusive, ofereceu uma palestra com a mãe de uma aluna, psicóloga, apoiadora e parceira do projeto:

*[...] a gente optou em fazer um encontro com as famílias que quisessem, para apresentar o projeto, e acolher dúvidas também, conversar um pouco, sabe?! Porque a gente acha que é importante fazer esse projeto e porque a gente faz e quais são as demandas da família, essa mãe veio e vieram outras famílias também [...]. (Paula, 30/01/2020)*

Aparentemente, a escola reconhece a necessidade de dialogar com as famílias, inclusive, porque esse diálogo poderia ser multiplicado para o interior dos lares, tornando essa discussão mais fluida e a criança e/ou jovem mais seguro/a para se expressar tanto na escola quanto em casa.

*Então a gente também percebe que há essa necessidade de fazer essa discussão com os adultos, mas ao mesmo tempo, todas as vezes que a gente teve... acho que dois, três encontros em 2018 e um em 2019, a gente teve pouca adesão, poucas pessoas vieram, primeiro porque a gente só consegue fazer isso durante a semana, que é um horário que não necessariamente é o ideal para que as pessoas consigam vir, e um desses encontros foi a noite,*



*mesmo assim a gente teve pouca adesão das famílias [...]. (Paula, 30/01/2020)*

Visando maior participação das famílias, Paula me contou que a escola vinha avaliando propor, para 2020, encontros e discussões aos sábados para contemplar, principalmente, as famílias que não compareciam aos encontros por incompatibilidade de horário.

Segundo Paula, o percentual de famílias que questionam as ações do projeto é pequeno, porém, com o aparato das redes sociais, esse "barulho" se torna maior, daí a necessidade de ações envolvendo as famílias para, não só informá-las, como para promover esclarecimentos. Além disso, ela e Rodrigo também consideram fundamental o apoio da direção para que esses questionamentos não gerem retrocessos no projeto. As conquistas permanecem vivas, porque a direção da escola tem consciência da necessidade desse diálogo e acredita nessas ações, o que em minha visão, empodera os/as membros/as do programa e os/as impulsiona a prosseguir acreditando profundamente nessas ações como mobilizadoras de uma escola mais acolhedora para todos/as.

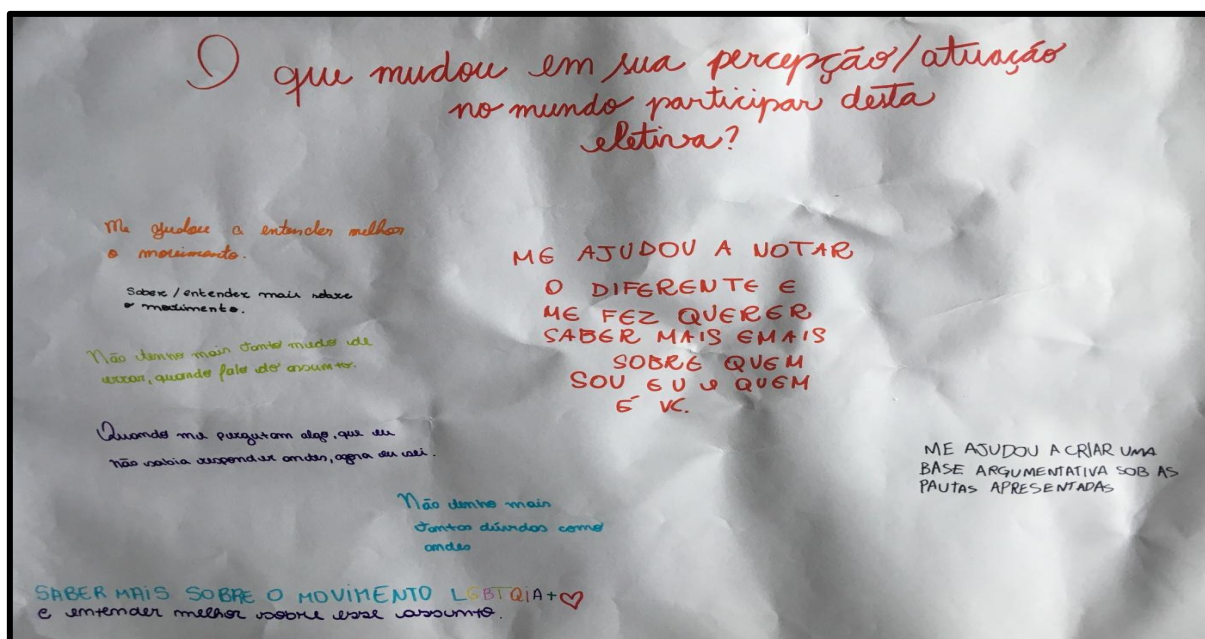
### ***3.3.2. Ajudou a notar o diferente, a entender o movimento do qual faço parte***

Na última aula, havia combinado com Rodrigo que faria uma proposta de reflexão com os/as jovens e ele, por sua vez, me contou que pretendia fazer um balanço da eletiva junto aos/às estudantes e que já estava em seus planos usar parte da última aula para ouvir as percepções dos/as alunos/as sobre a disciplina.

No início desta última aula, propus a atividade que havia planejado e, previamente combinado com os/a membros/a da eletiva. O objetivo era que eu pudesse contar com reflexões escritas sobre o papel da eletiva em suas vidas, visando perceber como o curso foi vivido e sentido pelos/as participantes. Com isso, como a roda de conversa já estava planejada, decidi que proporia uma atividade que me fornecesse algum registro de suas percepções.

Os cartazes abaixo foram resultado da atividade proposta e as perguntas foram previamente planejadas por mim, de forma a compreender mobilizações que o curso despertou neles/as.

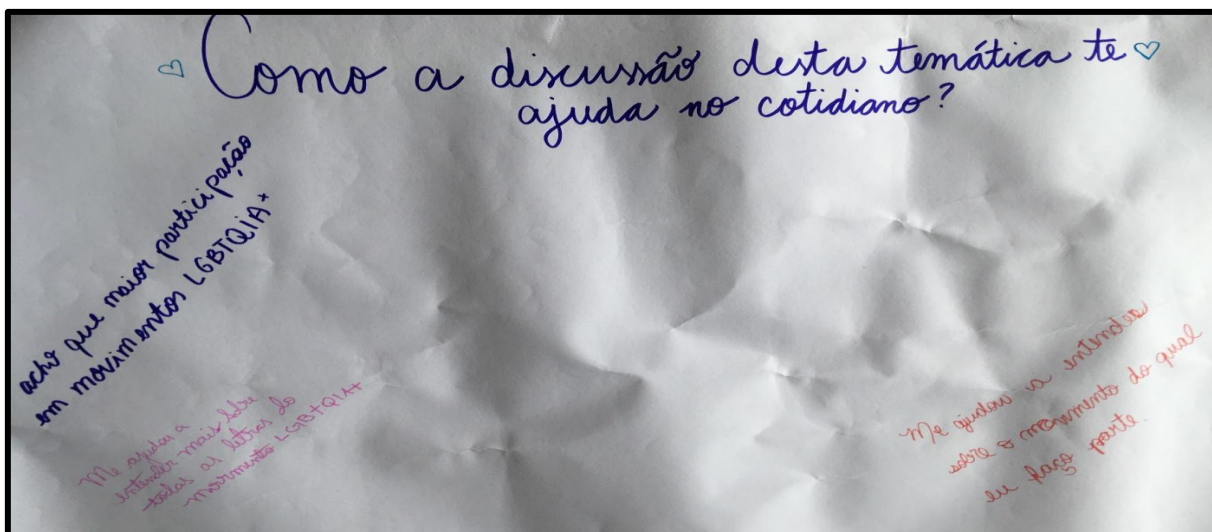
Imagem 1 – Registro da dinâmica A



Quadro 3 – Transcrição do cartaz da imagem 1

O que mudou em sua percepção/atuação no mundo participar desta eletiva?
Me ajudou a entender melhor o movimento.
Saber/entender mais sobre o movimento.
Quando me perguntam algo, que eu não sabia responder antes, agora eu sei.
Não tenho mais tantas dúvidas como antes.
Saber mais sobre o movimento LGBTQIA+ e entender melhor sobre esse assunto.
Me ajudou a notar o diferente e me fez querer saber mais sobre quem sou eu e quem é vc.
Me ajudou a criar uma base argumentativa sob(sic) as pautas apresentadas.

Imagem 2 – Registro da dinâmica B



Quadro 4 – Transcrição do cartaz da imagem 2

Como a discussão desta temática te ajuda no cotidiano?
Acho que maior participação em movimentos LGBTQIA+.
Me ajudou a entender mais sobre todas as letras do movimento LGBTQIA+.
Me ajudou a entender sobre o movimento do qual eu faço parte.

Das oito respostas apresentadas no primeiro cartaz, três delas apontam para o fato de que a disciplina ajudou a compreender melhor o movimento LGBT+, o que era um dos objetivos da disciplina. Quatro das respostas apontam que a eletiva contribuiu para ampliar o repertório no assunto, minimizou dúvidas e inseguranças em relação ao tema e ampliou bases argumentativas sobre esta temática, ou seja, contribuiu para que conhecessem mais sobre o movimento LGBT+ brasileiro. Uma das respostas aponta que a eletiva ajudou a notar “o diferente” e querer saber mais sobre si e sobre o/a outro/a, o que denota que a eletiva proporcionou o autoconhecimento, ao mesmo tempo em que visibilizou as diversas formas de ser e estar no mundo, valorizando a diversidade.

Britzman (2000) provavelmente identificaria nas falas dos/as jovens o que ela chamou de "educação sexual crítica". Essa educação a que ela se refere se opõe à normalização de corpos e de comportamentos, e coloca em foco as demandas de grupos minoritários e invisibilizados pela cis-heteronormatividade. A autora também discorre sobre como a produção dessas identidades cria demandas que produzem resistências e, nesse sentido, essa disciplina, partiu justamente da demanda desses grupos na escola, conforme afirmou Rodrigo na entrevista.

O segundo cartaz foi construído por apenas três dos/as alunos/as que frequentaram a disciplina. Como já dito anteriormente, em minha avaliação posterior, noto que as questões poderiam ter respostas um pouco similares e isso talvez tenha feito com que alguns/as alunos/as tenham optado por escrever em apenas um deles. Apesar disso, o segundo cartaz teve três contribuições muito diferentes entre si e muito importantes de serem comentadas e analisadas.

A primeira reflexão aponta que a discussão acerca da diversidade na eletiva mobilizou em seu cotidiano a participação nos movimentos LGBTQ+, apesar de esse não ser um objetivo explícito da disciplina. Contudo, esse apontamento mostra a potência desse tema na escola, uma vez que o debate teve o poder de mobilizar e engajar por meio do conhecimento. E, mesmo que essa reverberação não tenha sido produzida em todos/as os/as jovens, o fato de despertar interesse pelo tema e pelas pautas do movimento já demonstra que a eletiva alcançou parte importante de seus objetivos.

As outras duas contribuições tinham relação com a importância de ter se debruçado em cada uma das letras do movimento LGBTQ+, de conhecer e se aprofundar no grupo do qual a própria autora fazia parte. Ou seja, foi reconhecido pelos/as respondentes que a eletiva conseguiu alcançar seu objetivo principal, o de informar sobre os grupos que constituem e constroem o movimento LGBTQ+ brasileiro. Ao mesmo tempo, cumpriu um papel de suma importância para o próprio movimento, na medida em que priorizou um diálogo contra-normativo em que jovens que não se enquadram na heteronormatividade se sentiram respeitados/as e seguros/as para dialogar, questionar e se expressar conforme fosse mais confortável para eles/as. Concomitante a isso, os/as jovens que se entendiam como heterossexuais puderam também aprofundar seus conhecimentos, entrar em contato com as lutas protagonizadas por personalidades do movimento LGBTQ+ e compreender a si e ao outro/a em um ambiente de afirmação das diversidades.

*[...] a gente acha que é o nosso papel, mais do que trazer a discussão de forma informativa, propor a veiculação e a ventilação das ideias, para que eles discutam entre eles. A ideia é sempre trazer dados, provocações, contextos, situações e propor formas de ventilação das ideias, para que eles discutam entre si. (Paula, 30/01/2020)*

Há que se reconhecer que a escola-campo possui um trabalho diferenciado, que visa mudar e questionar paradigmas até então pouco questionados no interior das escolas, colocando o trabalho pedagógico realizado em um patamar estratégico, conforme afirma Vanessa Leite (2019, p. 136)

[...] proponho que a articulação entre infância e adolescência e diversidade sexual e de gênero seja um lugar estratégico para abordar um processo de transformação social no qual os jovens ocupariam lugar privilegiado, e onde se explicita mais claramente o confronto entre uma moralidade baseada na família, na reprodução e na heterossexualidade e uma nova moralidade baseada no consentimento e no ideário dos direitos sexuais.

Ao olhar para os cartazes produzidos é possível reconhecer nas palavras dos/as estudantes que cada um/a pôde perceber naquele espaço algum ponto de mobilização ou de que maneira a disciplina lhes seria útil na vida pessoal e/ou no cotidiano. A roda de conversa proposta por Rodrigo, Caio e Sara, posterior a essa atividade, complementou essa finalização e essa tomada de consciência a respeito da importância dos assuntos tratados.

Para esse fechamento, Rodrigo convidou todos/as a sentarem no chão para falarem sobre suas percepções e opiniões sobre o curso, sobre o que tinham aprendido e o que havia mudado ou permanecido em suas ideias e opiniões sobre a questão LGBT+.

A primeira a falar fui eu, pois estava à esquerda de Rodrigo, mas, exceto no momento de minha apresentação, esta foi a única aula em que estive sentada junto ao grupo. Fiz uma reflexão a respeito de minhas vivências no Ensino Médio, da importância desse assunto estar presente nas aulas e do quanto foi importante acompanhar esse trabalho acontecendo na prática, pois só tive contato com essa discussão mais tarde, já na graduação em Pedagogia. Ponderei que nunca era tarde para entrar em contato com essas questões, mas que eu poderia ter me entendido e entendido melhor alguns/as colegas e algumas pessoas do meu entorno caso tivesse tomado consciência da importância dessas questões mais cedo. Agradei a todos/as pela oportunidade e acolhimento e reconheci que foi um período de muito aprendizado para mim.

Ao meu lado esquerdo estava o único garoto do 3º ano do Ensino Médio, o mesmo que disse que tinha a eletiva como a última opção na primeira aula. Mário disse estar preocupado com o futuro, pois estava saindo da escola e sentia dificuldade de entender as diversas reformas governamentais em andamento no país. Citou o movimento Escola sem Partido e a discussão sobre ideologia de gênero, e desabafou sobre como essas ideias poderiam atrapalhar discussões como as que a disciplina o havia propiciado. Disse ter gostado muito da eletiva e, apesar de não ser a sua primeira opção, reconheceu que a disciplina oportunizou aprendizagens, uma vez que ele também é LGBT+, ajudando-o a perceber que era leigo em diversos assuntos que foram tratados na eletiva.

Ao seu lado, encontrava-se uma das garotas que se mostrou mais engajada ao longo da disciplina. Ela não explorou muito a sua opinião na roda e apenas disse ter gostado da eletiva.

Imagino que aquele foi um momento difícil para ela, pois era o último dia de aula da disciplina e ela demonstrou ter bastante proximidade com os professores e a professora. Esta aluna, em específico, demonstrou muito interesse pelos assuntos tratados na maioria das aulas, levando as temáticas tratadas na eletiva para outras disciplinas, como na aula de Inglês, por exemplo.

Também neste último dia esteve presente o João, o garoto que não era inscrito na eletiva, mas que, de vez em quando, frequentava as aulas. Ele agradeceu aos ministrantes pela oportunidade de estar ali e disse ter gostado muito de participar da eletiva. João trouxe em sua fala que estar em um espaço como aquele o deixava seguro para ser quem ele é e para ser quem ele quer ser, o que demonstra o quanto a disciplina deixou os/as alunos/as seguros/as naquele espaço. Ele ainda defendeu que essa discussão precisa estar presente nas escolas, por ser um espaço de transmissão de cultura e que aquela discussão era muito importante para que cada um pudesse se entender e se conhecer mais. Outro ponto importante de sua fala foi reconhecer que o contato com essa discussão no espaço escolar é um privilégio e que, provavelmente, em outra escola ele não poderia ser quem ele é sem sofrer consequências. Além disso, ele também falou da importância de ter argumentos para discutir com os familiares, porque, para ele, não basta discordar, é preciso ter argumentos para a discussão.

A amiga de João, também LGBTQ+, concordou com sua fala e disse que a eletiva foi importante para que ela pudesse se entender melhor e entender melhor o grupo com o qual ela se identifica, no seu caso, a bissexualidade. O que também foi similar à intervenção de Thiago, que elogiou a eletiva e achou importante entender sobre cada um dos grupos. A contribuição desta aluna, assídua pesquisadora dos temas das aulas, demonstrou a importância da representatividade e do lugar de fala que a eletiva proporcionou aos/às seus/suas participantes.

Outra aluna bastante engajada na discussão e que, inclusive, estudava e se preparava previamente para as aulas, concordou com João quando ele reconheceu a escola em que estudam como um espaço de privilégio. Para ela, a escola em que eles estudam é muito diferenciada por propor a discussão de gênero e sexualidade, ou seja, em alguma medida, os/as alunos/as reconhecem o papel da escola no diálogo desses temas, mas sabem o quanto essa temática ainda é negligenciada na maioria dos espaços escolares. Ela também reconheceu que se sente em um espaço seguro para ser quem ela é e falar as coisas que fala, sem se preocupar com julgamentos ou retaliações posteriores. Além disso, elogiou a forma com que Rodrigo, Caio e Sara conduziram a eletiva, pois, apesar de ter um clima de competição devido ao formato proposto, os/as participantes estudavam para ir melhor nos jogos, pois a forma

como propunham os desafios despertava o interesse deles/as, mantendo um clima leve e descontraído.

Concordando com a colega, a aluna seguinte reconheceu na fala dos/as colegas que tudo o que tinha sido dito já contemplava seus pensamentos e suas opiniões. Ela reforçou que ela tinha gostado muito do espaço e tinha aprendido bastante e de maneira divertida.

Ao fim da roda, uma garota elogiou o curso, ressaltando tê-lo aproveitado bastante, pois antes, tinham várias temáticas em torno do movimento que ela não sabia ou que eram ainda um pouco confusas. Em seguida, uma outra aluna falou do quanto foi leve essa eletiva e que ela pôde aprender muitas coisas de um jeito divertido, sem ver o tempo passar. A amiga ao lado concordou: *“Eu não sou deste mundo LGBT, não tinha contato com esses termos, com esses assuntos...”*.

De modo geral, o que podemos perceber com as intervenções dos/as participantes, é que a eletiva foi elogiada por seu conteúdo e por sua metodologia. Discutir a história do movimento LGBT+ brasileiro e suas múltiplas facetas não se faz relevante apenas para quem se identifica com alguma letra desse movimento. Refletir sobre a sociedade em que vivemos é uma tarefa de todos/as e a escola se configura como um dos espaços responsáveis por apresentar e/ou mediar a discussão de temáticas que envolvem o cotidiano e a contemporaneidade, além de ser o lugar em que crianças e jovens socializam e vivenciam conflitos individuais e coletivos.

Tomando como base a forma como os professores e a professora da eletiva escolheram para conduzir aquele espaço, também há que se reconhecer a disciplina como um lugar seguro de respeito, de pluralidade e de valorização das múltiplas identidades. Também foi espaço de troca, de informação, de diálogo e de perceber que os/as sujeitos/as LGBTs também realizaram muitas conquistas ao longo dos anos e foram sujeitos/as de sua própria história.

Se a experiência sexual de gênero é um processo que incide sobre a própria construção dos sujeitos e suas identidades, e se gênero-sexualidade é ação, talvez um caminho seja visibilizar esse nosso fazer que vai nos constituindo. [...] Então que tal apontar onde, como e quando somos agente e objeto no processo de construção da nossa própria sexualidade? Como as diferentes pessoas vão viver de diferentes e múltiplas formas esse processo – e produzir diferentes identidades. Como as relações de poder vão incidir na construção das nossas identidades, num jogo que articula normatização e subversão. Como a construção dessas identidades sexuais-de gênero é processo social, individual e coletivo, vivenciado permanente e reiteradamente por todas as pessoas (BORTOLINI, 2015, p. 495).

Para os/as participantes que se identificavam como LGBT+, a eletiva se configurou como um espaço privilegiado, por garantir a eles/as o acesso à informação e o diálogo aberto

e respeitoso sobre essas temáticas, valorizando suas vivências e seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Já para os/as alunos/as que não se identificam como LGBTQ+, a disciplina foi reconhecida também como um espaço em que foi possível ampliar o olhar e compreender sobre os grupos que compõem o movimento, ao mesmo tempo em que puderam ouvir as vozes de colegas e perceber suas lutas e suas percepções individuais sobre os assuntos, tornando esses diálogos mais empáticos.

Muito provavelmente, todos os assuntos tratados no curso poderiam ser encontrados na internet, porém o trabalho pedagógico proposto proporcionou o diálogo e a troca de ideias, mobilizando o conhecimento prévio dos/das jovens e ampliando esse repertório por meio das interações, das dúvidas e dos jogos. Nesse sentido, o curso corroborou com o que bem observa Zanatta (2016, p. 446)

[...] os(as) educandos(as) sentem mais necessidade de conversar, trocar experiências e tirar dúvidas sobre temas emergentes da sexualidade devido à maior democratização dos corpos, às influências midiáticas e ao grande acesso às novas tecnologias de informação, somados às intensas manifestações da sexualidade, próprias da adolescência e da juventude. Apesar disso, nem sempre se verifica esta oportunidade sendo democraticamente ofertada nos espaços escolares.

Por isso, é preciso reconhecer a potência de um espaço como esse e também notar que o registro dessa experiência pode ser muito útil para que professores/as percebam que essa discussão é possível e necessária. A ação estruturada reverbera em possibilidades e caminhos que podem ser colocados em prática com o apoio da direção, com o convencimento e informação às famílias e com os ouvidos atentos para o que crianças e jovens estão pensando sobre o mundo que as cerca.

### **3.4. O contexto atual e os desafios do projeto**

Diante do exposto e das possibilidades criadas pelas experiências desenvolvidas pelo programa, tanto aos/as alunos/as, quanto à comunidade escolar, me pareceu necessário trazer à tona os desafios específicos do trabalho pedagógico com essa temática, ainda mais no contexto atual, a fim de propor uma reflexão a todos/as aqueles/as que colocam ou que pretendem colocar essa discussão em prática em seu contexto escolar. Ou seja, quero aqui discutir alguns pontos observados por mim e colocados por Paula e Rodrigo no que diz respeito às reverberações efetivas desse diálogo em sala de aula.

Como já colocado, a educação em sexualidade ocorre na escola-campo em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Médio, especificamente, essa discussão



ocorre de maneira estruturada por meio das eletivas e de algumas "entradas" com temáticas pontuais que permeiam esse tema e que resultam da solicitação dos/as alunos/as e/ou da observação dos/as profissionais da escola sobre demandas específicas de um grupo.

Em capítulos anteriores desta dissertação, retomei diversos retrocessos políticos em âmbito federal, acentuados desde o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em meados de 2015. Neste período, a ala conservadora do congresso ganhou bastante destaque midiaticamente por combater ideias tidas como progressistas, no entanto, eram conquistas históricas realizadas pelo movimento de mulheres e LGBT+. Inevitavelmente, essas reverberações chegaram à câmara dos vereadores de São Paulo, o que colocou em perigo toda a construção realizada anteriormente em torno da discussão sobre gênero e sexualidade, ao retirar do Plano Municipal de Educação de São Paulo (PMESP) o termo "gênero", tornando essa "meta" algo secundário e com menor visibilidade.

Somando-se a isso, ainda no caso do município de São Paulo, tivemos notícias de algumas escolas judicializadas e de profissionais sendo perseguidos e/ou afastados/as de seus cargos por realizarem essa discussão ou por terem tratado de algum assunto que levantou alguma polêmica entre as famílias. O Movimento Escola sem Partido em parceria com alguns parlamentares encabeçou algumas dessas perseguições e instaurou, no trato desse assunto, uma política de medo que, inevitavelmente, também assola os/as profissionais da escola-campo, inclusive sendo motivo de preocupação de um dos alunos da eletiva que se formaria no Ensino Médio naquele ano.

O contexto atual no Brasil exige cautela de todos nós. Mas tem sido bastante intrigante observar nesse momento, o mais difícil da história do Brasil pós-redemocratização, o quanto a sexualidade e as expressões de gênero das crianças e dos adolescentes assumem um papel central no confronto de racionalidades, moralidades e na política, bem como na expressão de projetos de sociedade. São poucas as certezas nesse momento, especialmente nesse campo de atuação. Não obstante, uma pista que pode ser útil é a constatação de que o estímulo às polarizações e às generalizações não é boa companhia (LEITE, 2019, p. 138).

De fato, o Brasil vive um momento delicado e, conforme propõe a pesquisadora Vanessa Leite (2019), se faz necessário compreender esse processo com cautela. Assim, considerando o exposto, perguntei ao entrevistado e à entrevistada o que significava manter essa pauta viva na escola no contexto atual. Rodrigo demonstrou gostar da pergunta para fechar a entrevista, mas verbalizou a sua dificuldade em respondê-la por ser permeada por muitas questões sensíveis:

*A gente vai trazendo essa questão e aí vai mantendo certas tradições de violência e eu acho que falar sobre isso dentro da escola é tirar véus mesmo.*

*E fazer com que a gente olhe a situação e veja os casos de violência, os casos de exclusão escolar mesmo, até porque muitas tem a questão de quando você não está na escola, você não consegue lidar com aquele espaço, e aquele espaço vai te expulsar dali, e aí tem a marginalização, né? Sempre vem as violências, né? Ou elas são físicas, ou elas são morais, ou são simbólicas, constantemente pra fazer com que algumas pessoas saiam, né?! E diretamente está ligada ao privilégio também, porque se alguns corpos estão saindo dali, é pra não ter outros dentro da estrutura e pra fazer com que a estrutura gire do mesmo jeito. Na política, pra entender também quem é que pauta as leis e ver como a gente perdura nessa lógica cis-normativa compulsória de manter homens no poder constantemente [...]* (Rodrigo, 14/11/2019)

A fala de Rodrigo faz menção aos índices alarmantes de violência a que são submetidas as mulheres e a população LGBTQ+ em nosso país. Quando o entrevistado fala em 'tirar véus', ele deixa clara a importância dessa temática na escola e, simbolicamente, faz menção ao fato de que ela ainda está encoberta, obscura, escondida. No entanto, trazer dados concretos e informações é papel da escola, principalmente, quando o foco desta discussão é conscientizar para prevenir e salvaguardar vidas, conforme Rodrigo trouxe nesse trecho da entrevista:

*[...] pessoas são mortas por causa disso, as taxas de feminicídios, as taxas de pessoas LGBTQs que sofrem violência ou então o próprio suicídio que é uma coisa muito devastadora e que a gente não fala, mas que ela perdura e que tá acontecendo muito forte... que tá atrelado à mídia social, até mesmo da questão do status, elas tão totalmente atreladas... então eu vejo que falar sobre esse assunto na escola, na verdade, vários assuntos que estão dentro da própria temática, é fazer com que minimize as violências, tanto o feminicídio, a própria questão do assédio, a própria questão da LGBTQfobia, todos os preconceitos dentro dela... (Rodrigo, 14/11/2019)*

Segundo o documento "Dados sobre feminicídio no Brasil"<sup>21</sup>, de 2015, o Brasil é o quinto país com a maior taxa de feminicídio do mundo, sendo que, em 2013, foram registrados um feminicídio a cada 90 minutos. Ainda neste mesmo documento, utilizando como base o "Trans Murder Monitoring"<sup>22</sup>, de 2016, o Brasil é um dos países com maior índice de violência contra pessoas transgênero e registrou, de 2008 a 2016, 868 assassinatos no mínimo, uma vez que esse número não é exato devido à dificuldade de obter essas informações com exatidão.

<sup>21</sup> Informações coletadas no sítio eletrônico: <https://artigo19.org/wp-content/blogs.dir/24/files/2018/03/Dados-Sobre-Femic%C3%ADdio-no-Brasil-.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

<sup>22</sup> Informações coletadas no sítio eletrônico: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Além disso, trazendo dados mais recentes do "Relatório: Observatório de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil"<sup>23</sup>, em 2020, 237 pessoas LGBTQ+ sofreram morte violenta no Brasil, sendo 224 vítimas de homicídio por homotransfobia: (94,5%) e 13 suicídios (5,5%). Ainda que em 2020 o documento tenha contabilizado uma redução no número de mortes de 2019 para 2020, os dados ainda são alarmantes. Dessas mortes, o maior número é o de travestis e trans, contabilizando 70%, seguido de gays (22%), lésbicas (5%), homens trans (1%), bissexuais (1%) e dois homens heterossexuais confundidos com gays (0,4%).

Os dados acima vão ao encontro da fala de Rodrigo e nos revelam a necessidade e a urgência de incluir com mais afinco e intencionalidade a discussão dessas temáticas na escola. Além da importância de conscientizar os/as estudantes sobre essas ocorrências dentro e fora do espaço escolar e prevenir violências, tratar dessas temáticas, como visto na experiência da escola-campo, coloca as pessoas LGBTQ+ também como protagonistas e orgulhosas de suas vivências e trajetórias, dando lugar a diálogos mais profundos e construtivos para uma real mudança de paradigma. Assim, concordo com Milene Furlanetto (2018), que o trabalho pedagógico com essas temáticas desenvolve o sentimento de pertencimento e possibilita que crianças e jovens se aproximem por meio das discussões, fazendo com o que espaço do diálogo seja mais significativo.

Com o passar do tempo, os/as próprios/as estudantes vão criando mecanismos e redes de apoio para conter violências, barrando determinados comportamentos que ainda permanecem na escola e que são tidos muitas vezes como meras brincadeiras.

*[...] o trote do 3º ano do Ensino Médio e o mais aguardado de todos é o que os meninos se vestem de menina e as meninas se vestem de menino. Da maneira mais estereotipada possível, é o [trote] mais aguardado e o mais divertido [para as turmas de 3º ano], mas no ano passado a gente já teve alunos do 3º ano, alunas, sobretudo, que se negaram a participar desse trote, e ficaram muito bravas com o grupo, mas ainda é um grupo menor, e quando eu entrei [na escola] isso [do trote evidenciar preconceito e discriminação] não era uma discussão. (Paula, 30/01/2020)*

O olhar crítico desses/as estudantes sobre acontecimentos corriqueiros e até tradicionais na escola demonstra que as resistências começam a partir de suas próprias vivências. Ou seja, a escola propõe discussões e o/a aluno/a reflete, observa, faz relações com outras fontes e se posiciona - e isso é resultado do pensamento autônomo e, claro, pode apontar para reverberações das discussões propostas no espaço escolar.

---

<sup>23</sup> Informações coletadas no sítio eletrônico: <https://observatoriomortesviolentaslgbtibrasil.org/2020>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Rodrigo ainda complementa suas preocupações em diálogo com a fala de Paula sobre as violências sistêmicas que começam em uma mera "brincadeira":

*Eu vejo que em primeiro lugar é minimizar essas violências, porque eu acho que a violência é uma questão extrema, são assassinatos em massa. Eu acho que é um dos maiores problemas que nós sofremos e que é um... nossa, essas taxas precisam cair, acho que antes de tudo assim e também trabalhar de onde elas partem, porque elas vão começar na brincadeira, elas vão começar no empurrão, na escola, e a escola depois da família... E acho que também tem um trabalho muito forte com a família e onde liga a família com a escola é uma questão que liga esses assuntos. É, porque tem as gerações... e geração após geração e, começar a entender que esses assuntos já estão aí há muito tempo e não deveriam ser tabu. (Rodrigo, 14/11/2019)*

Se a escola, que é um lugar diverso por definição, não acomoda essas discussões em seus currículos, em que lugar ou momento da vida será possível tomar consciência dessas questões? Qual lugar é mais propício para que esse conhecimento e essas informações sejam trazidos à tona de maneira responsável e humanizada? Como a criança e o jovem podem interpretar os acontecimentos veiculados na mídia que envolvem ou que, ao menos, permeiam o gênero e a sexualidade?

A educação sexual amparada no resgate histórico e cultural também sustenta a abordagem definida como emancipatória ou libertadora, que reconhece a tal estratégia como instrumento de busca de felicidade e transformação dos padrões de relacionamento sexual. Nesse entendimento, o educador não deve limitar-se ao conhecimento de informações científicas descontextualizadas da realidade em que vivem os sujeitos. Uma abordagem emancipatória valoriza tanto o aspecto informativo quanto o formativo, considerando o contexto em que vivem os sujeitos, com vistas a auxiliar a compreensão das normas sexuais como construção social, atentar para o respeito à diversidade sexual e de gênero e para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade (FIGUEIRÓ, 2010, p. 565).

Segundo a minha vivência de pesquisadora, de ouvinte e aprendente, a eletiva conseguiu manter, na maior parte do tempo, um ambiente de informação e de formação, que, apesar de descontraído, apresentou discussões e questões bastante sensíveis à população LGBT+. Esses movimentos produzem reflexões e reverberações nos/as participantes, o que se pode notar no capítulo anterior, onde isso é evidenciado na fala dos/as estudantes. Além disso, transcendendo a experiência da eletiva, Paula reafirma a importância das reflexões sobre essa temática e do quanto é importante estar atento às necessidades dos/as próprios/as alunos/as e à natureza dos conflitos ocorridos na escola, além de referenciar-se em leituras e teóricos/as que auxiliem no embasamento das discussões.

*[...] a gente tem as referências que são muito individuais, então por exemplo, eu já li a Chimamanda, eu já li textos da professora Cláudia*

*Viana, né?! O João Renato fez uma dissertação de mestrado, então ele tem ali o cabedal teórico de alicerce, né?! É, então, a gente tem, mas isso é muito mais do nosso ponto de vista individual, da formação de cada um ou dos repertórios teóricos de cada um, do que, de verdade, uma discussão teórica. A gente não parte de uma discussão teórica para a prática. O nosso processo de criação de aulas, parte da gente [da equipe do Programa-professoras/professor e bolsistas] leu um texto X e um grupo leu textos Y, e a partir desse grupo de textos a gente percebe que há uma ideia central ou um grupo de ideias que a gente encaminha a atividade [a partir de uma reflexão pelos textos]. Ele é um processo muito mais empírico mesmo, né?! Ele acontece muito mais a partir da identificação de uma necessidade e isso tem a ver com uma sensibilidade que vem de uma experiência prática de professor. (Paula, 30/01/2020)*

É possível perceber que as propostas realizadas pelo grupo são produto de pesquisas e experiências individuais de cada componente, ou seja, há uma vontade política desses/as membros/as que provoca neles/as a reflexão para a prática educativa. Apesar de essa vontade política ser um componente necessário ao processo, ela sozinha não é suficiente, conforme nos chama atenção Bortolini (2015, p. 482).

O que tantas pesquisadoras e pesquisadores apontam é que a heteronormatividade, o machismo, o racismo e a misoginia estão tão arraigados na nossa prática pedagógica que a sua superação não é simples, nem depende apenas de intencionalidade, embora ela seja fundamental. Superar essas marcas na nossa ação educativa é um processo demorado, de idas e vindas, de erros e acertos, de aprendizados.

Rodrigo também atenta para a necessidade de a escola ser aliada do trato dessas questões, uma vez que a sociedade já apresenta muitos entraves às mulheres, à população LGBTQ+ e à população negra, além de reforçar a importância de buscar conhecimento.

*Ela [a escola] pode se tornar aliada, como muitas escolas são, ou doutrinar os corpos, fazer com que meninas se silenciem e passem a vida silenciadas, né?! Ou então os próprios corpos LGBTQs, todas as identidades dissidentes do guarda-chuva, trans, que é como você conseguir se expressar... Tem toda uma lógica, que é dita pra você que é natural, então você já tem uma discussão com você mesmo, uma discussão por fora, então se você não tem alguém, os semelhantes, né, pra poder falar sobre essa questão da diferença, sobre o que que é normal, né?! O que que é normal? Jogar essa norma, normativizar (sic), ela não é natural... Então acho muito importante essa disputa mesmo e é uma disputa de poder assim... os microcosmos que nós estamos, que são as escolas e que elas sofrem essa precarização não é à toa também, porque tem dinheiro envolvido também, tem a verba destinada e, o Brasil, um país muito grande e tem toda essa lógica de reter o orçamento, e os cortes vão na educação, vai precarizar o trabalho também dos professores, porque eles tem que dar conta, dá a sua aula de teatro, dá sua aula de geografia, mas falar sobre sexualidade, mesmo não tendo nenhuma formação sobre, mas aprender com a vida, né?! Tem que ler sobre, ver vídeo sobre... Acho que a missão também é fazer com que todos nós*

*tenhamos esse pensamento. E ver a luz... pesquisando para trazer... nossa, é muito incrível saber.... (Rodrigo, 14/11/2019)*

Em diálogo com Rodrigo, Paula aponta mais um desafio do projeto e da educação em sexualidade como uma temática em si.

*Acho que outro grande desafio, é lidar com diferentes expectativas e com a heterogeneidade, então a gente vai ter famílias muito conservadoras [...], mas a gente tem um número pequeno, por motivos religiosos, políticos, enfim... Mas, a gente tem um grupo de famílias conservadoras que não deseja que seus filhos ou filhas, acessem a essas discussões ao mesmo tempo que a gente tem famílias homoafetivas, a gente tem famílias de todos os tipos, a gente tem uma heterogeneidade grande. E mesmo os interesses, né?! A gente vai ter alunos que no Fundamental II, por exemplo, já tem uma vida sexual ativa e muita gente que brinca de boneca, joga futebol, brinca de carrinho na mesma turma, né?! Então, gente cujo pai ou mãe é lésbica, tem amigo trans, tem amigo travesti e gente que nunca viu uma pessoa travesti na vida [que vivem sob uma perspectiva] e tudo isso acontecendo na mesma turma. Então lidar com essas diferentes expectativas e repertórios, acho isso é um outro desafio. Mas nenhum desses desafios que eu falei, são desafios que são específicos do projeto, ou do programa, ou dessa disciplina, eu acho que são desafios da educação. (Paula, 30/01/2020)*

De fato, esses apontamentos de Paula são desafios para a educação, uma vez que o debate de qualquer temática transcende a discussão proposta na sala de aula, ao mobilizar vivências, conhecimentos e informações que fazem parte da subjetividade dos/as alunos/as e de suas experiências individuais. No entanto, se a heterogeneidade se apresenta como desafio nas disciplinas curriculares na grande maioria das salas de aula, como seria possível que ela também não atravessasse a temática de gênero e sexualidade? Talvez tenhamos que enxergar a heterogeneidade como aliada nesse processo de construção, sobretudo porque ela pode propiciar maior aprofundamento de discussões, trazendo à tona diversos pontos de vista.

Ainda nesse processo de pensar sobre a prática educativa, Paula traz uma reflexão que corrobora com alguns questionamentos que me atravessam enquanto educadora no desenvolvimento da temática de gênero e sexualidade.

*[...] como a gente [pode] fazer essa discussão [para] que [ela] não seja apenas uma discussão discursiva? Porque eu acho que a gente corre um grande risco, quando a gente parte de uma discussão ou para um trabalho que é apenas informativo, discursivo, de que os alunos aprendam [a dizer] o que a gente espera que eles nos digam na nossa frente. Eles sacam isso muito rápido! Quais são as expectativas que a gente tem deles? O que que a gente quer que eles falem para a gente? Eles sacam isso muito rápido. Mas daí a haver uma reflexão profunda e uma mudança radical de atitude, é uma coisa muito diferente de eu entender que eu não posso chamar a pessoa de 'viadinho' ou de 'cabelo de bombril'. Você ter uma postura antirracista ou você entender que você não pode fazer isso em público, uma injúria racial, porque você será punido, são coisas muito diferentes. Você ter ou exercer*

*uma postura contra a discriminação, contra a homofobia, contra a transfobia, você entender a desigualdade de gênero ou a desigualdade entre homens e mulheres, entre a população hetero-cis-normativa e a população LGBT e você conseguir entender que você não pode chamar travesti de 'traveco', que isso pega mal [na frente dos adultos], tem uma diferença muito grande. E eu sinto que, às vezes, na escola, a gente vai para esse lugar discursivo do politicamente correto, que é ensinar que na nossa frente ele não pode fazer isso. (Paula, 30/01/2020)*

O que se apresenta, então, como desafio é buscar efetividade nessas discussões e reverberações práticas na vida cotidiana dos/as alunos/as, de forma que as construções realizadas em sala de aula não se esgotem naquele espaço, uma vez que a presença de mulheres, negros/as e LGBTI+ transcende, assim, o respeito a essas especificidades também deve estar presente fora da escola. Mas como construir aprendizagens efetivas nesse campo? Como ensinar os/as alunos/as a olhar criticamente para as desigualdades e injustiças de seu entorno sem que ele/a necessite, necessariamente, da intervenção docente? Nesse ponto, corroboro com Adriana Dora da Fonseca et al (2010, p. 335)

Cabe enfatizar que não é com terrorismo nem com informações isoladas que se pode mudar a realidade de adolescentes em relação às suas práticas, sobretudo no que diz respeito ao cuidado de si e das relações afetivas sexuais. Sendo assim, é notória a necessidade de dinâmicas de grupo no processo de formação de agentes sociais dentro de uma perspectiva metodológica participativa de construção coletiva de saberes, visto que os sujeitos integrantes do grupo tornam-se parte indispensável desta construção e buscam produzir práticas inovadoras.

Talvez a efetividade deste diálogo dependa, em partes, da constância com que ele ocorre e também da variedade de propostas a que os/as alunos/as são apresentados. Mas a aproximação das temáticas com as próprias vivências, bem como o sentimento de acolhimento e de respeito também se mostraram essenciais na experiência da eletiva e podem servir de exemplo e dar pistas sobre como podemos avançar nesse campo. Não há uma receita a ser seguida, mas há caminhos e possibilidades que se mostraram mais ou menos efetivos, e é nessas vivências e saberes acumulados que devemos apostar nossos esforços.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola possui diversas funções sociais, mas, como espaço de socialização, acolhe e, por vezes, media discussões que já ocupam o cotidiano e a curiosidade de crianças e jovens, buscando conhecer seus saberes, ideias e opiniões, e propondo contrapontos e mudanças de paradigma. Contudo, ao que parece, a escola ainda é um espaço voltado para a manutenção das normas de gênero, onde não são concebidos ou bem aceitos corpos que, em alguma medida, são vistos como incomuns ou transgressores.

Ao longo da história no Brasil tivemos diversos avanços e conquistas na criação de políticas públicas que contribuíram significativamente para que o debate de gênero chegasse à escola de forma mais estruturada. Essas políticas também visavam tornar a instituição escolar um espaço mais diverso e acolhedor a todos/as, mas a existência de uma política não significa, necessariamente, sua implementação no âmbito escolar.

Diversas pesquisas investigaram a importância do diálogo sobre gênero e sexualidade na escola. E, ainda que essa temática já integre o cotidiano de crianças e jovens na escola, ela nem sempre faz parte de um trabalho pedagógico estruturado que possa promover espaços de discussão em salas de aula.

Como professora na Educação Básica, sempre me perguntei se seria possível desenvolver uma proposta sistemática de educação em sexualidade para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Por isso, a pesquisa aqui concluída teve como objetivo justamente investigar as possíveis contribuições e dificuldades em se desenvolver uma proposta pedagógica estruturada na temática de gênero e sexualidade, em uma escola pública do município de São Paulo.

Apesar de ter acompanhado um recorte do projeto mais amplo que a escola se propunha fazer, foi possível observar diversos fatores envolvidos nesse processo. Entre silenciamentos e tensões, o debate sobre as relações de gênero e diversidade sexual ganhava densidade e recebia atenção do professor e de todos/as os/as envolvidos/as na produção de conteúdo da disciplina observada, suscitando curiosidades, questionamentos e potencializando os processos formativos.

Essa pesquisa foi iniciada em março de 2019, primeiro ano do governo de Jair Messias Bolsonaro. Governo que, abertamente, faz clara oposição à discussão de gênero e sexualidade na escola e que, repetidamente, promove ataques aos direitos já conquistados pelas mulheres, pela população indígena, negra e LGBTQ+. Essa discussão já foi motivo de incômodos e retrocessos em governos anteriores. Assim sendo, a presença da discussão de gênero e



sexualidade na escola é fruto de um processo de idas e vindas, e de resistências. Não há linearidade no diálogo sobre essa temática, porque tratar dela significa tratar de relações de poder e, com isso, se faz inevitável usar de forças simbólicas para mantê-la em voga.

Ao longo deste estudo pude apreender a capilaridade da temática de gênero e sexualidade em diversas propostas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, mas também vislumbrava uma 'venda' a ser tirada no que diz respeito a essas questões. Ou será que o silenciamento em torno desta temática é um projeto? Já em minhas primeiras indagações ao tema, a percepção de professores/as e jovens estudantes diante de propostas pedagógicas estruturadas na temática de gênero e sexualidade na escola ocupavam um lugar central. Seria mesmo possível desenvolver uma proposta estruturada e ao mesmo tempo engajadora? Quais as dificuldades e ganhos nesse processo?

Com isso, retomo o já constatado por pesquisas anteriores sobre gênero e sexualidade na escola, quando reiteram a importância desse tema na formação inicial e/ou na formação continuada docente. Por um lado, antes de defender a inclusão dessa temática na escola, é essencial que o corpo docente reconheça a presença inequívoca desse assunto na sala de aula em todos os símbolos que a compõem, permeando relações e comportamentos. Ou seja, estudar sobre gênero e sexualidade é também compreender mais sobre si e sobre o/a outro/a.

Por outro lado, o diálogo com o professor e a professora entrevistados e a roda de conversa com os/as estudantes permitiu compreender como suas vivências, escolhas, trajetórias e propostas influenciaram diretamente em suas perspectivas de ensino, em suas formas de pensar a sala de aula e em suas relações de gênero e sexualidade no processo formativo de estudantes do Ensino Médio. Tais relatos mostram que dar visibilidade ao tema incomoda, mas também transforma relações e concepções cristalizadas, promovendo práticas educativas emancipatórias.

Faz-se oportuno enfatizar que os entrevistados, durante seu percurso no Ensino Médio, tiveram contato com a discussão de gênero e sexualidade somente fora da escola - no teatro. Ambos relataram curiosidades diferentes pelo tema em sua adolescência, mas não notavam espaço no âmbito escolar para sanar determinadas dúvidas e inquietações. Nesse espaço, fora da escola, foi possível ter contato com essa discussão por meio da arte e também a partir das vivências estabelecidas neste outro espaço. No entanto, não é viável afirmar que o percurso de ambos foi o único responsável por dar-lhes a bagagem necessária para o trato desses assuntos.

Ao longo de suas trajetórias durante a graduação, a professora e o professor responsáveis pela proposta e pelo desenvolvimento da disciplina relataram ter buscado ampliar suas percepções sobre gênero e sexualidade durante suas formações como docentes,

mas não tiveram sucesso em localizar disciplinas que abordassem o tema. Paula ampliou seu repertório neste período por meio do ativismo feminista e do interesse em refletir sobre o tema de maneira autônoma, assim como Rodrigo, que relatou optar por se aprofundar nessa temática nos estágios por ele realizados. Rodrigo também considera que, por ser LGBTQ+, tinha interesse pessoal em pesquisar o tema. Ou seja, apesar do interesse em saber mais sobre o tema e refletir sobre o assunto no ambiente universitário, essa não foi uma possibilidade para ele e ela, uma vez que não encontraram disciplinas que abordassem o assunto. Ressalta-se a ausência ou escassez da inserção da temática de gênero e sexualidade na formação inicial docente, talvez como um dos pontos nevrálgicos para suplantarmos o trabalho pedagógico.

Outra consequência da ausência da temática na formação docente e no currículo das universidades é a compreensão de que ela não deve ser tratada por falta de conhecimento prévio do assunto ou que seja menos importante. Nesse sentido, cabe reflexão também em torno da ausência deste tema nas formações docentes iniciais e continuadas. A que se deve essa ausência? Ao mesmo tempo em que fazemos esse questionamento, vemos com clareza um ataque político-midiático às escolas e docentes que propõem essas discussões na sala de aula, o que torna o trabalho pedagógico com esse tema quase um ato de coragem.

É importante retomar que a escola-campo iniciou o programa “Gênero e Sexualidade” na década de 1990 com outro formato e foco, mas, ao longo do tempo, foi ganhando o corpo e as intenções que possui atualmente. Seu início se deu a partir de um grupo espontâneo de professores, sendo que um deles, mais tarde, documentou o projeto em sua dissertação de mestrado. As ações desse grupo espontâneo mostram que a persistência de alguns professores tornou possível que o projeto tivesse o formato e o espaço que têm hoje na escola.

Todos os passos dados pelo projeto ao longo desses anos tiveram professores e professoras à frente dessas mudanças e, sem dúvida, trouxeram para a equipe docente e discente um sentimento de pertencimento, de engajamento e de encorajamento. Com o passar dos anos, o grupo foi ficando mais diverso e cada membro/a passou a contribuir com suas vivências e diferentes formações, deixando o trabalho pedagógico com essa temática ainda mais amplo e mais aprofundado.

Entretanto, mesmo com um projeto composto por vários/as membros/as engajados/as e com um escopo de trabalho de muitos anos, o professor e professora entrevistados apontam como desafio encontrar equilíbrio nos interesses entre famílias completamente heterogêneas. Ou seja, ao mesmo tempo em que há famílias acolhedoras da educação em sexualidade na educação de seus/as filhos/as e defensoras dessa discussão na escola, inclusive, porque compreendem que esse é um espaço de diálogo, há também famílias mais conservadoras

contrárias a essa discussão na escola, porque compreendem que ela deveria estar exclusivamente no âmbito familiar, o que também reverbera na forma como alunos/as lidam com as propostas pedagógicas.

A presença da reflexão sobre gênero e sexualidade ainda é um tabu, mas trazê-la para a sala de aula nos convida a refletir sobre os afetos mobilizados por alunos/as muito engajados/as e interessados/as em discutir e dialogar sobre o tema, demonstrando valorizar o espaço proporcionado pela escola e, na direção contrária, por alunos/as que não se sentem à vontade nesses espaços de discussão e que acabam questionando os/as docentes da escola sobre a necessidade e obrigatoriedade de participar desses espaços.

Além disso, a heterogeneidade, que é parte quase intrínseca de toda sala de aula, aparece latente nas vivências de estudantes em torno da temática de gênero e sexualidade. Segundo relatos das entrevistas, há turmas em que alguns alunos/as brincam de boneca e convivem no mesmo espaço que alunos/as que já iniciaram a sua vida sexual, e isso influencia tanto na forma como esse mesmo/a aluno/a vai participar de discussões e assimilar esses conhecimentos, como na forma como encara a discussão ou se esquivava dela. Ou seja, mesmo considerando a faixa etária para planejar determinadas discussões, ainda há discrepâncias no aspecto da maturidade e das vivências de cada criança ou jovem.

Há também uma preocupação dos/as docentes entrevistados/as em garantir a reverberação e a generalização dessas discussões em sala de aula para todos os espaços em que o/a aluno/a transita. Ora, se essas discussões fossem localizadas apenas no espaço circunscrito às disciplinas eletivas ou às entradas propostas pontualmente pela escola, ela não teria seu objetivo principal alcançado, que é fazer com que alunos/as reflitam sobre a sua realidade e que enxerguem as desigualdades que colocam em risco a vida de algumas pessoas em detrimento de outras. Essa preocupação é fundamental, inclusive, para mobilizar a reflexão do corpo docente em torno do planejamento, pensando no que faz sentido para um grupo de alunos/as específico e o que vai mobilizar e engajar mais esse grupo.

Nesse sentido, corroboro com os/as entrevistados/as na crítica que fazem aos modelos tradicionais de aula, que colocam a maioria dos assuntos no campo discursivo/informativo e não permitem observar realmente a assimilação de certos conhecimentos no cotidiano. Essa preocupação coloca outro desafio ao debate, que é: como fazer com que esses conhecimentos não fiquem só no campo discursivo e se transformem em uma prática cotidiana dos/as alunos/as no combate às opressões?

As entrevistas trouxeram relatos de inquietudes que permeiam essa ideia, como por exemplo: o que o/aluno/a está dizendo é o que ele/a pensa ou o que ele/a acha que quero ouvir

neste espaço? Essa é uma reflexão complexa, mas que precisa ser feita. Pensar sobre isso de forma que não limite a discussão significa questionar a própria prática educativa e isso é ponto fundamental do fazer pedagógico. Considero que o conhecimento é uma construção e, dessa forma, pode ser que essas reverberações levem tempo para serem, de fato, vivenciadas no cotidiano do/a aluno/a. Além disso, o conhecimento precisa ser visitado, revisitado e estar em consonância com o mundo em que o/a aluno/a está inserido. Assim, o formato adotado pelo programa analisado nesta pesquisa proporciona vivências que tornam as aprendizagens menos discursivas e mais propositivas e experienciadas.

A pesquisa também trouxe valiosas contribuições para refletir sobre as experiências relatadas, mostrando que o trabalho sistemático com a temática de gênero e sexualidade surte efeitos, envolve a todos/as ou a maioria da comunidade escolar, e faz com que alunos/as que fogem do padrão hetero-cis-normativo sejam reconhecidos/as, ouvidos/as e respeitados/as em suas ideias e suas dores. Nas falas dos/as alunos/as foi possível perceber que reconheciam a sala de aula como um espaço de escuta e privilégio, pois sentiam que não teriam espaço para determinados comportamentos ou para ser quem/como são em outra escola, já que tinham clareza de que não seriam aceitos/as e respeitados/as.

Os/as professores/as procuravam propiciar condições para que as disciplinas eletivas fossem engajadoras e interessantes para os/as alunos e sempre buscavam saber quais eram os seus interesses para, a partir disso, desenhar os próximos passos do projeto. Foi possível perceber que, para o/a jovem, sentir-se ouvido é sinal de privilégio. Por isso, ter contato com a discussão de gênero e sexualidade dentro da escola, em um espaço formal de discussão, onde todos/as são respeitados/as por sua forma de exercer a masculinidade, a feminilidade, ambas ou nenhuma das duas e por sua orientação sexual, ainda que não heteronormativa, foi considerado significativo para os/as participantes da eletiva.

Diante dos impasses enfrentados, o professor responsável pela disciplina e todo o conjunto de docentes envolvidos no projeto mais amplo procuravam garantir o debate de gênero, e o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de jogos foi uma proposta engajadora, porque convidava alunos/as a pensar, a participar, mas também os/as instigava a refletir. O formato dos quizzes envolvia jogos corporais e, durante as próprias dinâmicas, esses temas apareciam na fala dos/as alunos/as, em conversas paralelas, reflexões e vivências proporcionadas também pelo formato proposto pela disciplina.

As narrativas desta professora e deste professor, assim como os relatos dos/as estudantes, mostraram a potência do debate de gênero para a problematização das desigualdades e as violências direcionadas às mulheres e à população LGBT+ para a

valorização das diferenças na sala de aula e na escola. São inúmeros os percalços diante dos ataques ao gênero e do silenciamento imposto a esse debate nas instituições de educação. Entretanto, também fica visível que esses espaços formativos podem ser lugares de reação, transformação e compromisso com a construção de processos educativos, livres de estereótipos de gênero.

Diante dos resultados aqui observados, destaca-se os benefícios da presença da discussão de gênero e sexualidade na escola. Talvez, esta pesquisa possa contribuir para a ampliação e abrangência dessa temática, buscando formas de enfrentamento e de aproximação das famílias com o assunto. Ou, ainda, possa possibilitar que professores/as busquem se aproximar deste debate, compreendendo que as questões de gênero e sexualidade são fundamentais para a superação das desigualdades na sociedade e que sua presença na escola proporciona um convívio respeitoso e seguro para todos/as.

Além disso, eu não poderia deixar de frisar como, pessoalmente, a vivência com os/as jovens foi motivadora. Digo isso, porque há muito tempo não via essa temática ser debatida de maneira tão franca e aberta no espaço escolar. Também não havia visto na prática, como educadora e/ou pesquisadora, o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade desenvolvido com essa faixa etária. E foi um encantamento! Os/as jovens nos trazem muita esperança e ensinamento e eu pude aprender muito com eles/as nesse sentido. A vivência que tive ao longo desse processo me engajou enquanto pesquisadora, enquanto profissional da educação e enquanto cidadã.

Em tempos em que um assunto sério como esse é colocado no lugar de “cortina de fumaça”, é preciso ter clareza que isso, na verdade, é um mecanismo de controle que minimiza e secundariza uma discussão que envolve vidas. Esse deve ser um assunto prioritário, porque trata de existências, ou como alerta Judith Butler, existências que, sem exceções, deveriam importar.

Ainda há muito trabalho a ser feito em torno desse tema, ainda mais diante de tantos retrocessos, mas há resistência e a escola-campo é mais um exemplo disso.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadette da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 71-76, fev. 2009.
- ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: ABDAL, A. et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc/Cebrap, 2016.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.
- ALTMANN, Helena. Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- ALTMANN, Helena. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 15, v. 2, p. 333-356, maio./ago. 2007a.
- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 46. p. 287-310. dez. 2007b.
- ALTMANN, Helena. Sobre a educação sexual como um problema escolar. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007c.
- ARAÚJO, Marília Fracetto; ROSILHO, Ana Luísa; ROSSI, Célia Regina. 13 Reasons Why: Educação em sexualidade e análise dos comportamentos e situações da série. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 283-302, jan./jun., 2019.
- ALVES, Jozimara Assunção Camilo; ROSSI, Célia Regina. Políticas públicas de gênero e sexualidade na educação: breve análise sobre a “ideologia de gênero”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil\*. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 51, e175122, 2017.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 53, e185306, 2018.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.
- BORGES, Rafaela Oliveira, BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, e230039, 2018.
- BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.
- BORGES, Rita de Cassia Vieira; ROSSI, Célia Regina. **Educação em sexualidades e relações de gênero no contexto do Ensino Infantil: Vivências Possíveis**. Editora Unijuí, ano 34, n. 108, maio/ago. 2019.

BORTOLINI, Alexandre. O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 45, p. 479-501, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; ORIANI, Valéria Pall. Gênero e Educação: o Papel do Movimento Feminista para a Igualdade de Gênero. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, p. 19-36, 2015, Edição Especial.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino.; SILVA, Matheus. E. F. DA; MACIEL, Talita. S. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-21, 10 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.senado.gov.br/legbras](http://www.senado.gov.br/legbras)>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm](http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm)>.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei)>.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

BRASIL. *Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde/CNDC, 2004. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Ministério da Educação/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

BRASIL. *Educação para igualdade de gênero*. Brasília; Ministério da Educação. Ano XVIII – Boletim 26, nov. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 ago. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 120- A, p. 01, 26 jun. 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Precisamos parar o ataque à “ideologia de gênero”*. **Sexuality Policy Watch (SPW)**, 2019. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/destaques/judith-butler-precisamos-parar-o-ataque-a-ideologia-de-genero/>
- CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em movimento*. **Estud. Av. Ed.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003.
- CARRARA, Sérgio et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2011.
- CARRARA, Sérgio et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2017.
- CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Editora Xamã, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula*. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papirus, 2013.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Igualdade na diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. *Juventude*. IN: ALMEIDA, Heloisa; SZWAKO, José (org.). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 194-226.
- COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. *Subvertendo o conceito de adolescência*. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.
- CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas Antigênero em América Latina: Brasil - La Catastrofe Perfecta**. Rio de Janeiro: Abia, 2020.
- COSTA, Ana Paula; VIANNA, Cláudia Pereira. *A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras*. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisul, Tubarão**, v. 12, n. 22, p. 410-428, jun./dez. 2018.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. *Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola?* In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. *Uma análise generificada sobre o Projeto Gênero e Diversidade na escola*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, set. 2019.
- FERREIRA, Vitor Sérgio. *Artes e manhas da entrevista compreensiva*. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, set. 2014.



- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Eduel, 2010.
- FONSECA, Adriana Dora da, GOMES, Vera Lúcia de Oliveira e TEIXEIRA, Karina Correa. Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. **Escola Anna Nery** [online], v. 14, n. 2, p. 330-337, jun. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 48, n. 168, p. 550-571, jun. 2018.
- FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. 2ª ed. Belo Horizonte, 2003.
- FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007.
- FURLANI, Jimena. Educação Sexual - quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Perspectiva** Florianópolis: v. 26, n. 2, 283-317, jan./jun. 2008.
- HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 16, p. 193-210, abr. 2015.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**: a pedagogia do armário In: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011, pp.74-92.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.
- LEITE, Vanessa “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad** [online], Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, jul. 2019.
- LINS, Beatriz Accioly MACHADO, Bernardo Fonseca e ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: A questão de gênero na escola. 1. ed. Reviravolta, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MELO, Flávia. Não é fumaça, é fogo! Cruzada antigênero e resistências feministas no Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e72564, 2020.

- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, dez. 2017.
- NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista Educación: la formación de profesores de Educación Secundaria**, Madrid, n. 350, p. 203-218, dez. 2009.
- OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e57772, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2013.
- PAUGAM, Serge (org.). A pesquisa sociológica. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa; SZWAKO, José (org.). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p.116-148.
- RANGEL, Mary; OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. Adolescentes, escola, família: as pressões do preconceito heteronormativo. In: Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero. Rio Grande do Sul: 2016.
- RESSEL, Lúcia Beatriz et al. A influência da família na vivência da sexualidade de mulheres adolescentes. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 245-250, jun. 2011.
- RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia**: pensando a formação continuada a partir de relatos na prática docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ROSSI, C. R.; VILARONGA, C. A. R.; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. M. O. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Contexto & Educação**, v. 27, p. 06-34, 2012.
- SÃO PAULO (Município). Lei n. 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**, v. 60, n. 74, 18 set. 2015. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>.
- SARAIVA, Isabella Marina Martinho. **Gênero e sexualidades no cotidiano escolar**: olhar de docentes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários da pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro; ARPINI, Dorian Mônica. A Abordagem do Tema Sexualidade no Contexto Familiar: o Ponto de Vista de Mães de Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Vol.36 Nº 1, 130-144, jan/mar. 2016.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, jul./dez. 1990.
- SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e190810, 2018.

SILVA, Lorena Bernadete da. ABRAMOVAY, Miriam. Construções sobre sexualidade na juventude. In: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Unesco, Brasília - DF, 1ª edição, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154580>

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, set. 2018.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Relatório Final da Pesquisa “Políticas educacionais de gênero e diversidade sexual e sua concretização na escola: estudo de caso”**. Brasília: CNPq/PQ, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de Educação, gênero e diversidade sexual: entre lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46, e221756, set. 2021.

VIANNA; Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002, **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, ago. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

ZANATTA, Luiz Fabiano et al. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, jun. 2016.

## ANEXOS

### Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora: Luana Pires Barbosa

Eu, \_\_\_\_\_,

Fui informada que a pesquisadora Luana Pires Barbosa está realizando a pesquisa - desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (USP) - com o título provisório “Gênero e sexualidade na escola: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com jovens no Ensino Médio”. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, sob orientação da Professora Associada Sênior Cláudia Vianna e que tem por objetivo *identificar como ocorre o processo de sensibilização dos jovens em uma disciplina eletiva que aborda a temática de gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo*.

Fui convidada para participar desse estudo concedendo uma entrevista, auxiliando a pesquisadora na obtenção dos dados referentes ao curso foco da pesquisa.

Recebi a garantia de que meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar (a não ser nessa folha) e nada que possa me identificar será revelado, ficando assim garantido o meu anonimato e a minha privacidade. Foi garantido que meu nome não será mencionado no corpo do relatório, em eventuais artigos, livros ou estudos futuros.

Fui informada de que os resultados do estudo serão publicados e apresentados em congressos e outros eventos científicos e que poderei ter acesso ao relatório final da avaliação e outros produtos decorrentes, após a conclusão do mesmo.

Entendo que este processo não me causará nenhum dano ou prejuízo e que posso interrompê-lo a qualquer tempo, se assim o desejar.

Estou ciente de que nenhuma compensação será fornecida em decorrência da minha participação.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Asseguro uma cópia desse termo para a pessoa respondente e outra para a pesquisadora e, antecipadamente, agradeço a colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento:

Luana Pires Barbosa  
Aluna de pós-graduação FEUSP  
e-mail: [luana.barbosa@usp.br](mailto:luana.barbosa@usp.br)  
celular (11) 99475-3620

## Anexo 2. Roteiro de Entrevista – Professor/Participante da Pesquisa

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data, localização, duração da entrevista:

Nome de quem ofereceu as informações (e função):

### FALA DE ABORDAGEM:

Em primeiro lugar, mais uma vez muito obrigada por aceitar participar da entrevista. Conforme conversamos anteriormente, a ideia é que possamos falar sobre a oferta de disciplinas eletivas sobre a temática de gênero e sexualidade à jovens do Ensino Médio. Não irei julgar nem avaliar suas respostas, já que não há certo e/ou errado, quero poder registrar a sua versão da história. Reafirmo que a sua identidade não será divulgada de forma alguma e que a gravação é para que eu possa retomar nossa conversa em outra oportunidade. Você pode parar a qualquer momento.

**FOCO CENTRAL:** As experiências ou vivências colocadas pela disciplina ofertada na escola e quais as motivações e expectativas suas e dos/as jovens alunos/as participantes desta disciplina.

Conte-me sobre como foi a sua chegada na escola. Você queria vir para cá? Por que a decisão de trabalhar nessa disciplina? É sua primeira vez? Já ministrou essa ou outras anteriormente? Quais?

<b>Etapas</b>	<b>Questões</b>		<b>IN OFF</b>	<b>IN OFF</b>
<b>Sobre sua trajetória no tema</b>	Sobre sua experiência como alune do Ensino Médio, você se lembra do debate destes temas na escola?	Como eram? Quando começou a discutir e trabalhar com gênero?		
<b>Sobre o projeto no qual a disciplina se insere</b>	Como e quando surgiu o projeto na escola?  Como você entrou?	Quais referenciais (marcos teóricos) vocês utilizaram?	Quais foram as motivações para elaborar esse projeto?	O que você entende por gênero e sexualidade?
<b>Sobre a escolha de oferta da disciplina</b>	Como e quando surgiu essa disciplina em questão?  Como você entrou?	Quais foram as motivações para elaborar essa disciplina (e as outras)?	Essa disciplina "é da escola" e do projeto ou de uma pessoa ou grupo específico de docentes? Já foi ofertada por outra pessoa?	Tiveram apoio da escola? Você acredita que o espaço de sala de aula provoque mobilização ao debater esses temas? De que maneira?
<b>Sobre a experiência com essa disciplina nesse semestre (e em outros se já tiver dado)</b>	Quais são os seus maiores desafios em sala de aula e com o trabalho nesta temática? Qual sua opinião sobre as motivações, expectativas e os sentidos depositados pelos/as jovens ao optarem por cursar essa disciplina?	Pensando em um recorte de gênero: há diferenças nas questões que os meninos e as meninas trazem? E em seu comportamento durante as aulas?	Você já vivenciou uma situação em que um aluno/a apresentou uma fala que explicitava um preconceito de gênero? Como lidou com a situação? Você faria algo diferente? O quê? Quais as repercussões com as famílias e professores/as da escola?	Pistas para a superação dos preconceitos de gênero a partir da análise da relação interpessoal entre estudantes e professora

Questões paralelas:

Diante do contexto atual, o que significa colocar essa pauta dentro da escola?

### Anexo 3. Roteiro de Entrevista – Professora/Participante da Pesquisa

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data, localização, duração da entrevista:

Nome de quem ofereceu as informações (e função):

#### FALA DE ABORDAGEM:

Em primeiro lugar, mais uma vez muito obrigada por aceitar participar da entrevista. Conforme conversamos anteriormente, a ideia é que possamos falar sobre a oferta de disciplinas eletivas sobre a temática de gênero e sexualidade à jovens do Ensino Médio. Não irei julgar nem avaliar suas respostas, já que não há certo e/ou errado, quero poder registrar a sua versão da história. Reafirmo que a sua identidade não será divulgada de forma alguma e que a gravação é para que eu possa retomar nossa conversa em outra oportunidade. Você pode parar a qualquer momento.

**FOCO CENTRAL:** As experiências ou vivências colocadas pela disciplina ofertada na escola e quais as motivações e expectativas suas e dos/as jovens alunos/as participantes desta disciplina.

Conte-me sobre como foi a sua chegada na escola. Como e quando começou a trabalhar com esta temática? Quais disciplinas você já ministrou anteriormente?

<b>Etapas</b>	<b>Questões</b>		<b>IN OFF</b>	<b>IN OFF</b>
<b>Sobre sua trajetória no tema</b>	Sobre sua experiência como aluna do Ensino Médio, você se lembra do debate destes temas na escola? Como eram?	E na graduação? Você teve contato com estas discussões? Quando começou a discutir e trabalhar com a temática de gênero e sexualidade?	Qual o seu papel no projeto hoje?	
<b>Sobre o projeto no qual a disciplina se insere</b>	Como e quando surgiu o projeto na escola? Como você entrou? Você reconhece mudanças no projeto ao longo do tempo? Quais?	Quais referenciais (marcos teóricos) vocês utilizaram?	Quais foram as motivações para elaborar esse projeto?	O que você entende por gênero e sexualidade?
<b>Sobre a escolha de oferta da disciplina (caso ofereça)</b>	Como e quando surgiu esta disciplina ministrada por você?	Quais foram as motivações para elaborar essa disciplina (e as outras)?	Essa disciplina "é da escola" e do projeto ou de uma pessoa ou grupo específico de docentes? Já foi ofertada por outra pessoa?	Tiveram apoio da escola? Você acredita que o espaço de sala de aula provoque mobilização ao debater esses temas? De que maneira?
<b>Sobre a experiência com essa disciplina nesse semestre (e em outros se já tiver dado)</b>	Quais são os seus maiores desafios em sala de aula e com o trabalho nesta temática? Como você avalia o projeto no que diz respeito às atividades e disciplinas oferecidas? Qual sua opinião sobre as motivações, expectativas e os sentidos depositados pelos/as jovens ao optarem por cursar essa disciplina?	Quais os benefícios desse projeto para os alunos/as que topam se envolver? Você vê reverberações do dia a dia? Tem algum exemplo?  E quanto às famílias? Já houve reações em relação ao trabalho com esta temática?	Você já vivenciou uma situação em que um aluno/a apresentou uma fala que explicitava um preconceito de gênero? Como lidou com a situação? Você faria algo diferente? O quê? Quais as repercussões com as famílias e professores/as da escola?	Pistas para a superação dos preconceitos de gênero a partir da análise da relação interpessoal entre estudantes e professora

Questões paralelas:

Diante do contexto atual, o que significa colocar essa pauta dentro da escola?

#### **Anexo 4. Termo de Consentimento de Participação em Pesquisa para Estudante menor de idade**

Gostaríamos de convidar o(a) menor sob sua responsabilidade à participar da pesquisa intitulada “Gênero e sexualidade na escola: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com jovens no Ensino Médio”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Luana Pires Barbosa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Pereira Vianna, no programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Temos como objetivo compreender como são trabalhados os conteúdos relacionados à gênero e sexualidade na eletiva “Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ através de jogos”. Além disso, pretendemos compreender quais são as motivações, sentidos e expectativas dos(as) jovens ao optar por cursar tal disciplina.

Se autorizada a participação nesta pesquisa, o(a) aluno(a) será convidado a responder dois questionários, um na segunda aula da eletiva e um na última aula. Além disso, participará de um grupo de discussão a fim de ampliar as respostas presentes nos questionários.

Esclarecemos que a participação do aluno(a) é voluntária e, caso deseje, poderá desistir a qualquer momento de fazer parte da pesquisa. Afirmamos também que sua identidade não será divulgada em nenhum trabalho proveniente desta pesquisa. Se citado(a), seu nome será substituído por um pseudônimo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que li este documento e autorizo a participação do menor nesta pesquisa, diante das condições colocadas neste documento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

## Anexo 5. Questionário alun@s

Querid@ alun@,

Na semana passada, você levou para casa uma autorização para participar desta pesquisa. Como você foi autorizad@ por seu/sua responsável a participar deste estudo, solicitamos que responda o questionário abaixo. Ele nos ajudará a compreender as suas expectativas em relação às discussões de gênero na escola. Os resultados serão utilizados para compor o estudo “Gênero e sexualidade na escola: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com jovens do Ensino Médio”. Seu nome e o nome da escola não serão divulgados.

Muito obrigada por sua colaboração!

Nome:

Idade:                      Sexo:                      Identidade de gênero:

Orientação Sexual:                      Série atual:

Raça: (   ) branco (   ) preto (   ) pardo (   ) indígena (   ) amarelo

1. Em relação aos temas relacionados à gênero e sexualidade, assinale **até três** temas abaixo que mais lhe interessam.

- (   ) Sexualidade
- (   ) Prevenção /Métodos contraceptivos
- (   ) Saúde Reprodutiva
- (   ) DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis)
- (   ) Orientação Sexual
- (   ) Identidade de Gênero
- (   ) Homofobia / Transfobia / Machismo
- (   ) Feminismo / Transfeminismo
- (   ) Outro

2. Quando você sente necessidade de conversar com alguém sobre estas temáticas, quem você costuma procurar?

- (   ) Família
- (   ) Amigos(as)
- (   ) Professores(as)
- (   ) Não converso com ninguém
- (   ) Busco informações na internet
- (   ) Outro \_\_\_\_\_

3. Por que você se inscreveu nesta disciplina?

4. O que você acha da discussão de temas ligados à sexualidade dentro da escola?

5. A presença destes temas dentro da escola pode ser útil em seu cotidiano? Por quê?

6. Imagine que você está no banheiro e vê dois amigos(as) se beijando e chega um outro(a) aluno(a) que zomba deles(as) e ameaça bater neles(as) por conta deste fato, como você resolveria essa situação?