

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO EM DIVERSIDADE SEXUAL NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DA  
DOCÊNCIA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**

**MANAUS**

**2020**

ADAN RENÊ PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO EM DIVERSIDADE SEXUAL NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DA  
DOCÊNCIA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa 3 – Formação e Práxis do Educador frente aos Desafios Amazônicos

**Orientadora: Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas**

**MANAUS**

**2020**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S586f Silva, Adan Renê Pereira da.  
Formação em diversidade sexual na (re)significação da docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM / Adan Renê Pereira da Silva. \_ Manaus, 2020.  
295 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Diversidade sexual. 3. Sexualidade - Educação. I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento. II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título.

CDD – 370  
CDU – 37.015

Bibliotecária Responsável: Thaís Lima Trindade – CRB11/ 687

ADAN RENÊ PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO EM DIVERSIDADE SEXUAL NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DA  
DOCÊNCIA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa 3 – Formação e Práxis do Educador frente aos Desafios Amazônicos

Data da Defesa: 10 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas (Orientadora – Presidente)

Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueiro de Medeiros Weigel (Membro interno)

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva (Membro interno)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Sant’Ana Honorato (Membro externo)

Prof. Dr. Márcio de Oliveira (Membro interno)

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia (Suplente)

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Suplente)

**MANAUS**

**2020**

## AGRADECIMENTOS

Sempre sinto uma grande dificuldade nesta parte... Como agradecer sem ser injusto? Árdua missão! Entre conflitos com as religiosidades vividas, fica a crença em uma Força Maior, Justa, Amorosa e Acolhedora: a essa Força que a humanidade nomeou de formas variadas ao longo do tempo, meu muito obrigado! Sinto Seu carinho por não ter me deixado desanimar nas porras que a vida deu! Sinto a resiliência e o abrigo!

Aos amigos e às amigas da caminhada, amores e luzes na jornada, vocês foram porto seguro: Júnior Coimbra, Ericky Nakanome, Robson Duarte, Fábio Benevides, Evandro Cabo Verde, Adauto Júnior, Carlos Maciel Filho, Monique Figueiredo, Eliza e Tati (meus amores do CAIS), Ronaldo Barbosa Júnior, Leonardo Pantoja, Paula Mércia, Érica Kelly (VTS), Eline Sampaio (VTS, risos!), vocês foram alicerces na minha caminhada!

Aos/Às companheiros e companheiras de caminhada do Doutorado: Jones, Tayza, Ione, Jeffeson, Davi e Robert, obrigado pelos ombros disponíveis para os meus sempre presentes choros (especialmente em épocas de seminários)!

Às minhas amigas do trabalho, Anne e Nilza, pela compreensão das vezes que o Doutorado me “consumiu”, à professora Selma, pelo incentivo em pedir minha licença, à coordenação e diretoria do Curso de Medicina, pela liberação! A esta grande mãe que é emprego e “confusão”, minha boa e velha Universidade Federal do Amazonas.

Minha sobrinha, Raiza Damares, foi luz na minha vida durante esta tese! Minha mãe, sempre presente, obrigado! E até minha irmã, que nunca compreendeu a importância do silêncio para minha vida acadêmica, agradeço por me fazer “desconectar” da escrita!

A toda esta banca de avaliação, que forneceu valiosas contribuições durante a qualificação, gratidão pela leitura dedicada e minuciosa: professor Márcio (dono da ABNT!), professor Eduardo (que me acompanha desde os estágios em clínica, nunca esquecerei o amor que me fez ter pela psicanálise e o carinho com os pacientes!), professora Valéria (Senhor, que mulher calma e amorosa!), professora Iolete (que me acompanhou desde a graduação e que nunca me abandonou neste longo percurso da vida acadêmica, essa professora é a minha religião! – foi orientadora, amiga e bússola!), aos membros suplentes, professora Fabiane e professora Arminda: muito, muito obrigado!

E, obviamente, em destaque, minha orientadora, professora Suely Mascarenhas: jamais terei palavras suficientes para agradecer a esta trajetória de quatro anos, de muito companheirismo e afeto. Não sei até que ponto a senhora foi minha orientadora e até que ponto foi minha amiga. Durante a construção desta tese, enfrentei a descoberta de um câncer de

pulmão da minha mãe, uma suspeita de câncer de tireoide em mim e uma série de outras adversidades que não vêm ao caso neste espaço. Em todas elas, essa mulher e orientadora maravilhosa esteve comigo. Obrigado, inclusive, pelas sugestões de remédios caseiros! A senhora é inesquecível!

Aos/Às professores e professoras que participaram dessa pesquisa, como entrevistados e entrevistadas, gratidão pela disponibilidade. Um agradecimento todo especial também para a sempre gentil equipe de formação da SEMED que me ajudou como a um irmão em apuros!

Aos “encantados” da minha vida: meu boi-bumbá Caprichoso e meu peixe-boi Jaú. Vocês foram música, poesia e força durante todo o processo!

Por fim, mas não menos importante, a todas as bichas, sapatões, travestis, mapleurys - todas babadeiras! Quanto mais “afeminadas”, melhor! Vocês foram o arco-íris a me guiar para o encontro com o pote de ouro do (auto)conhecimento! Citá-las nominalmente seria impossível, porque estou falando de uma vida, né? Sintam-se incluídas aqui! Que a vida continue sendo *queer*, que a gente siga se tratando no feminino, com e, @ ou x!

Registro especial agradecimento à UFAM, CAPES, FAPEAM e CNPq pelo financiamento público direto e indireto às pesquisas e atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM (PPGE/UFAM)!

Se eu me esqueci de alguém – o que certamente deve ter acontecido! – peço mil desculpas. Mas você também é muito importante pra mim!

Eu amo vocês! Que o futuro não seja mais agressivo com nenhum/a de nós! Que as crianças a passem pelo espaço escolar e que não sigam a heteronorma sejam livres de preconceito! Que todos e todas possam ser livres para amar, para ser e para viver! Esta tese é sobre isso!

*Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre. Porque alguém disse e eu concordo que o tempo cura, que a mágoa passa, que decepção não mata. E que a vida sempre, sempre continua” (Simone de Beauvoir).* Dedico essa citação a todos e todas LGBTQI+ que eu já vi sofrerem preconceito, discriminação. Que eu já vi serem expulsos e expulsas de casa apenas por serem quem são. A todos e todas que deram a vida para que um dia, um “viado qualquer” pudesse se tornar doutor! A toda a ancestralidade que me proporcionou chegar até aqui!

## RESUMO

Esta tese analisou a diversidade sexual como desafio para a formação docente, exigindo reflexões e perspectivas, principalmente no contexto amazônico, local de vida e pesquisa do pesquisador e orientadora. Procurou-se trabalhar a temática na linha de pesquisa 3, “Formação e Práxis do/a educador/a frente aos desafios amazônicos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Como possibilidade de resposta aos desafios levantados pela diversidade sexual, Manaus - AM oferece, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, cursos de formação continuada em gênero, sexualidade e diversidade sexual para docentes do ensino do primeiro ao nono anos. O objetivo geral foi analisar como a formação docente em diversidade sexual (res)significou a docência para professores/as em estabelecimentos de ensino municipais e, como objetivos específicos, investigar como o/a docente que recebeu a formação concebe a prática; entender as motivações de professoras/es da rede pública para trabalhar com gênero/ sexualidade em épocas de aumento do conservadorismo; averiguar as principais dificuldades para professores/as efetuarem o trabalho na temática. Trata-se de pesquisa qualitativa com quinze docentes que passaram pela formação, selecionados/as conforme amostra proposital, respondendo entrevista semiestruturada até saturação das respostas. A análise deu-se por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), com base nos Estudos Culturais, principalmente a corrente pós-estruturalista. Como resultados, cinco categorias analíticas emergiram: “Entre valores, histórias de vida e mediação: a formação como ressignificação docente”; “Sexualização precoce, função da escola, curiosidade infantil, bullying e “dedos que apontam”: “prefiro não me envolver”, “não me sinto capacitado/a”, “ajo camufladamente” – censura”; “Morais religiosas, éticas conservadoras: quando o pensamento cristaliza e a diversidade sexual se torna inimiga”; “Para além do conservadorismo religioso ou junto dele? “Não sei muito sobre”, mas também não procurei saber”; “Coerências e incoerências: como eu ajo diante da diversidade?”. Concluiu-se pela existência de uma “pedagogia da tolerância”, em que tolerar é visto com base em uma compreensão de “gentileza”/“sensibilidade”. Uma “tolerância” que não consegue captar desnivelamentos entre heterossexuais e LGBT, em que os/as primeiros/as ocupam um patamar de superioridade, por isso os/as segundos/as precisam ser “aceitos/as”, mantendo-se intocadas concepções de “normalidade”. Como o preconceito permanece existindo (camuflado, explícito ou não percebido), os/as docentes acreditam-se possuidores/as de um “saber amoroso” em relação a pessoas LGBT. Tal saber é o que “autoriza” que essas pessoas sigam circulando na escola, mas

de modo discreto. Dessarte, a escola segue sem problematizar currículos e modos como a religião sobrepõe-se aos conceitos científicos e jurídicos, valendo-se da invisibilização, da negação e do “abafamento” (que vão das curiosidades infantis às violências – sexuais, psicológicas e simbólicas), sem questionamentos políticos, para manter pessoas LGBT como “diferentes”. Entende-se não bastar ao curso da SEMED evidenciar conceitos, propor metodologias de trabalho e dialogar com parte dos/das docentes, ele precisa problematizar-se, desequilibrando processos escolares normalizadores/normatizadores. Com foco nos novos conhecimentos obtidos, propõe-se que as lideranças profissionalmente responsáveis pela formulação de políticas públicas na área possam apresentar proposições para que as diretrizes de respeito e promoção de um ambiente saudável para a diversidade sexual efetivem-se.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual. Gênero. Sexualidade. Formação do professor. Educação.

## ABSTRACT

This thesis analyzed sexual diversity as a challenge for teacher education, requiring reflections and perspectives, especially in the Amazon context, place of life and research of the researcher and advisor. We tried to work on the theme in line of research 3, "Training and Praxis of the educator in the face of Amazonian challenges", from the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas. As a possibility to respond to the challenges raised by sexual diversity, Manaus - AM offers, through the Municipal Department of Education, continuing education courses in gender, sexuality and sexual diversity for teachers from the first to the ninth years. The general objective was to analyze how teacher training in sexual diversity (res) meant teaching for teachers in municipal schools and, as specific objectives, to investigate how the teacher who received the training conceives the practice; understand the motivations of public school teachers / s to work with gender / sexuality in times of increasing conservatism; ascertain the main difficulties for teachers to carry out the work on the theme. It is a qualitative research with fifteen teachers who underwent training, selected according to the purposeful sample, answering semi-structured interviews until the answers were saturated. The analysis took place through Content Analysis (BARDIN, 1979), based on Cultural Studies, mainly the post-structuralist current. As a result, five analytical categories emerged: "Between values, life histories and mediation: training as a teacher resignification"; "Early sexualization, school function, child curiosity, bullying and "pointing fingers": "I prefer not to get involved", "I don't feel empowered", "I act in disguise"- censorship"; "Religious morals, conservative ethics: when thought crystallizes and sexual diversity becomes the enemy"; "Beyond religious conservatism or close to it? "I don't know much about", but I also didn't try to know "; "Consistencies and inconsistencies: how do I act in the face of diversity?" It concluded that there is a "pedagogy of tolerance", in which tolerating is seen based on an understanding of "kindness" / "sensitivity". A "tolerance" that fails to capture unevenness between heterosexuals and LGBT, in which the former occupy a level of superiority, that is why the latter need to be "accepted", remaining untouched conceptions of "normality". As prejudice continues to exist (camouflaged, explicit or not perceived), teachers believe they have "loving knowledge" in relation to LGBT people. Such knowledge is what "authorizes" these people to continue circulating in the school, but in a discreet way. In this way, the school continues without problematizing curricula and ways in which religion overlaps scientific and legal concepts, making use of invisibility, denial and "drowning out" (ranging from children's curiosities to violence - sexual, psychological and symbolic) , without political questions, to keep LGBT

people as “different”. It is understood that the SEMED course is not enough to highlight concepts, propose work methodologies and dialogue with part of the teachers, it needs to be problematized, unbalancing normalizing / standardizing school processes. With a focus on the new knowledge obtained, it is proposed that the leaders professionally responsible for the formulation of public policies in the area can present propositions so that the guidelines of respect and promotion of a healthy environment for sexual diversity become effective.

**Keywords:** Sexual diversity. Genre. Sexuality. Teacher training. Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
ALEAM - Assembleia Legislativa do Amazonas  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
EBM - Escândalo e boca de melblera  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDIVERSA - Movimento Educação pela Diversidade no Amazonas  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação  
EUA – estado Unidos da América  
BBC - Boy boca de confusão  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CC - Close certo  
CEE - Close errado, erradíssimo  
CFP - Conselho Federal de Psicologia  
CMM – Câmara Municipal de Manaus  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CUA - Campus Universitário de Araras  
DDPM - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério  
DN - Deu Nome  
DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais  
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis  
FAN - Fazendo a neutra  
FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas  
FE - Fazendo a egípcia  
FL - Fazendo a lacônica  
FOA - Foi o aleijo  
GGB - Grupo Gay da Bahia  
GRID - Gay Related Immunodeficiency  
HIV – Acquired Immunodeficiency Syndrome  
IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis  
KC - Kátia Cega

LFT - Lindíssima, falou tudo

LGBT- Lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis, transexuais e transgêneros

MG - Madrinha das gays

MM - Melhora, miga

MP - Mapô babadeira

PAFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE/ UFAM – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas

RT - Resistindo no truque

SEMED – Secretaria Municipal de Educação (Manaus)

SUS - Sistema Único de Saúde

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFT - Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA.....</b>	<b>28</b>
1.1 SEXUALIDADE EM NOTAS OCIDENTAIS: DA MORAL HETEROSSEXUAL À PATOLOGIZAÇÃO DO “DIFERENTE” .....	29
1.2 O ENFOQUE DE GÊNERO E AS CRÍTICAS EM TORNO DAS PATOLOGIZAÇÕES .....	43
1.3 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA .....	54
1.4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....	64
<b>2 DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>67</b>
2.1 CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE FORAM À ESCOLA: O QUE SERÁ QUE ENCONTRARAM?.....	68
2.2 DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	87
2.3 DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O QUE QUEREMOS? .....	94
2.4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....	106
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>109</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>128</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>289</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS .....</b>	<b>291</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese surge em um momento de intensificação do conservadorismo no tocante a questões morais ligadas à diversidade sexual e de gênero. Enquanto pesquisador amazonense, que nasceu e se criou neste estado brasileiro sempre lembrado quando se fala de Amazônia, procurei articular o recorte de como esse conservadorismo se vincula à formação docente, propondo, assim, uma leitura dos desafios oriundos dessa realidade para docentes que atuam na rede pública municipal de ensino. Daí a vinculação com a linha de pesquisa 3 – Formação e Práxis do/a Educador/a frente aos desafios amazônicos – intuindo perspectivar reflexões e desafios colocados diante desse cenário. Desenvolvo melhor esses pontos no decorrer do texto.

Foi em 2017 que memórias de vida ligadas ao medo da homofobia vieram à tona. Esquecer as cenas de violência, de dor daquela mulher trans, brutalmente atacada entre pauladas, deboches e com o tiro fatal, ainda não foi possível. Estou falando de Dandara. Sempre fui muito sensível à violência, era daquelas crianças que ficavam com a visão turva depois de uma vacina, porque qualquer coisa que significasse “agressão” me deixava muito mal. Mas foi impossível não ver os detalhes da transfobia cometida contra Dandara. A *internet*, na época das redes sociais, não me deixou imune a toda covardia a que foi submetida aquela pessoa trans – sim, uma pessoa como eu e você, Dandara é/foi/será uma pessoa! A memória dela me faz lembrar diariamente disso, que pessoas trans são pessoas, que pessoas LGBT, em geral, são pessoas. Tem muita novidade nisso, no país que mais mata LGBT do mundo<sup>1</sup> e que contesta a identidade trans por meio do preconceito camuflado de “biologia”!

Em 2018, a sociedade brasileira, por maioria dos/as votantes, conseguiu chegar ao auge da insensibilidade, elegendo lideranças políticas contrárias aos avanços das políticas públicas afirmativas para a promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade - que caracteriza a condição humana em sentido amplo – com destaque para a eleição presidencial. Lembro que minha qualificação aconteceu sob o torpor da notícia: mesmo com todas as evidências, não conseguia acreditar que o país criador do mito da democracia racial elegeria um grupo de lideranças políticas – com destaque para o ultrarreacionário Jair Messias

---

<sup>1</sup> Esta informação encontra-se no relatório divulgado em 2019 pelo Grupo Gay da Bahia. O documento enfatiza o número assustador de 141 mortes de janeiro a meados de maio de 2019. Deste número, 126 mortes foram causadas por homicídios e 15, por suicídio. Vale lembrar que o Grupo usa, para a produção do relatório, notícias que são veiculadas em meios de comunicação, informações de parentes de vítimas e registros policiais. Isto pode gerar subnotificação, tendendo os números a serem maiores ainda do que os relatados. O relatório pode ser acessado em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf>, acesso em 24 de agosto de 2020.

Bolsonaro – com discursos tão contrários à diversidade humana. A diferença aparece entre nós com tanta força que deveria ser “natural” e não uma legitimadora de desigualdades.

Não obstante, a gente seguiu, resistiu, transmitiu nossa força, nossa luta milenar! Unimo-nos aos/às indígenas, demos a mãos a negros e negras (muitos e muitas também LGBT), gritamos “Marielle presente!” e prometemos não soltar a mão de ninguém, oferecendo resistência. O meu “a gente” obteve uma vantagem. Conseguiu identificar visivelmente quem estava conosco e quem estava contra nós. Entretanto, em 2020, tivemos que “soltar as mãos” rapidamente e entrar em isolamento: o fenômeno do Coronavírus assolou o mundo!

Em uma ironia do destino, enquanto finalizo esta tese, ainda enfrentamos a pandemia. Pelo visto, com a atual política do Governo Federal, sequer teremos previsão para sair dela. Minha velha mãe – neste momento dentro de casa, vendo TV, por estar no grupo de risco – costuma dizer que quem não “vem pelo amor, vem pela dor”! Em meio ao pânico de ver tantas mortes, tanto sofrimento, o “milagre” que faz o Sistema Único de Saúde (um SUS que eu acredito e defendo!) diariamente, vejo os “outros” reacionários que se aglutinaram em torno do presidente atual (veja-se os “outros” na figura do “cidadão de bem”, majoritariamente heterossexual, “cristão”, homem, classe média que se supõe rico) ter que rever discursos ou lutar em meio a um navio que afunda (memórias do bom e velho filme “Titanic” e de um ex-juiz-ex-ministro) para defender o indefensável. E lá vamos nós reaprender o óbvio: somos todos/as filhos e filhas da mesma humanidade. A Itália fez a gente enxergar isso com toda força, apesar de o Brasil teimar em seguir de olhos fechados (hoje é dia 20 de junho de 2020, data em que finalizo esta escrita para envio a minha orientadora em formato final). Não poder sepultar o familiar mostrou a força da dor. A mesma dor que vi em Dandara. Ou talvez não: dá para comparar a dor? Permaneceremos no ‘nós’ *versus* ‘eles’?

O que a situação de Dandara - membro da comunidade da qual eu faço parte (pessoas LGBT) - fez que eu rememorasse, foi o primeiro lugar que sofri homofobia na vida: a escola. Sou um pesquisador ora cindido, ora “unido”, entre a alegria das festas populares (SILVA, 2014) e a pesquisa em torno de gênero, sexualidade e diversidade sexual (SILVA; SILVA; MASCARENHAS, 2019 e outros trabalhos que venho desenvolvendo). Talvez, em termos psicanalíticos, as festas me permitam “sublimar” a tristeza do cotidiano (ser psicólogo me obriga a ser empático e a empatia tem seu preço. O mesmo se aplica ao fato de ser professor-pesquisador, ver as estatísticas sobre LGBTfobia<sup>2</sup> dói bastante, também, e ouvir pessoas

---

<sup>2</sup> Considera-se, nesta tese, LGBTfobia como todo ódio voltado a pessoas LGBTQIA+, tentando dar visibilidade a todos os sujeitos desse grupo e não somente a homossexuais masculinos, como sugeria “homofobia”. Aproveita-se para registrar que a sigla está em constante mudança, razão pela qual opto por usar aquela com a qual tenho

refutando pesquisa com opinião em épocas de *fake news* adoece!) ou mesmo fazer a junção das teorias, já que gênero, sexualidade e diversidade sexual estão “impregnados/as” na cultura popular (e onde não estão, não é?!): é muito bom conviver com as “bichas”, como tão amorosamente nos chamamos nos encontros, transformando a pejoratividade que sobre nós lançam em humor: é ótimo rir na cara de quem tenta nos diminuir!

É interessante perceber que a LBGTFobia impregna até os meios científicos. Lembrome dois pareceres que me negaram a publicação de artigos como sugestivos: em um primeiro, um/a parecerista me questionou o porquê de eu ter colocado uma reportagem que relatava um caso de homofobia na escola em uma publicação que falava de homofobia na escola. Na outra, pasmem, recebi como justificativa central para o não aceite: “Embora o texto seja bem redigido, o discurso inaugural redigido na primeira pessoa fragilizou o processo dissertativo”. Lembro que o “discurso inaugural” a que se refere o/a parecerista era exatamente um relato em primeira pessoa da homofobia pela qual passei em sala de aula, em um artigo que visava debater a formação docente para acolhimento da diversidade sexual – em tempo, seguirei narrando em primeira pessoa! Ressalto aqui o fato de teóricos/as da metodologia qualitativa defenderem, literalmente, a importância de o/a autor/a destacar a motivação pessoal diante de um empreendimento de pesquisa<sup>3</sup>. Qual a real justificativa destes pareceres?

No país da já citada suposta “democracia racial”, em que o preconceito é sempre da “outra pessoa” – nunca de quem fala (sic) -, é “estranho” que tentem nos silenciar na escola, na ciência, nos espaços sociais. Mas enfim, entre a dor e a alegria, a gente vai sobrevivendo. A tristeza de ver brasileiros e brasileiras renegando seus iguais (“dos filhos deste solo és mãe gentil?”) é grande, mas “eles passarão, nós, passarinho”! Mais uma vez, ressalto que fui ensinado na academia, por autoras do gabarito de Cecília de Souza Minayo, que toda pesquisa precisa ter uma justificativa: motivação pessoal, a relevância social e a científica. Pois bem, precisava deixar minha “motivação pessoal” assim, em primeira pessoa! Um/a parecerista tentou me calar. Que pena! Recebi outros aceites. Volta e meia encontramos aliados/as. Alguns

---

maior familiaridade, LGBT, mantendo, no entanto, a sigla original usada por autores e autoras no corpo do texto. Parece-me que a expressão mais atual seja LGBTPQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, pansexuais, *queer*, intersexos, assexuais, agêneros e o “mais”, para pessoas que ainda não foram contempladas com nenhuma designação ou nem querem).

<sup>3</sup> Destaco também a discussão de Djamila Ribeiro (2019, p. 28), autora que ratifica falas de outras mulheres feministas e negras do gabarito de Lélia Gonzalez e Linda Alcoff acerca do debate sobre a “necessidade” do uso normativo da língua e da cobrança por um “desimplicar-se do uso da primeira pessoa” como um ato que não é neutro, ou que apenas corroboraria uma suposta “impessoalidade necessária”. A “epistemologia dominante” que faz tais cobranças desconsidera saberes de sujeitos sociais em suas especificidades, deslegitimando a fala em primeira pessoa e “esquecendo-se” do quanto ela é importante para respaldar um regime discursivo outro que é, por isso mesmo, válido.

podem me taxar de “negativo”. Diante da realidade social e de tantos dados de pesquisa, prefiro denominar-me “realista” diante do fenômeno do preconceito.

Agora, voltemos ao “rigor científico”. Mas nem tanto. Certamente vocês ainda encontrarão falas em “primeira pessoa” também, a gente pode *queerizar* (ou não!) a formalidade. Foi porque a boa e velha UFAM, desde a minha graduação em Psicologia, vem ensinando que a ciência impessoal e desinteressada é um mito. É preciso compromisso social. Volto a isto quando da discussão metodológica. Por enquanto, andemos pelo rigor científico.

Esta pesquisa, em nível de doutoramento, realizada no âmbito do PPGE/UFAM, linha 3 - “Formação e práxis do educador frente aos desafios amazônicos”, compreende a pauta da diversidade humana. Dentro desta diversidade, focou-se a temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Esta pauta parece estar cada vez mais presente nas discussões sobre educação. Apropriada principalmente por leituras moralistas, religiosas e científicas, conceitos como “gênero”, “diversidade sexual”, “sexualidade” e suas decorrentes implicações ganham diversos contornos e matizes (JUNQUEIRA, 2017).

Em um contexto local, prova disso foi a promulgação, na Câmara Municipal de Vereadores de Manaus, da lei que proibia “ideologia de gênero” nas escolas municipais da cidade. Conforme notícia divulgada, à época, nos meios de comunicação:

Em dezembro de 2016, a Câmara Municipal de Manaus (CMM) aprovou o Projeto de Lei nº 389/2015, de autoria do vereador Marcel Alexandre (PMDB), que proíbe a inclusão da ‘Ideologia de Gênero’ na grade curricular das escolas municipais. No último dia 3 de março, a Câmara promulgou a Lei 439, que entrou em vigor no dia 7, data da sua publicação. (CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS, 2017, p. 1)

Para justificar a lei, Marcel Alexandre explicou que o Congresso Nacional já havia retirado, em abril de 2015, o termo “ideologia de gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Em Manaus, no Plano Municipal de Educação (MANAUS, 2015), o termo também foi retirado, mas algumas escolas continuaram realizando atividades pedagógicas abordando o tema, justificando que estavam trabalhando o tema diversidade, respeito e preconceito. Apesar de já ter sido derrubada pelo Poder Judiciário, a censura mostrasse constantemente permeando a atividade profissional de professores e de professoras. Após um ano da decisão do Supremo Tribunal Federal que configura a criminalização da homofobia e da transfobia, tipificando como forma de racismo, isto é, crime hediondo, inafiançável e com pena de dois anos de prisão para a pessoa que comete a agressão, o atual presidente segue

prometendo uma lei contra a “ideologia de gênero”<sup>4</sup>, em visível afronte à laicidade do Estado, à tripartição de poderes, à liberdade de expressão e de cátedra.

Debruçando-se sobre os conflitos em torno da permanência do termo gênero no Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus, Calderipe e Jesus (2017) contam que a sanção do projeto de lei, em 2015, foi marcada por discussões em clima de disputa que envolveram movimentos como o LGBT e grupos católicos e evangélicos em torno da suposta “ideologia de gênero”. As autoras, que acompanharam o debate na Câmara Municipal de Manaus (CMM) e vivenciaram experiências em oficinas com alunos/as da rede pública, por meio de um projeto de extensão, relatam o entendimento de que:

[...] as discussões acerca de gênero e sexualidades nas escolas públicas levam à construção de uma cultura de respeito às diversidades e a problematização de noções naturalizantes e moralizantes acerca das vivências afetivo-sexuais de adolescentes e jovens, bem como sobre os modelos de gênero e de sexualidade que regem os contextos educativos, considerando que a escola é um espaço de reprodução de representações preconceituosas e violentas acerca do gênero e da sexualidade. A ausência da referência a gênero no PME e, por conseguinte, a sua não obrigatoriedade nos currículos escolares contribuem para as práticas discriminatórias e o não reconhecimento das diferenças. É a partir desta perspectiva que buscamos refletir sobre a responsabilidade da escola e da sociedade na formação sobre gênero e contra a trans/lesbo/homofobia e violência contra as mulheres (CALDERIPE; JESUS, 2017, p. 1)

De forma paralela e intrinsecamente ligada a essa discussão, sob viés conservador e “intolerante”, outros temas polêmicos vêm ganhando cada vez mais espaço, como a censura docente em ideais como o “Escola sem Partido”. Entrelaçado com a temática da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual, a proposta chama atenção por trazer aspectos como a proibição do que se chama de “doutrinação ideológica”, o que é de especial relevância, uma vez que surge em um delicado momento nacional, de polarização política e crise econômica. Assim como a “ideologia de gênero”, a proposta de uma “Escola sem Partido” (ou com o partido de quem a propõe) segue reinventando-se diante das negativas do Judiciário a um projeto translucidamente inconstitucional.

Não se pode perder de vista que o debate sobre questões de gênero e diversidade sexual ilustra as representações que a sociedade tem das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneras (LGBT) e demais sujeitos que não se enquadrem em um modelo hegemônico socialmente construído. Este modelo serve como norte para exclusão e violência do “diverso”: aquele e/ou aquela que escapa da coerência total entre sexo, gênero e

---

<sup>4</sup> A informação veiculada na matéria: Após STF barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra ‘ideologia de gênero’. (COLETTA, 2020, p. 1).

desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Estabelece-se uma ordem compulsória (BUTLER, 2017).

Quando a leitura é transposta para o campo da educação, deve-se ter especial atenção com as implicações advindas. Se, por um lado, a escola é tida como fundamental na interação humana, educar adquire grande importância para tal instituição e as políticas nacionais de educação no Brasil garantem que ‘todas’ as pessoas devem acessar este espaço. Entretanto, por outro lado, diversos estudos (LOURO, 2013; HENRIQUES *et al*, 2007; ALTMANN, 2013; NEVES; SILVA, 2018) apontam para o desafio de ‘todos’ e também ‘todas’, de ingressarem e/ou permanecerem na escola, principalmente os/as que escapam à ordem compulsória. De modo geral, a escola não é favorável a pessoas que se identificam em gêneros e orientações sexuais diversas da heteronorma.

Neves e Silva (2015) destacam o cenário político atual, o qual reafirmou a escola como um campo de disputas ideológicas e controvérsias. De um lado, uma visão conservadora, a qual entende que discutir gênero e diversidade sexual “sexualizaria as crianças”, visando “homossexualizá-las”, destruir a “família tradicional” e fomentar a pedofilia. De outro, uma interpretação progressista, pautada no princípio da garantia dos direitos humanos, da cidadania, de uma leitura científica e jurídica da educação, a qual coloca a igualdade de direitos como regra maior no ordenamento jurídico brasileiro e internacional, traduzindo a escola como local de inclusão e respeito às “diferenças”.

Calderipe e Jesus (2017) destacam que, a partir ano de 2015, instaura-se um clima de proibição das discussões de gênero. Em um cenário político e educacional de disputas, com a retirada de gênero e sexualidade dos planos de educação, em Manaus, o trabalho desenvolvido pelas docentes e equipe foi proibido, a continuidade de um projeto de extensão que incluía formação docente tornou-se um desafio enfrentado no cotidiano da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e nas instituições de ensino básico. Entretanto, como pontuado por elas, os temas e problemas ligados à desigualdade entre os gêneros seguem existindo e demandando estratégias de enfrentamento: “[...] nesse caso, buscar outras formas de acesso às/aos professoras/as, formadoras/es e gestoras/es, bem como as/aos estudantes da própria UFAM” (CALDERIPE; JESUS, 2017, p. 4). O projeto passou a ser ofertado em formações e oficinas para os variados cursos de licenciatura da Universidade, o que tende a trazer benefícios em longo prazo. Apesar da resistência oferecida por grupos como o EDIVERSA (Movimento Educação pela Diversidade no Amazonas), o projeto de lei que proibia discussões de gênero acabou se transformando em lei:

Para contrapor-se a esses estranhos projetos de lei, professores e pesquisadores do campo de estudos de gênero e sexualidades e afins iniciaram um grupo de enfrentamento, o EDIVERSA. Este conjunto em prol do respeito e contra as violências de gênero na educação resultou numa carta aberta entregue à Câmara Municipal de Manaus e na protocolização junto aos Ministério Público Federal e Estadual, Defensorias Públicas do Amazonas e da União e, na Câmara Municipal de Manaus, um conjunto de documentos alegando a inconstitucionalidade do projeto de lei, com mais de 400 assinaturas em sinal de adesão. Entretanto, nem isso foi capaz de coibir o projeto na Câmara, que foi aprovado (CALDERIPE; JESUS, 2017, p. 5)

Se o cenário de 2015 era tenebroso para a diversidade, a escuridão total fez-se durante as eleições de 2018. Em âmbito nacional, polemizou-se o tema de gênero, sexualidade e diversidade sexual em níveis significativos: prova disto foram as inúmeras notícias falsas (*fake news*) circuladas com intuito eleitoreiro, como as da “mamadeira de piroca” (divulgou-se que o então candidato à presidência da República, Fernando Haddad (Partido dos/as Trabalhadores/as) distribuiria uma “mamadeira erótica”, com o bico em formato de pênis nas escolas brasileiras) e de que a escola estaria se tornando um local de promoção da chamada “ideologia de gênero” – sempre ela! De maneira geral, a estratégia do uso destes recursos visava ganhar parte do eleitorado, dividido entre a ignorância, o engano e/ou entre a defesa de uma pauta conservadora de viés religioso, moral e reacionária. A estratégia rendeu os frutos esperados. O candidato ultrarreacionário Jair Messias Bolsonaro (sem partido, porém, eleito pelo PSL) sagra-se vencedor nas eleições.

No dia 02 de janeiro de 2019<sup>5</sup>, logo após tomar posse, a atual ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, em tom de comemoração e ordem, afirmou que a população brasileira entrava em uma “nova era”. De acordo com ela, a partir daquele momento “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Após diversas críticas, censuras e ironias, ela buscou justificar que a fala era uma “metáfora”, que fazia alusão ao combate à “ideologia de gênero” – não é demais repisar que, atualmente, tal celeuma encontra-se superada por decisão do Supremo Tribunal Federal de abril de 2020. Este discurso reflete a consolidação do autoritarismo no país, em uma vertente de moral conservadora, declaradamente oposta à expansão de direitos no campo da diversidade sexual e de gênero.

O governo atual confirma portar-se contrariamente a qualquer tipo de pluralidade estabelecida pelo Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988), quando se prossegue com a análise dos discursos de seus/suas representantes. Em outro exemplo, a ministra-pastora

---

<sup>5</sup> Pode-se conferir a informação, junto ao vídeo do depoimento da ministra-pastora veiculado na página online do jornal Folha de São Paulo. (MENINO, 2019, p.1).

afirmou, durante sua posse, que o Estado era laico, mas ela era “terrivelmente cristã”<sup>6</sup>. Damares também criticou o feminismo, os estudos de gênero e sexualidade, os quais, de modo acusatório, recebem a alcunha de “ideologia de gênero”; além de se mostrar defensora de projetos que visam cercear a liberdade docente, como o “Projeto Escola Sem Partido”. Recentemente, em pleno enfrentamento da pandemia - maio de 2020 -, extrapolando os limites de qualquer razoabilidade em uma sociedade pressuposta democrática, foi a vez do, à época Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em reunião interministerial tornada pública, dizer odiar (sic) a expressão “povos indígenas”, atacando também povos ciganos<sup>7</sup>. No mesmo evento, a citada ministra-pastora, Damares Alves, manifesta preocupação com o fato de crianças crescerem em meio aos valores dos Quilombos<sup>8</sup>. A diversidade humana é lida como problemática, em um cenário que mistura ignorância da realidade brasileira, discursos pautados em um fundamentalismo bíblico e preconceituoso. Consequentemente, contrário a tudo que não corresponda a um padrão heterossexual, colonizado, classista, branco e eugenista. Ressalta-se que isto aconteceu e acontece sob a égide da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Federal), a qual destaca a pluralidade e laicidade como norteadores do ordenamento jurídico pátrio.

Conclui-se, então, pela existência de um Governo contrário a todo tipo de pluralidade, que a situação é bastante grave. Além da agressão desferida contra a laicidade do Estado, garantida constitucionalmente, outra afronta à lei máxima brasileira efetiva-se: a do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o qual garante ser a educação um direito de todos/as e dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 107). E mais, em seu inciso I, o artigo ainda determina ser um princípio do ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 108).

Lembra-se que, em relação à hierarquia de normas no ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal é lei máxima nacional, devendo todas as demais a ela adequarem-se, sob pena de nulidade. Deve-se, então, pensar que o artigo 205 (e outros instrumentos legais, destrinchados em outros momentos desta tese) propugna(m) uma escola que extrapole a mera igualdade formal: ela deve promover materialmente a igualdade, gestar a equidade, acolher e

---

<sup>6</sup> Informação veiculada no site Globo.com, em matéria intitulada: 'Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã', diz Damares ao assumir Direitos Humanos. (VIVAS, 2019, p. 1).

<sup>7</sup> Informação veiculada na matéria Na reunião de abril, Weintraub disse "odiar" a expressão "povos indígenas". (VALENTE, 2020, p. 1).

<sup>8</sup> Matéria publicada no site Notícia Preta em 22 de maio de 2020. (VALENTE, 2020, p. 1).

fortalecer a permanência de alunos e alunas, incluindo a todos e todas. Entretanto, isso não se efetivará, caso este espaço seja de preconceito e segregação do/da “diferente”.

De um lado, profissionais da educação e de áreas afins preocupados/as com uma escola inclusiva; de outro, pessoas empunhando a bandeira do conservadorismo, usando-se de um modelo único de família, da heteronormatividade do comportamento, de um paradigma de expressão de religiosidade judaico-cristã, espalhando o “pânico moral” como instrumento de silenciamento e de invisibilização de minorias. Entre esses polos, a escola torna-se mais uma vez o cenário de disputas, já que é local importante enquanto arena ideológica e instrumento de convívio.

Para Lins, Machado e Escoura (2016), a escola constrói expectativas sobre as crianças, em pequenas ações, como segregar meninos e meninas em filas diferentes ou nas aulas de educação física, quando se mostra que esporte é “de menino” e que esporte é “de menina”. Assim, processos de desigualdades e hierarquias entre os gêneros são criados culturalmente por intermédio da socialização que desde cedo o ambiente escolar promove.

O problema aqui exposto foi encarado sob um viés interdisciplinar. Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013), no Documento da Área de Educação, a Educação tem, como área de conhecimento tal caráter, integrando diferentes áreas do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade objeto de investigação, pois variados objetos de pesquisa são articulados, diferentes métodos são traduzidos e criados, fronteiras de disciplinas clássicas – Filosofia, Sociologia, Psicologia – são ultrapassadas e problemáticas práticas são constituídas na formação pedagógica.

Concorda-se com Gomes e Deslandes (1994), para quem a interdisciplinaridade torna-se uma exigência imposta pela complexidade do objeto de estudo, no qual se imiscuem aspectos biológicos, culturais, econômicos e sociais, implicando a necessidade de integração entre as ciências sociais, psicologia, antropologia e educação; bem como discussão de teorias, conceitos e métodos, além de outra integração: com serviços políticos e programas educacionais, no caso da presente pesquisa.

Assim, entende-se, até pelo acima exposto, que gênero, sexualidade e diversidade sexual em sala de aula tornaram-se uma dessas problemáticas a serem debatidas na formação pedagógica, como se pode depreender da expressiva produção criada por meio da leitura desse eixo. Como também salientado pela CAPES (2013), em relação ao mundo contemporâneo, a ideia de que algum campo de conhecimento possa se constituir como disciplina isolada parece anacrônica, na medida em que os problemas a serem investigados se tornam cada vez mais complexos, com as fronteiras entre os saberes menos rígidas.

Aliás, a própria Coordenação, pelos motivos acima salientados, tem enfatizado a postura interdisciplinar, valorizando pesquisas que lidem com os processos pedagógicos nessa perspectiva (CAPES, 2013). Tendo em vista tais reflexões preliminares e a filiação da pesquisa à linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, julga-se pertinente focar como as questões ligadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual impactam a formação docente, optando-se, como recorte, pela realidade das escolas públicas municipais de Manaus.

Assim sendo, a presente pesquisa questiona: qual a função de se trabalhar gênero, sexualidade e diversidade sexual na formação dos professores e das professoras? O que representa o conservadorismo para docentes que trabalham com a temática? Que desafios encontram os professores e as professoras para trabalharem gênero e sexualidade em sala de aula? Sintetizando em uma questão central/problema de pesquisa: focando-se no trabalho com diversidade sexual, em época de aumento do conservadorismo, que impactos são produzidos nos professores e nas professoras pelos cursos de formação na temática da diversidade sexual?

Para França (2017), a atual conjuntura sócio-histórica representa o surgimento de uma onda conservadora que incita a violência contra pessoas LGBT. Facchini e Sivori (2017) corroboram essa visão e acrescentam que, atualmente, gênero e sexualidade são não apenas identificados como dimensões centrais na vida social, como também têm galvanizado parte importante do debate político.

Para Junqueira (2017), nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão do que o autor percebe ser um reacionarismo por parte de movimentos religiosos ativistas, os quais encontraram no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. Gênero, ideologia de gênero, teoria do gênero ou expressões semelhantes são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, criam-se ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes. Ampliando o debate, Pessoa, Pereira e Toledo (2017) percebem, nos últimos anos, o crescimento das discussões envolvendo – direta ou indiretamente – a população LGBT, como o casamento, a autorização de adoção de crianças por casais homoafetivos, realização de cirurgias e distribuição de hormônios para transexuais, criminalização da homofobia, estatuto da família, despatologização das identidades trans, entre outros debates.

Cria-se, assim, um cenário de “tensão” que parece encontrar na “ideologia de gênero” um ponto de emergência. Reis e Eggert (2017) defendem explicitamente que “ideologia de gênero” é uma falácia. No Brasil, a promoção da educação em prol da equidade de gênero e do

respeito à diversidade sexual torna-se muito importante quando se consideram as estatísticas oficiais sobre violências e discriminação baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Difundir a ideia de uma “ideologia de gênero” é corroborar a “estapafúrdia noção”, ancorada em vieses tradicionalistas, reacionários e fundamentalistas, de que aquilo que fazem homens e mulheres seria imutável.

Além disso, defender a existência de uma “ideologia de gênero” é, em nome de uma pressuposta “moral cristã”, propor que mulheres feministas e pessoas LGBT são “uma força do mal, um inimigo a ser combatido a qualquer custo”. Este pânico moral leva a retrocessos e demonização do já citado “inimigo imaginário”, contribuindo para manter a hierarquia, desigualdade e violência do/entre “masculino” e/sobre o “feminino” (REIS; EGBERT, 2017, p. 19). Dentre todos os debates, o que mobilizou mais intensamente os movimentos sociais e o envolvimento público foram as discussões em torno do PNE – Plano Nacional de Educação de 2014 e dos PME – Planos Municipais de Educação, de 2015 (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017).

No Amazonas, o Plano Estadual de Educação foi debatido em junho de 2015 na Assembleia Legislativa do Amazonas (Aleam), período em que “gênero” foi substituído por “respeito à diversidade”. Palavras condizentes aos debates de gênero foram combatidos por setores conservadores (religiosos ou não), com foco em um entendimento de “ideologia de gênero”. Esta permuta pela expressão genérica “respeito à diversidade”, é vista como esvaziamento das diferentes formas de desigualdade e violências de gênero nas escolas, retirando da pauta um termo específico (CALDERIPE; JESUS, 2017).

Todo o exposto ajuda a pensar e situar a atualidade do tema, baseados/as na perseguição sofrida pela diversidade sexual por parte do conservadorismo. A escola vem ganhando centralidade na pauta, por ser vista como um espaço privilegiado no processo formativo, pelos/as diversos/as atores e atrizes envolvidos/as nesta discussão. Protagonistas da situação, estudantes e docentes veem-se, paradoxalmente, sem voz, sem escuta e sem vez no debate.

Também há de se pensar o quão o trabalho com gênero, sexualidade e diversidade sexual atrela-se à formação profissional docente. Neste trabalho, parte-se da prerrogativa de que se faz necessário refletir sobre a formação do professor e da professora e sobre a construção de suas identidades profissionais. Concorde-se aqui com Bolzan, Isaia e Maciel (2013), para quem o foco da formação docente não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino com suas decorrentes implicações, mas pensar na pessoa que continua a aprender nos diferentes contextos em que atua. Isso incluiria, para as autoras, refletir na e sobre a prática

pedagógica, entendendo os problemas de ensino, analisando currículos, socializando as construções e trocas de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária.

Portanto, a formação de professores e de professoras não seria obtida apenas em cursos formais de capacitação, mas seria um processo contínuo e sistemático que considere as “[...] exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente” (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 53).

Como implicação do exposto, ter-se-ia o fato de que a formação também se dá no cotidiano, por meio das relações interpessoais com os/as alunos/as e que esse é um aspecto salutar na práxis do/a educador/a. Afinal, a formação para a docência necessita levar em conta a dimensão pessoal, a pedagógica e a profissional, conforme a fonte.

Nesse sentido, leciona Xavier (2014, p. 833):

A construção das identidades se faz, portanto, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas pelos sujeitos, por meio e no seio das quais se formam as identidades reais, em um processo constante de negociação, que se realiza dentro de um determinado campo de possibilidades [...] Tanto as esferas do trabalho e do emprego quanto as da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos, sempre pensadas como configurações estáveis, mas igualmente evolutivas. Essa análise nos parece permanentemente sugestiva numa ampla direção: a relação entre biografia e identidade profissional e a relação intergeracional. (XAVIER, 2014, p. 833)

Isso posto, entende-se que o processo formativo reflete a própria concepção do sujeito sobre a formação, sobre sua biografia e como ela se molda na relação intergeracional, abrindo espaço para reflexão sobre que impacto causa a convivência com uma geração precedente ao processo formativo docente. Como as questões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual imiscuem-se no processo?

Assim, a presente pesquisa justificou-se, cientificamente, pela necessidade de verificar como um dos polos do processo ensino-aprendizagem, no caso, o professor e a professora, entendem-se enquanto tais com foco no trabalho que desenvolvem em meio ao avanço do ideal conservador, no contexto das especificidades da realidade amazônica.

Socialmente, a pesquisa visa propiciar subsídios para uma escola para todos e todas, ressaltando o protagonismo docente no processo de produção do saber e tornando o ambiente escolar mais sensível e acolhedor às diversidades humanas. A pesquisa também pretende refletir sobre o processo de formação do professor e da professora da rede pública, enquanto categoria identitária, no sentido de captar como a discussão sobre diversidade sexual o/a impacta enquanto profissional docente, perpassado pela formação profissional (inicial e continuada).

Pessoalmente, a pesquisa também é uma realização, uma vez que, enquanto ser humano que passeia entre o ser LGBT, ser profissional que trabalha na saúde pública e em ambiente universitário, além de docente, entender o ensino em sua base fortalece a práxis e ajuda a pensar novas formas educativas que promovam cidadania e direitos humanos. Além do que já foi apresentado na abertura desta tese.

Com base no exposto, a pesquisa apresentou, como objetivo geral: analisar como a formação docente (inicial e/ou continuada) em diversidade sexual (re)significa a docência para professores/as em estabelecimentos de ensino municipais de Manaus-AM. Como objetivos específicos, teve-se: investigar como o/a docente que recebeu a formação concebe a prática docente; entender as motivações docentes de professores/as da rede pública de ensino, para o trabalho com gênero e sexualidade em épocas de aumento do conservadorismo e averiguar as principais dificuldades para professores/as efetuarem o trabalho com diversidade sexual na rede municipal de Manaus.

Como proposta de tese, entende-se que professores/as da rede pública municipal de Manaus captam a mensagem dos cursos de formação (inicial e/ou continuada) em gênero, sexualidade e diversidade sexual e fortalecem-se enquanto propagadores/as de uma escola inclusiva, entendendo a função social da profissão como instrumento para construção da cidadania e promoção dos direitos humanos, mesmo em meio ao crescente conservadorismo.

Esse texto de tese apresenta a seguinte estrutura: a introdução, aqui exposta. A primeira seção, na qual se apresentam notas históricas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em seu entrelaçamento com a educação, de modo mais aprofundado, com a escola. Defende-se a ideia de que os temas estão intrinsecamente entrelaçados com as diferentes construções sócio-históricas de cada cultura, em diferentes tempos e espaços. Ao fim, apresenta-se a corrente teórica seguida neste trabalho. Na segunda seção, apresentam-se reflexões oriundas de pesquisa bibliográfica narrativa sobre o campo de formação docente em torno do eixo diversidade sexual e de gênero. Na seção 3, teceu-se uma reflexão crítica sobre o percurso metodológico que se almejou empreender, procurando problematizar o campo da pesquisa e as consequentes implicações que tal problematização origina. Apresentado o cenário da pesquisa, finalmente, na quarta seção, seguiram-se as análises e discussão dos resultados obtidos. Finalizou-se, então, com as considerações finais, referências, anexos e apêndices.

## **1 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA**

Para um adequado entendimento das relações entre gênero e sexualidade na forma como se aproximaram da instituição escolar como hoje é conhecida, entende-se ser importante propor uma contextualização histórica. A escola, enquanto local privilegiado de socialização, já foi amplamente debatida pela literatura especializada (DURKHEIM, 1973; DURKHEIM, 1974; CANIVEZ, 1991; MULLER, 2008). Por ser esse local de convívio, necessita ser um espaço de acolhimento em que todas e todos se sintam incluídos/as, haja vista que, conforme preconizado nos instrumentos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996), todas as pessoas deveriam adentrar nesse ambiente de aprendizado e de convivência. É no mote desta concepção sobre o ambiente escolar, que esta seção visa reconstruir historicamente como diversidade sexual, sexualidade e gênero foram articuladas com este ambiente.

Este primeiro momento busca, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, proporcionar subsídios teóricos para uma Educação inclusiva. Visa fazer circular recomendações, informações e embasar aspectos históricos e essenciais para a formação de professores/as em gênero, sexualidade e diversidade sexual. Como explicitado, o problema que norteou o desenvolvimento desta seção foi como a historicidade do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero constituiu-se e foi agregado à Educação em seu local por excelência, a escola, com os desafios gerados acerca da temática na contemporaneidade brasileira. A ideia foi obter informações sócio-históricas frente aos variados percursos de diferentes autores e autoras, o que foi de substancial importância para entender o cenário atual das pesquisas no campo da diversidade sexual e de gênero no contexto educativo. O intuito é situar o leitor e a leitora acerca de como se deu esse movimento, por se entender que o desenrolar histórico, do debate empreendido, ajuda a pensar como as relações atuais estão constituídas e como elas são dinâmicas.

Como ponto de partida, este trabalho alinha-se a outros de caráter sócio-histórico, o que implica um entendimento de sexualidade, gênero e diversidade como uma intrincada relação de produções construídas historicamente, em diversas culturas, por diferentes grupos sociais.

## 1.1 SEXUALIDADE EM NOTAS OCIDENTAIS: DA MORAL HETEROSSEXUAL À PATOLOGIZAÇÃO DO “DIFERENTE”

Nesta tese, tem-se o seguinte entendimento das expressões gênero, diversidade sexual e sexualidade:

Focando-se um entendimento cultural da produção humana, sexo e gênero são compreendidos como componentes da sexualidade. Questiona-se, junto com Butler (2017), uma pretensa dimensão natural da diferença anatômica entre os sexos: a ideia de um sexo “natural” – de um lado - e de um gênero “culturalmente” construído – de outro. Em contraponto, sexo e gênero são ambos registros da cultura e da sociedade, sendo gênero a performatividade criada.

Esta ideia não é uma unanimidade, havendo muitos autores e autoras que diferenciam sexo de gênero, estando o primeiro ligado aos cromossomos e genitálias (definição biológica) e o segundo ligado à construção cultural dos sexos (homem e mulher, macho e fêmea, masculino e feminino) (CAMPOS, 2015). Apesar de se entender a possibilidade de “separação”, segue-se a ideia de Butler (2017, p. 27) de que “[...] a rigor, talvez o sexo tenha sempre sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula”. Ou seja:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de um significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura [...]* (BUTLER, 2017, p. 27, grifo do autor)

Gênero e, por uma inferência butleriana, o sexo, referem-se aos modos culturais e históricos de classificação, posicionamento e hierarquização das relações entre homens e mulheres, com as conseqüentes decorrências dentro da estrutura de poder moldada socialmente (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Sempre necessário rememorar as ideias de Joan Scott, autora que, já em 1986, pensava o enviesamento cultural da ideia de gênero, o que implicava a necessidade de desconstruir a oposição binária masculino-feminino, questionando a naturalizada dicotomia entre os polos e as conclusões advindas de tal lógica – a oposição não é “específica de cada sexo”, não é fixa, nem hierarquiza o masculino sobre o feminino, existindo, assim, variadas formas de vivência de “masculino” e/ou de “feminino”, todas elas absolutamente possíveis e válidas.

Sexo e gênero são, assim, representados, “inventados”, permitidos, negados, em suma, socialmente construídos pelas diferentes culturas humanas no decorrer do tempo e do espaço, as quais geram diferentes formas de representar o masculino, o feminino, o homem, a mulher e tudo aquilo que “flutua” entre estas dicotomias. Gênero e sexo atrelam-se, neste entendimento, a algo longe do “dado”, “determinado”, como mostram as diferentes constituições socioculturais ao longo da história.

A diversidade sexual fala de múltiplos sujeitos em também múltiplas possibilidades de desejo, realçando a existência de outras orientações sexuais para além da heterossexualidade, outros corpos para além do determinismo biológico (identidades de gênero múltiplas e não limitadas) e outros sexos possíveis (para além do tradicional binarismo). Assim, tem-se, como exemplo, a possibilidade da atração sexual por pessoas do mesmo gênero, de ambos os gêneros ou por nenhuma – numa teia ampla de infindas possíveis combinações.

Nas palavras de Torres (2013), a noção de diversidade sexual considera a existência de diferentes expressões sexuais, a importância da igualdade de direitos para pessoas que não estão na heterossexualidade e o reconhecimento dessa possibilidade como manifestação legítima. Para certas pessoas, notar a sexualidade humana como algo que muda, que se expressa em práticas sexuais diversas, contrariando saberes normalizados, incomoda.

Estas experiências com o/a outro/a, com o contato físico entre corpos ou da falta de desejo de contato, com o autocontato ou com pluralidades de corpos são significadas pelo sujeito – atravessadas também pela leitura cultural sobre o tema socialmente construída – e propiciarão a vivência que o ser humano terá do que se define aqui como sexualidade, termo que flutua entre a obtenção de prazer ora vivida no campo do real – os toques, cheiros, afetos e desejos presenciais – ora imaginados e/ou virtualizados - nos sonhos, na imaginação ou via *internet*, pelos inúmeros aplicativos e redes sociais. Assim, a diversidade sexual fala das permutas que cada ser humano vivencia na combinação entre sexo biológico, gênero e sexualidade, as quais são singelas, portanto, únicas, tais quais cada ser humano.

A necessidade de diferenciar, para a posteriori reintegrar as definições, a fim de pensar o humano, é defendida por Louro (2014), autora que ajuda a entender a diferença, muitas vezes, negligenciada entre gênero, orientação sexual e sexualidade:

[...] [As identidades sexuais] se constituiriam, pois, através das formas como vivem suas sexualidades [dos sujeitos], com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas

práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2014, p. 31, grifo do autor)

Tais constatações nem sempre são aceitas como possibilidades. Se, de um lado, existem mudanças nos diferentes paradigmas científicos e culturais; de outro, existem pensamentos cristalizados que não concebem mudanças, especialmente dogmas do campo religioso e certas correntes políticas e sociais que se recusam a lidar com o múltiplo do viver e do existir. É nesta lógica que emerge o conservadorismo, entendido como corrente de pensamento que se opõe a mudanças do pensamento tradicional, especialmente o de viés moral.

A população conservadora apresenta forte oposição às pessoas LGBT, o que resulta em violência de direitos e dificuldade para o avanço das pautas dessa parcela social (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017). Como sujeito e sociedade são categorias inseparáveis em análises psicossociais, é importante a existência do Estado laico para existência de todas as diversidades, inclusive a religiosa, e da integração desses sujeitos juntos da comunidade escolar, impedindo que o conservadorismo avance de tal forma que o “diverso” seja impedido de existir (TORRES, 2013).

Como destacado por César e Duarte (2017), no Brasil, há grupos religiosos fundamentalistas que lutam abertamente contra a igualdade de gênero, cerceando as escolas, a produção científica de pesquisadores/as, grupos de pesquisa, movimentos sociais, ações artísticas e políticas, além de grupos organizados politicamente ocupando cadeiras no Congresso, os quais se aliam a estes grupos religiosos para combater a diversidade sexual e de gênero.

Ou seja, o processo para obter o entendimento da equidade de gênero, da não-discriminação não se encerra e está sempre em processo de construção/reconstrução. Neste diapasão, para Meira e Santana (2014), tabus, preconceitos e receios acerca da sexualidade são determinados, ao longo da história, pela própria humanidade, conforme sua necessidade e objetividade. Como exemplo, o autor e a autora destacam determinado momento da história humana em que a sexualidade se restringiu às paredes de casa, tão somente como um ato para a procriação, e as crianças, a respeito do sexo, não deveriam nada escutar. Já hoje, século XXI, vê-se a responsabilidade e a necessidade de uma nova abordagem sobre a temática, recaindo

sobre a escola boa parte dela, em que pese a presença de um movimento conservador que defende ser somente da família (biológica) a discussão em torno da diversidade sexual/de gênero.

Elemento marcante na construção dos conhecimentos sobre sexualidade, conforme destacado por Meira e Santana (2014), é a religião. Encontrando-se na moral agostiniana um elemento basilar na formulação das ideias sobre a sexualidade, reduziu-se a prática sexual à procriação: o que houvesse para além disso era considerado impuro. Visando a uma consolidação religiosa, os primeiros sacerdotes do Cristianismo viam no controle moral do sexo uma maneira de controle e imposição. Sobre esta questão, Priore (2011) apud Meira e Santana (2014, p. 23-24) conclui que:

[...] as imposições da Igreja Católica em relação a diversas manifestações sexuais (como a homossexualidade, a nudez, a masturbação etc.) datam desde a colonização do Brasil. O combate da Igreja em relação a tais manifestações originou a associação destas aos pecados da carne e a luxúria. Isso propiciou um pensamento que se desvincula da concepção que tais manifestações pertencem ao desenvolvimento sexual do indivíduo e precisam ser contempladas e trabalhadas com uma correta mediação, não se atendo a aspectos particulares, como o religioso, por exemplo.

Nos dias atuais, para Meira e Santana (2014), seria necessário que a sexualidade fosse abordada de forma explícita e para além de paradigmas estritamente biologicistas pelo/a professor/a, de maneira a ser relacionada com as intervenções e mediações que o/a aluno/a terá fora do âmbito escolar. Afinal, conforme pontuado por Furlani (2011), as manifestações da sexualidade não se justificam apenas pela reprodução, elas aparecem já na infância, acompanhando crianças, jovens e adultos/as, gerando significados culturais de práticas e normas da vida em sociedade, construídos discursivamente.

A descoberta corporal é sexualidade e brincar com os genitais é uma etapa do aprendizado infantil, devendo a escola educar a criança no tocante a noções de intimidade e privacidade corporal, entendendo o momento e o local apropriado para tais manifestações, além das dimensões prazerosas que tais descobertas comportam.

Lins, Machado e Escoura (2016), ao tratarem da sexualidade sob o viés da orientação sexual, pontuam o fato de que, na história, encontram-se muitos momentos em que o que hoje se denomina de homossexualidade masculina ou a bissexualidade não eram tidas como problema. Os/As autores/as destacam que houve períodos em que as práticas homossexuais eram valorizadas, como na Grécia Antiga. Também elucidam casos de sociedades indígenas (com modo de vida e cultura próprios) em que a homossexualidade não implicava desigualdades ou violências. Esses exemplos indicam que a variedade de desejos sexuais

perpassa diferentes contextos históricos e sociais, bem como que essa diversidade nem sempre está relacionada a posições de desigualdade ou discriminação.

Entretanto, no que tange à homossexualidade feminina, conforme destaca Oliveira (2015), essa expressão, na história do Brasil está marcadamente vinculada à invisibilidade. Apesar do tema da homossexualidade ter encontrado espaço no meio acadêmico brasileiro, o foco da atenção produzida por pesquisadores/as situa-se predominantemente relativo à questão masculina. O mesmo espaço de construção de problematizações sobre a homossexualidade feminina na história é, ainda no século XXI, lacunar e ele só se torna possível de ser investigado por meio de uma série de mediações e operações historiográficas que os/as historiadores/as procuram manter com suas bibliografias e produções primárias.

Historiar as variadas expressões de gênero e sexualidades é de suma importância. Afinal, em muitos casos, conforme pondera Prado (2017), a aparente realidade de nossa existência como humanos/as ancora-se em nossa sexualidade. A partir dos séculos XVII/XVIII observou-se uma produção contínua de conhecimentos que objetivaram ostentar a verdade sobre nosso “sexo”. Sexo este que, para o pensamento tradicional, remeteu ao pensamento de uma sexualidade biologicamente determinada e psicologicamente conduzida, na qual a diferença sexual e nossos mais profundos desejos, afeições, sentimentos e vontades se consolidariam (caso se tivesse um bom desenvolvimento da vida sexual) em uma identidade que expressaria o verdadeiro “eu”.

Já em Foucault (2017), por meio do que denomina de “dispositivo da sexualidade”, a sexualidade, na modernidade, torna-se uma forma de controle de corpos e populações, sendo o Estado um “invasor” da vida íntima humana de modo a regulá-la. Isto implica dizer que há um intuito político em controlar corpos e sexualidades. Foucault demonstra que, por debaixo do disfarce de silenciamento e repressão da sexualidade, a escola terminou por falar de modo ininterrupto sobre sexo: seja vigiando constantemente as crianças, seja “emparedando” meninos e meninas no espaço escolar, seja separando pessoas por sexo biológico, seja no modo como construiu arquitetonicamente as escolas ou combatendo incansavelmente a masturbação: o que se obteve foram mais produções discursivas acerca da temática da sexualidade.

Neste mesmo caminho, Torres (2013) destaca que as práticas sexuais foram naturalizadas e utilizadas para controle de corpos dos sujeitos, limitando possibilidades de expressão da diversidade sexual. A compreensão das sexualidades LGBT pode levar à recusa dessa naturalização, ao revelar modelos para além dos heterossexuais: “[...] se para alguns as práticas homossexuais constituem motivo de questionamento e perseguição, para outros ela

pode se tornar possibilidade de reconhecimento dessas práticas como direito” (TORRES, 2013, p. 13).

Para Guimarães (2009), ao revisar estudos de Mott, o primeiro registro que se possui sobre desejos homoafetivos na História data de 4.500 anos antes de Cristo, ocorrendo entre Oros e Setti, na sociedade egípcia. Ela sempre existiu em todos os povos e nos mais diferentes *status* sociais. O autor cita ainda o Batalhão dos Amantes, um exército composto apenas por homossexuais na Grécia, nação onde também viveram Alexandre Magno e os grandes filósofos, como Platão e Aristóteles, todos homossexuais. Como outrora exposto, embora a história não tenha dado a devida atenção à lesbianidade, também se pode resgatar dessa mesma época a primeira e mais famosa lésbica da história, a Safos de Lesbos, que originará o termo “lesbianismo” – atualmente, lesbianidade - para se referir à homossexualidade de seres humanos do gênero feminino.

Guedes (2010), em interessante compilação histórica das variadas expressões da sexualidade, apresenta algumas fases históricas marcantes. Na Antiguidade, o autor destaca a igualdade entre homens e mulheres, com exceção de as mulheres não poderem servir ao exército. A mulher egípcia, quando casava, recebia afetividade do marido, sendo o adultério considerado um crime grave. No que tange à homossexualidade, frisa que:

[...] a relação afetiva que desembocava no casamento baseava-se no desejo de formar uma família, mas também não eram incomuns envolvimento sexuais entre homens. Existem escritos que indicam que alguns faraós tinham relacionamento íntimo dessa natureza. Via de regra, havia uma desaprovação implícita em relação a esse tipo de envolvimento justamente em decorrência da necessidade de herdeiros (GUEDES, 2010, p. 451).

Já na Mesopotâmia, destaca o autor, havia variação de acordo com os códigos e costumes de cada civilização-Estado e, obviamente, da época. No geral, os relacionamentos entre um homem e uma mulher livre foram mais documentados em relação ao casamento, indicando que este era arranjado pelos pais, mas definido pelo pai da moça (ou pelo irmão mais velho, na ausência do genitor). A bigamia era permitida em caso de infertilidade da esposa. Como no Egito, os atos sexuais entre pessoas do mesmo gênero, na Babilônia, eram permitidos no contexto da prostituição sagrada, não sendo compreendidos como práticas sexuais mundanas. Existiam leis que indicavam formas de interdição e condenação quando pessoas do mesmo gênero eram praticantes desses atos.

Ainda para Guedes (2010), por não condenar a prática sexual entre iguais, o Código de Hamurábi certamente influenciou as leis do povo Hitita e demais povos vizinhos, os quais reconheciam e legitimavam relacionamento e coabitação entre pessoas de mesmo gênero.

Já entre os povos hebreus, a mulher não casava necessariamente por ternura ou sensualidade, pois a união tinha fins reprodutivos, devido à necessidade de produção de herdeiros/as, manutenção do grupo por conta dos altos índices de mortalidade infantil e às perdas devido às inúmeras guerras. A mulher era propriedade do homem e a poligamia era aceita. No que tange ao envolvimento entre pessoas do mesmo gênero, pontua Guedes (2010, p. 454):

Grande parte da literatura indica que, para os hebreus, o envolvimento sexual com pessoas do mesmo sexo era condenável. Mas essa assertiva é controversa. Primeiro porque a condenação parece ser mais diretamente relacionada à prática sexual em lugares sagrados, como é indicado no Levítico: “Com homem não te deitarás como se fosse mulher; é abominação (18:22) [...] Se também um homem se deitar com outro homem, como se fosse mulher, ambos praticarão coisa abominável; serão mortos; o seu sangue cairá sobre eles” (20:13). E segundo porque a tradução para o termo “abominação” (no hebraico, *toevah*), seria mais correta no sentido de “impuro” ou “contrário ao rito”, o que focaliza a condenação ao aspecto da sacralidade dos templos, relacionando-se à idolatria. (GUEDES, 2010, p. 454)

Como se pode inferir, a questão da condenação desponta mais da interpretação concedida ao texto do que de uma pretensa literalidade, entre os/as hebreus/hebreias. Já na Grécia, Guedes (2010) aponta que, seguindo o padrão da maioria das sociedades da Antiguidade, homem e mulher uniam-se para fins de casamento, sendo a escolha determinada pelo pai e mediante pagamento de dote. Por ser a concepção vigente a de união para procriação, os homens podiam encontrar prazer com as prostitutas e dispensar atenção e cuidado para com as concubinas. Os homens adultos poderiam desenvolver afeição e amor por meninos e adolescentes, estando esse amor associado ao Belo. O afeto homossexual na Grécia antiga era um sentimento que se unia ao sexo e ao prazer:

Em síntese, na Grécia antiga havia uma prática institucionalizada de que o jovem preencheria o desejo sexual do seu amante (um homem mais velho) através do afeto e admiração – o que, em si, já era considerado um grande lisonjeio. Para o amante, a passagem do saber intelectual e também vivencial, aceita pelo jovem, traduzia-se na satisfação maior. Lembremos que a prática sexual pelo ato em si não era valorizada pelos gregos da antiguidade, porque eles entendiam que essa atitude significava deixar-se levar pelo instinto, enquanto que esteticamente o sexo deveria estar a serviço da dimensão política do cidadão (procriar com a esposa e praticar a reflexão moral e filosófica). (GUEDES, 2010, p. 457)

Se na Grécia é perceptível o desencorajamento da prática sexual por si, no Império Romano, o autor verá esta discussão atrelada à posição da mulher, por ter um *status quo* diferenciado. Havia mais direitos para ela, o que incluía a educação, participação de atividades com os homens e liberdade de ir e vir. O casamento também era arranjado, porém, consensual. O homem romano poderia ter relações sexuais com homens não livres até que se desenvolvessem os primeiros caracteres sexuais adultos. A homossexualidade feminina é pouco

registrada, com indicação de alguns autores de que ela era mais comum na Esparta e entre mulheres na ilha de Lesbos, onde o modelo de expressão sexual era bissexual (GUEDES, 2010).

Há registros de relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero na China (durante as dinastias Yuan e Ming, entre 1264 e 1644, chegando a haver casamentos homossexuais registrados), constando em Pequim uma subcultura homoerótica entre atores. A cultura era patriarcal, com bastante exclusão da figura feminina. Entre os/as hindus, a união entre um homem e uma mulher era deliberada pelo pai, sendo a filha um objeto de contrato. A menina era ensinada desde cedo a ser obediente à figura masculina, sendo o casamento pautado na impossibilidade da independência da mulher. Apesar da escassa literatura sobre relações homoeróticas, há relativo consenso de que a prática afetivo-sexual entre pessoas do mesmo gênero não era considerada inferior ou vergonhosa. Aos poucos, no avançar da história, elas vão sendo mais e mais estigmatizadas e passíveis de controle punitivo, sobretudo com a influência islâmica.

Já nas civilizações árabes islâmicas, partia-se do princípio de que o homem era a “alma gêmea” da mulher, fazendo parte da mesma essência. No Alcorão, ensina-se que as esposas são figura principal, sendo vestimentas dos homens e os homens as vestimentas das mulheres. O homoerotismo foi moderadamente exposto e discretamente vivido entre os povos árabes. O excesso era o fator maior para que houvesse atribuição de pecado. Entretanto, a sociedade islâmica tratou de tornar esse modo de expressão afetivo-sexual condenável, assim como entre os/as cristãos/ãs (GUEDES, 2010).

Com o advento do cristianismo, nasce a percepção de castidade, pobreza e noção de pecado como regentes do pensamento ocidental, principalmente a partir da ascensão do Imperador Constantino em 323 d.C. Assim, como o cristianismo propaga, o ideal ascético e o amor carnal são condenados. O casamento, pondera Guedes (2010), passa a ser associado a uma noção ritualizada, com o deslocamento do amor para Deus, não associado ao sexo e/ou ao prazer carnal. Todas as práticas contrárias à castidade e valorativas dos comportamentos pagãos passam a ser condenáveis, incluindo a prática sexual e afetiva entre pessoas do mesmo gênero. Na carta de São Paulo aos Romanos, o apóstolo, ao falar do pecado da idolatria, cita que impurezas e degradada paixão toma conta dos homens – entre elas a relação sexual entre iguais.

É na Idade Média que a noção de amor nas interações afetivas vai se consubstanciando. Para Guedes (2010, p. 464):

Durante o feudalismo, no contexto europeu cristão, o fenômeno das interações afetivas “amorosas” entre um homem e uma mulher estava atrelado às relações de poder entre as famílias. Elas voltavam-se, via de regra, para formação de famílias. A

igreja defendia que as uniões matrimoniais fossem negociadas e, algumas vezes, sem haver concordância dos noivos. O amor cortês, como reação de oposição, defendia a ideia de que a união matrimonial não deveria pautar-se nessa negociação. Pelo contrário, deveria valorizar um enlace, como um sentimento individualizado. Para celebrar o sentimento de amor, os trovadores compunham trovas sobre tal sentimento e como suas vidas mudariam se fosse recíproco para com uma determinada dama. Essas trovas dão início a uma literatura de ficção cujo foco narrativo está no indivíduo, cuja história associa-se à dimensão de um eu apaixonado e, portanto, de um protótipo de individualidade. Da mesma forma, aos poucos faz surgir um novo modelo de indivíduo, o urbano.

Da união para formar uma família “negociada” ao enlace mediante amor, há uma mudança axiológica. Tal mudança reflete-se não só na conduta do casamento e do que se entende por amor, mas da própria moral. Exemplo disso é a não condenação da prostituição, vendo-se nas prostitutas a maneira pela qual se pode manter a sacralidade no lar. Sem elas, haveria somente “sodomia” e a virtude feminina da esposa decairia. Guedes (2010) observa que a procriação se configurava como o fim maior da união heterossexual. Assim, relacionamentos homoafetivos eram vistos como descontrole, marginalizados, denominados de “pecado contra a natureza”. Ganhavam, assim, conotação demoníaca, junto com qualquer manifestação sexual para além do ato de procriação. A pauta das relações homoeróticas femininas só ganhará visibilidade após a dissolução do Império Carolíngio, que incitará ódio contra as mulheres que praticam tais atos tidos, da mesma forma, por demoníacos. Também será no império de Carlos Magno que as penas contra sodomia serão reforçadas e incluir-se-ão proibições também aos monges. Pontualmente, expõe Guedes (2010, p. 467):

O envolvimento entre pessoas do mesmo sexo passa a ser, gradativamente, ato qualificado como subversivo e, assim, passível de controle repressivo severo, seja pela Igreja Católica Romana (que mais tarde, na Itália, instaura os policiais para vigiar as práticas homoeróticas), seja pela Igreja Católica Ortodoxa. Na vida cotidiana dos indivíduos dessa época, ela poderia ser exercida de forma clandestina, seja do vassalo ao membro da corte. Enquanto o exercício homoafetivo e erótico permanece no obscurantismo, o amor romântico começa a se estabelecer. A ideologia sexual dominante no Ocidente configura-se pelo modelo monogâmico, heterossexual e patriarcal. A mulher-esposa é tida como ente sacralizado, voltada para a procriação, para o cuidado dos bens do marido, e para ajudar no trabalho do sustento da família (no âmbito rural) enquanto ao marido cabiam a proteção e a participação social pública (incluindo o uso dos prazeres fora de casa). Na corte, o papel do homem e da mulher distinguia-se pelas funções do espaço microssocial palaciano. O homoerotismo perpassava esses espaços igualmente pela via da dissimulação. (GUEDES, 2010, p. 467)

Ainda na Idade Média, no período de maior poder, a partir do século XI, a Igreja lançará uma caça aos homens homossexuais, às mulheres lésbicas e a todos aqueles e aquelas que se levantavam contra a moral católica. Além das centenas de mulheres queimadas nas fogueiras como bruxas, homossexuais em geral eram também usados como “lenha” para as

“fogueiras purificadoras” da Santa Igreja. Conseqüentemente, com o desenvolvimento e expansão do cristianismo como religião majoritária, o preconceito contra homossexuais ganhará formas mais bem pensadas e a prática será malquista não apenas socialmente, como também será punida. Muito do que acontecerá será justificado sob a lógica da reprodução: a relação sexual que não fosse com fins de procriação dentro de um dado modelo familiar era rotulada como imoral e antinatural (GUIMARÃES, 2009).

No Brasil, durante o período colonial, aparecem alguns registros acerca da homossexualidade com foco no discurso da Igreja, com a instalação da inquisição no país. Com a visita, no período de 1591 a 1595, do Tribunal do Santo Ofício, registraram-se 130 casos de homossexualidade com a abertura de processos contra o crime de sodomia: foram 101 casos cometidos por homens e 29 por mulheres, conforme historiografia de Vainfas registrada por Oliveira (2015). Interessante que o chamado “crime de sodomia” apresentava problemas para ser efetivamente considerado como praticado por mulheres, por possuir, como requisitos, o ato da cópula anal, por meio da penetração do pênis, bem como emissão de sêmen, ou seja, necessitava haver ejaculação. A solução encontrada foi classificar os atos praticados entre homens como “sodomia própria” e, entre mulheres, como “sodomia imprópria” (OLIVEIRA, 2015).

Nas Ordenações Afonsinas, vigentes à época da dominação do Brasil, considerava-se que, dentre todos os pecados, “[...] o mais torpe, sujo e desonesto [...]” é o pecado da sodomia, pois “[...] por ele não somente é feita ofensa ao Criador da natureza [...]” [Deus], mas a “[...] toda natureza criada, assim celestial como humana [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 556). Também para o autor, desde o início da colonização do Brasil, há registros de discriminação e preconceito, afinal, a questão da homossexualidade remonta aos/as primeiros/as habitantes, quando, em 1576, o português Pero de Magalhães Gândavo já percebe entre os/as indígenas brasileiros/as a prática e o botânico Carl Friedrich Von Martius (que esteve no país no século XIX) declara que, em 1843, os descobridores do Brasil ficaram assombrados com a presença da homossexualidade e da antropofagia.

No início do século XVII, as Ordenações Filipinas proibiam ao homem vestir-se de mulher e a mulher vestir-se de homem. A pena, conforme observa Oliveira (2015), para os homens, ia do açoitamento público ao degredo por dois anos para a África e, para as mulheres, em degredo por três anos para Castro-Marim, em Portugal. A prática da lesbianidade deixa de ser tratada como crime e é retirada da categoria “sodomia” somente em 1646, passando a ser vista como pecado mortal. Interessante perceber que, no decorrer da História, a invisibilidade da lesbianidade é confirmada por meio da negação do desejo de uma mulher por uma outra

mulher. Os casos de relações lesboafetivas são explicados por meio de ideias como “brincadeiras”, “manutenção da virgindade”, “evitar a tirania dos pais”, “não ter filhos”, nunca por pura e simplesmente mulheres poderem sentir-se atraídas sexual e afetivamente por outras mulheres. Entretanto, o fato parece ser que a documentação oficial da Igreja registrou a existência da lesbianidade na Colônia, restando a certeza de que mulheres mantiveram convívio íntimo, tanto de forma eventual como duradoura e que, muitas vezes, extrapolavam as hierarquias socioeconômicas e as barreiras raciais (com registros de relações entre mulheres brancas casadas e escravas, índias, alforriadas, livres etc.).

Na Modernidade, tem-se como característica principal o controle médico sobre a vida das pessoas. A prática homoerótica ainda é denominada sodomia e vista como comportamento libertino, desregulado, encaixado como doença. É desse período o modelo da família burguesa, o qual pressupõe que a família deveria ser concebida pela união de parceiros de gêneros opostos, pelo princípio da monogamia e motivada pelo ensejo de uma união vitalícia. Reforçam-se alguns estereótipos, como a mulher possuidora de uma sensualidade exacerbada (a ser domada), que nasceu para ser mãe e cuidar do lar, bem como do homem provedor da casa, com direito de exercer sua sexualidade (de preferência fora do espaço familiar). (GUEDES, 2010).

É no século XIX, para o autor, que a mulher assume atividades consideradas masculinas em vários setores de produção, com o advento das grandes guerras mundiais. A partir daí, inicia-se um questionamento sobre a inserção da mulher na sociedade, o que encontrará eco nos movimentos feministas, com a consequente reivindicação de igualdade. Entretanto, acerca da homossexualidade, ainda perduram as leituras patologizantes. Conforme Guedes (2010):

Um exemplo dessa nova dinâmica social é que o ‘homossexualismo’ é definido como desvio da personalidade para sustentar o ideal burguês de masculinidade. Se antes era visto como vício – ou melhor, inversão sexual; a prática homoafetiva e erótica passa a ser patológica. Como em outras épocas históricas, continua sendo visto como algo que não se deve nomear, nem se expor publicamente. No entanto, a justificativa moderna para essa postura passa a ser evitar os efeitos da marginalização médica e social – como na verdade já havia se tornado uma forma de repressão recorrente desde a Idade Média, sendo que não havia uma dimensão médica, ou seja, uma justificativa científica e “higienizadora” sobre uma prática interativa. Em síntese, desde os tempos antigos, o sujeito que desenvolve afeto e possui desejo erótico por outro do mesmo sexo não se enquadra no perfil adequado ao fim maior das interações humanas: a conjugalidade (e reprodução). Na Modernidade, ela não se enquadra como “normal”, pois sua identidade sexual não é compatível com a prática social amorosa definida pela monogamia, heterossexualidade e patriarcalismo. (GUEDES, 2010, p. 471-472)

Em 1870, a Medicina corrobora discursos sobre a homossexualidade enquanto “homossexualismo”, ou seja, doença, o que implica processos de segregação dos indivíduos,

sendo o saber médico controle repressivo de condutas. Nesse mesmo ano, um texto de Westphal chamado *As sensações sexuais contrárias* define a homossexualidade em termos psiquiátricos como um desvio sexual, uma inversão do masculino e do feminino. A partir de então, no ramo da Sexologia, a homossexualidade foi descrita como uma das formas emblemáticas da degeneração (GUIMARÃES, 2009). Isso gera uma vivência “isolada” da sexualidade, com um caráter marginal, literalmente, no sentido de se estar às margens. Aliás, como destaca Guimarães (2009), é desse período a criação do termo homossexual, pelo escritor e jornalista austro-húngaro Karl-Maria Kertbeny, em 1869.

Assim, o século XIX, especialmente em seu término, por intermédio da sexologia, é o contexto em que nascem o homossexual e a homossexualidade. Explica Louro (2009):

[...] Práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas do mesmo sexo (que sempre existiram em todas as sociedades) ganham agora uma nova conotação. Não serão mais compreendidas, como eram até então, como um acidente, um pecado eventual, um erro ou uma falta a que qualquer um poderia incorrer, pelo menos potencialmente. Por certo, em muitas sociedades, aqueles que incorriam nessa falha mereciam ser punidos, e o perdão lhes era concedido a duras penas (quando era!). No entanto, agora tais práticas passam a ser compreendidas de um modo bem distinto. Entende-se que elas revelam uma *verdade oculta* do sujeito. O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra *espécie*. Para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa. (LOURO, 2009, p.10)

Vale lembrar que, em cada país há um modo diferente de exercitar a sexualidade para o sujeito homossexual, com foco nas diferentes construções culturais acerca da temática. No Brasil, conforme pontua Oliveira (2015, p. 8), segue-se a tendência mundial e, no campo da sexualidade feminina, haverá preponderância dos discursos médicos. No tocante à lesbianidade, médicos, criminologistas e antropólogos europeus (lembrando que a produção sobre o tema no período é masculina, por isso a não flexão de gênero) apresentarão teses de doutoramento acerca da sexualidade e de comportamentos femininos, gerando um “pensamento normatizador e controlador para as mulheres em que se reforçava a sua aceitação em papéis secundários sociais”. Consoante o autor, Viveiros de Castro<sup>9</sup>, por exemplo, defenderá que o estupro ocorria porque as mulheres possuíam o ‘desejo errôneo’ de buscar direitos de emancipação social e tentavam concorrer com os homens em profissões e assuntos diversos, o que as tornavam presas fáceis dos desejos masculinos. No mesmo estudo, a homossexualidade é apresentada como uma

---

<sup>9</sup> Francisco José Viveiros de Castro foi um jurista conhecido pela divulgação da Nova Escola Penal e do Direito Penal moderno, tendo recebido influências das teses antropológicas do médico italiano Cesare Lombroso.

degeneração sexual. Assim, se o/a homossexual cometesse algum crime, não deveria ir para a cadeia, mas sim para um hospício, dado seu estado de degenerescência:

[...] a homossexualidade sai da ótica do discurso do pecado ou crime, como fora nomeada em séculos precedentes, e passa a ser concebida como *doença*. Mas, não qualquer tipo de doença física; ela era vista como *doença mental*, e, portanto, deveria ser submetida a tratamentos distintos entre os quais a hidroterapia, eletricidade e sugestão hipnótica. Todos os tratamentos deveriam estar sob os cuidados de um especialista – o médico psiquiatra – cujo objetivo final seria proporcionar a cura ao degenerado (OLIVEIRA, 2015, p. 9, grifo do autor)

Já o médico Antônio Peixoto<sup>10</sup> levantará a hipótese de que a homossexualidade feminina encontrar-se-ia ligada a lesões e enfermidades genitais, além da própria menstruação, a qual as deixaria mais propícias a manifestarem problemas de ordem mental. Outro médico, Vicente da Maia<sup>11</sup>, chegou a afirmar que a menstruação era responsável por “desequilíbrios físicos, intelectuais e morais, mesmo que se apresentassem de forma passageira” (OLIVEIRA, 2015, p. 9). Nesse viés, outros exemplos podem ser dados: o médico Luiz de Paula<sup>12</sup> relacionará a lesbianidade à histeria; o médico Pires de Almeida<sup>13</sup>, à masturbação, denominando as relações lésbicas de “clitorismo a dois” e apontará a escola como instrumento para a “formação adequada” das mulheres, prevenindo a homossexualidade.

Como consequência, consoante pondera Prado (2017), os mecanismos reguladores dos gêneros e das sexualidades acabam por gerar uma normativa heterossexual, a qual é difundida e consolidada. Com base nas diferenças anatômicas observadas em homens e mulheres e na compreensão de uma sexualidade utilitária baseada na reprodução da espécie, estabelecem-se as condições primordiais para que estratégias heteronormativas trabalhem em prol da constituição de uma heterossexualidade compulsória, que será estendida à população, sem que ela seja consultada sobre seus gostos, preferências ou hábitos.

Sob o manto da pretensa neutralidade científica, muitos julgamentos morais foram realizados. As implicações disso foram bem sintetizadas por Guimarães (2009):

---

<sup>10</sup> Antônio Luis da Silva Peixoto foi médico, sendo pioneiro na defesa de uma tese sobre alienação mental (1837), na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Dedicou-se a pesquisar causas para a loucura e a situação de tratamento dos alienados no Brasil.

<sup>11</sup> Vicente da Maia foi médico, responsável pela defesa da tese “A menstruação na etiologia das nevroses e psicoses”, em 1897, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

<sup>12</sup> Luiz de Paula foi médico mineiro com formação francesa e presidente da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, de 1832 a 1847.

<sup>13</sup> José Ricardo Pires de Almeida foi médico e apresentou tese intitulada “Homossexualismo: a libertinagem no Rio de Janeiro - perversões e inversões do instinto genital” à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1837.

Na realidade, ao longo de todo esse tempo, a homossexualidade pôde contar com inúmeros nomes que serviram (e insistentemente continuam servindo) para associá-la a práticas maléficas para a sociedade: sodomia, desvio, doença, pecado nefando, crime contra a natureza, viadagem, frescura etc. Como consequência disso, reproduz-se o enorme e absurdo grau de reprovação a esta prática sexual e, desta forma, legitimam-se e naturalizam-se as crenças e discursos que colaboram para a manutenção do preconceito em nossa sociedade. É importante lembrarmos que a homossexualidade chegou tanto a incomodar a ponto de os homossexuais terem sido condenados às mais diferentes penas de morte como: apedrejamento, segundo as leis judaicas; decapitação, por ordem de Constantino em 342 d.C; seres humanos foram enforcados, afogados e queimados nas fogueiras da Inquisição; despedaçados na boca de um canhão, como se registrou no Maranhão colonial; até mesmo foram queimados pelos nazistas nos campos de concentração. E não é surpresa alguma se dissermos que esse tipo de prática sexual continua sendo mal vista e brutalmente reprimida em nossa sociedade, ao lembrarmos que o nosso país é um dos campeões mundiais em crimes homofóbicos: a cada dois dias um homossexual é assassinado no Brasil. (Guimarães, 2009, p. 556)

A assim chamada contemporaneidade traz uma ênfase na individualidade, uma revisão das noções tradicionais sobre sexualidade, focando-se novos elementos como o uso de contraceptivos, tecnologias reprodutivas, prazer sexual para além da necessidade de reprodução ou como sendo necessariamente seu fim último. Nesse sentido, o ideal de “amor romântico” é problematizado, as relações homem-mulher revistas: “[...] o que parece reger as relações afetivo-amorosas na contemporaneidade é a possibilidade do casal permanecer junto enquanto se obtêm satisfações mútuas” (GUEDES, 2010, p. 480). Em diferentes países, já existe o reconhecimento das uniões homoafetivas, o que trouxe, inclusive, mudanças nas expectativas do que se pretende enquanto relacionamento, ao mesmo tempo em que se legitimam os relacionamentos entre pessoas do mesmo gênero.

Para Oliveira (2015), tais mudanças, no campo da lesbianidade começam durante as décadas de 1940 e 50, com pequenas alterações na análise dessa orientação sexual nos discursos médicos brasileiros, como a da psiquiatra Iracy Doyle Ribeiro, a qual começa a lançar um contraponto ao discurso patologizante, ao se questionar, na obra *Contribuição ao Estudo da Homossexualidade Feminina*, se a homossexualidade feminina poderia ou não ser compreendida como doença mental. Entretanto, é no fim dos anos de 1960 que o tratamento dado a esta orientação sexual torna-se menos patologizado e mais problematizado, porquanto inserido nos debates político-culturais da contracultura que questionará temas como machismo, racismo, imperialismo e demais formas de opressão, abrindo-se espaço para observações que ponderavam as especificidades sociais e culturais de cada grupo e indivíduos.

De maneira geral, é necessário um olhar plural para o fenômeno do relacionamento humano, considerando-o em sua multiplicidade, processo construtivo, descontínuo e historicamente multifacetado, variável geograficamente ao se pensar os múltiplos territórios em

que se estrutura, com suas respectivas culturas e subculturas, já que a própria revisão da história “[...] indica que múltiplos modos de subjetivação foram constituídos entre os povos” (GUEDES, 2010, p. 487). Portanto, é necessário compreender os dados em suas idiosincrasias.

Tais colocações postas, evidencia-se o quanto a moral heterossexual influenciou a construção histórico-cultural das múltiplas formas de expressão da sexualidade enquanto patologia, bem como foi fundante para normatizar e controlar corpos e desejos, negando, ora pela via da patologização, ora pela noção religiosa de “pecaminoso”/pecado, outras formas de sexualidade e de orientações sexuais.

## 1.2 O ENFOQUE DE GÊNERO E AS CRÍTICAS EM TORNO DAS PATOLOGIZAÇÕES

Conforme pontuam Lins, Machado e Escoura (2016), desde o final do século XIX, em diferentes contextos culturais (inicialmente nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil), o movimento feminista foi às ruas e reivindicou diversos direitos que, hoje, parecem naturais: o direito ao voto, à propriedade e à representação política, o acesso à educação e à saúde reprodutiva e a criação de leis e políticas públicas cujo objetivo era diminuir as desigualdades entre homens e mulheres e proteger as cidadãs. Tais lutas popularizaram, na década de 1990, um termo que já vinha sendo utilizado na teoria social desde meados de 1970: gênero. Tal termo repensava e reposicionava as noções de feminino e masculino, para além das explicações biológicas, as quais passaram a ser inseridas em relações sociais de poder.

Gênero, como pontuam Rosa *et al.* (2016), extravasa a questão cromossômica e genital. Implica uma distinção no plano sociocultural, pois é nas relações sociais que construímos as distinções nas expectativas atribuídas a cada gênero, que implicam diferenças culturais, políticas e econômicas. Definir o sujeito pensando unicamente o sexo biológico é limitante, pois se deixa de lado o processo de construção subjetiva, oriundo das vivências histórico-culturais em sociedade.

Nesse sentido, o que não se enquadra na norma masculina e heterossexual assume o caráter de desvio. O próprio surgimento da corriqueira expressão “homossexualismo”, consolidado no contexto da medicina científica do século XIX, indica quebra da normativa sexual. É na segunda metade do século XX que se deixa de compreender a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão, ou ainda como transtorno sexual. Em 1973, é excluída do DSM III e, no Brasil, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) ratificou a vivência da homossexualidade, condenando teorias homofóbicas e intervenções no sentido de “conversão” à heterossexualidade (ROSA *et al.*, 2016). Entretanto, como se pôde perceber recentemente com

o retorno da temática de patologização da homossexualidade no Brasil, via grupos conservadores, os quais contam, inclusive, com profissionais psicólogos/as, a pauta está longe de ser “enterrada” em um país em que o preconceito e conservadorismo camuflam-se de “opinião” para defender o indefensável<sup>14</sup>.

Aliás, a posição do CFP também é fruto de uma reflexão da própria participação da Psicologia no sentido de repensar sua visão da sexualidade/gênero/diversidade sexual. Como pondera Guimarães (2009), em torno de todo esse cenário para explicar a homossexualidade e/ou problematizá-la via preconceitos insustentáveis, a Psicologia, enquanto ciência, também teve sua parcela de legitimação de pensamentos aversivos à homossexualidade, como resultado de um processo desastroso e até mesmo como uma anormalidade do comportamento, referenciada, por vezes, como “inversão sexual”, o que não lhe garantia o *status* de natural, já que se tratava de uma inversão (da “natureza”).

Para justificar seu posicionamento, o autor apresenta o exemplo de “teorias psicológicas” que chegam a apresentar a homossexualidade como limitação dos instintos sexuais da infância (supostamente baseadas na teoria freudiana), o que inibiria o desenvolvimento da heterossexualidade e conclui:

Devido a tantos preconceitos e pensamentos equivocados para “acolher” a homossexualidade, os protagonistas desta trama, ou seja, os homossexuais, contam até hoje com uma série de prejuízos, especialmente no nível social (sem contar com os da esfera da subjetividade) para poder circular nos diferentes setores da sociedade e atuar de forma significativa, com efetiva participação, inclusive, nas decisões relativas exclusivamente à sua própria trajetória dentro desta dinâmica social (GUIMARÃES, 2009, p. 559).

Em tal perspectiva, Prado (2017) pontua que a construção das noções de homem, mulher, masculino e feminino foi realizada assimetricamente. Aquilo que foi considerado como feminino, ou o polo considerado “mulher” foi desvalorizado e subjugado em relação ao domínio do macho, masculino e viril. No que se refere ao processo social de fabricação de sujeitos, somente aqueles e aquelas que mantiveram uma lógica de coerência entre sexo, gênero e a sexualidade é que foram considerados/as legítimos/as para o contexto social.

O exposto atravessa outras questões, como a identidade de gênero. Como concebem Arán, Murta e Lionço (2009), no caso da transexualidade, ela ainda é orientada pela psiquiatrização. Para as autoras:

---

<sup>14</sup> A questão parece, finalmente, pacificada. Após análise pelo Poder Judiciário, o Supremo Tribunal Federal, em maio de 2020, decidiu que continuam válidas todas as disposições da Resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020, p. 1).

Tendo como referência a norma do Conselho Federal de Medicina, parte-se do pressuposto de que a transexualidade é uma doença, sendo o transtorno de identidade de gênero (TIG) condição de acesso à assistência médica e jurídica para transexuais. Desta forma, seguindo uma tendência internacional, a institucionalização da prática assistencial dirigida a transexuais no Brasil está condicionada a um diagnóstico psiquiátrico, o que permitiu o acesso ao tratamento e, muitas vezes, significa o próprio exercício de cidadania. No entanto, esse mesmo diagnóstico pode ser considerado um vetor de patologização e estigma, pois atribui uma patologia ao paciente sem questionar as questões históricas, políticas e subjetivas dessa psiquiatrização (ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009, p. 1142).

Prado (2017) é pontual ao afirmar que, nesse movimento histórico-social, os corpos que não se inserem, ou não querem se inserir nesse sistema homogeneizador e que se prevê universal, são marcados, apontados e rechaçados. Os sujeitos portadores do estigma de abjeção podem se tornar suscetíveis a práticas de discriminação que, além de decretar sua inexistência social, os condenam a uma vida de confronto e enfrentamento que, inclusive, pode gerar o extermínio desse “coletivo anormal”.

Neves (2017) esmiúça ainda mais a realidade do coletivo transexual, ao salientar que homens trans são invisíveis até mesmo dentro da comunidade LGBT, inclusive para mulheres trans e travestis. Mesmo que muitas delas tenham se relacionado com homens trans e se mostrado disponíveis, proporcionando outras performances possíveis de gênero ou de orientações sexuais, a invisibilidade é marca maior, na visão do autor, que também é trans. Para ele, homens trans ainda estão em processo inicial de organização, passando a dialogar com políticas públicas e sociais que tentem gerar cuidado específico e a inserção destes homens na sociedade, após dez anos vivendo de maneira dependente dos movimentos de mulheres transexuais e travestis, que apoiam e incentivam a autonomia e protagonismo de homens transexuais.

É a partir do século XVII que as teorias biológicas da sexualidade e as condições jurídicas impostas aos indivíduos conduziram pouco a pouco à refutação da ideia de mistura de dois sexos (masculino e feminino) em um só corpo. O dispositivo encontrado para saber qual sexo a natureza deu ao sujeito ficou por conta da medicina, sendo, posteriormente, reconhecido pela justiça (ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009).

Para as autoras, a norma heterossexual e reprodutiva culminou na constituição do saber psiquiátrico do século XIX e, em decorrência disso, na psiquiatrização do chamado “prazer perverso”, repercutindo, inclusive, na problematização da homossexualidade, chegando-se à construção de uma semiologia dos comportamentos definidos como anormais. O dispositivo da transexualidade torna-se público a partir da regenitalização do até então soldado americano George Jorgensen, em 1952, na Dinamarca. O episódio abriu precedentes para a defesa de tratamento de transexuais por meio de intervenções corporais. Nomes como Harry Benjamin

(um dos primeiros sexólogos a estudar a temática trans), John Money (um teórico com muitas obras publicadas sobre identidade de gênero e o papel da biologia na constituição do sujeito trans) e Roberto Stoller (responsável por introduzir o termo “gênero” nos estudos psicanalíticos, introduzindo modificações na teoria edipiana clássica) entram em cena, alterando as estruturas acerca do que até então se entendia pelo fenômeno da transexualidade.

Com a possibilidade da cirurgia de transgenitalização, “novas portas” são abertas para a questão transexual. Nas palavras de Castel (2001):

Se forem aceitas algumas anedotas espetaculares da Segunda Guerra Mundial (a mais chocante foi certamente a transexualização forçada de uma transvestista, num campo de concentração nazista na França), a história viva do transexualismo recomeça nos Estados Unidos. Ela coincide com o desenvolvimento de uma sociologia minuciosa, quase clínica, atenta aos “papéis” funcionais dos indivíduos e dos agentes, e que se esforça em traduzir em todos os terrenos o empreendimento abstrato de Talcott Parsons. A demonstração de interesse social da sociologia foi enorme e os psicólogos que se ocupam dos hermafroditas vão se colocar a questão de saber se é a natureza ou a cultura quem decide a identidade sexual dos indivíduos ambíguos e encontrar os meios empíricos (estatísticas, questionários etc.) para decidi-lo. Influenciados por Erwin Goffman e também por Harold Garkinkel, cujo estudo do caso “Agnes” (um transexual que se fez passar por intersexual) permanece ainda um clássico da sociologia, esses pesquisadores vão retomar sob o ângulo da teoria do papel social, e não mais biológico, a assimilação tradicional do transexualismo a uma forma de “hermafroditismo psíquico”. (CASTEL, 2001, p. 86)

Para Castel (2001), é com Henry Benjamin que a “síndrome” foi individualizada em sua forma moderna e, após, sob diversas formas, pouco a pouco admitida nas nosografias psiquiátricas. O primeiro livro no qual é usado o termo “transexual” é o que Magnus Hirschfeld escreve, *Die Transvestiten*, em 1910. Na obra não se separa a transexualidade do conjunto das “perversões”, mas, sobretudo, separam-se as formas de homossexualidade e, também, estabelece-se que não se trata de uma prática homossexual:

É evidente que a impossibilidade de colocar limites ao lícito e ao proibido que refletem qualquer recorte objetivo dos comportamentos humanos está sendo já elaborada por Krafft-Ebing, Moll, Ellis ou Hirschfeld. Trata-se de um procedimento de relativização, de início inocentemente epistemológico, mas finalmente ético, constando de todos os trabalhos sobre a perversão; o “construtivismo social” atual apenas o radicalizou. De outro lado, se a referência última à degenerescência permanece a chave de todas as etiologias da perversão, ela permite também, como em diversas teorias psicopatológicas da época, dar livremente a palavra aos doentes, e respeitar seu vivido *subjetivo* pelo que ele é, em sua “necessidade fatal” própria (CASTEL, 2001, p. 82, grifo do autor)

Se, no século XIX, surge o termo “homossexualismo” para denominar as relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero, sendo vinculado a uma ideia de “doença”, que deveria ser tratada - o que vigorará em grande parte do mundo até os anos 1980 -, até a Organização Mundial de Saúde, em 1985, finalmente deixar de usar o termo no sentido de patologia,

contrariando quaisquer ideias de discriminação e violência contra gays e lésbicas (GUIMARÃES, 2009), tal “sorte” não terão os/as transexuais. Pelo contrário, é na década de 1980 que a condição transexual tem seu lugar na Medicina e na Psiquiatria, por meio de manuais de classificação de doenças como o DSM em suas diferentes versões. Atualmente, está em uso a expressão “disforia de gênero”, pesando a discrepância entre identidade de gênero e sexo biológico. Nas palavras de Arán, Murta e Lionço (2009, p. 1144):

Nota-se que, embora a transexualidade já fosse um fenômeno reconhecido desde o final do século XIX, as discussões em torno da temática tiveram início apenas a partir da possibilidade de intervenção médica sobre esses casos, viabilizando a constituição de um campo assistencial, em especial nos serviços públicos de saúde, voltado para seu tratamento em diversos países. Porém, como afirmamos, o diagnóstico de transtorno de identidade de gênero, produto de uma exigência médico-legal, reproduz um sistema normativo de sexo e gênero que não condiz com os modos de subjetivação ou a diversidade das formas de construção de gênero na transexualidade. (ÁRAN, MURTA; LIONÇO, 2009, p. 1144)

Para Arán (2006), outro conjunto de trabalhos importantes no campo da transexualidade veio da corrente psicanalítica. Para esta teoria, a sexualidade e, principalmente, a diferença sexual são fenômenos complexos que definem formas de manifestação da subjetividade. Um marco seria a obra freudiana *Três ensaios para uma teoria sexual*, de 1905, por ter inaugurado uma nova forma de pensar a relação entre pulsão sexual e cultura, que influenciará as teorias sobre sexualidade desde então. Para Freud, não existiria necessariamente uma correspondência entre pulsão e objeto, já que este último adquire um caráter variável. Neste sentido, as possibilidades subjetivas se fazem de acordo com a contingência da experiência com o outro, a qual sempre será determinada pelos contextos históricos e sociais.

Castel (2001) relata que é na Europa que as consequências das descobertas endocrinológicas para a identidade sexual vão ter a repercussão técnica mais espetacular. Um aluno de Magnus Hirschfeld, Eugen Steinach, já teria tentado um implante de ovários em um homem. O autor destaca que a ablação de ovários nas histéricas era um procedimento comum antes de 1900; não haveria necessariamente exagero lógico em procurar uma simetria. Entretanto, é o cirurgião Felix Abraham quem operará, em 1921, numa clandestinidade relativa, “Rudolf”, o primeiro transexual redefinido. Vale lembrar que, conforme pondera o autor, a vaginoplastia era uma técnica bem dominada desde a segunda metade do século XIX e a faloplastia começava a sê-lo graças a Harold Gillies. Como registro histórico, vale destacar que Gillies parece ter praticado a primeira faloplastia em Laura Dillon, que se tornara Michael, primeiro militante do “direito moral” a ter um corpo condizente com o psiquismo.

Arán (2006), focando as reflexões psicanalíticas em Freud e Lacan, percebe que a transexualidade na sexologia, na psiquiatria e na psicanálise pode ser vislumbrada em um diagnóstico ancorado num sistema de *sexo* e *gênero* que pretende estabelecer fronteiras e limites entre o inteligível e o impensável, ou melhor, entre normais e “anormais”. Castel (2001) sistematiza o fenômeno transexual em quatro fases:

A primeira remonta aos primórdios da sexologia, em Magnus Hirschfeld, origens de cunho científico (com viés positivista) e militante, pois a despenalização da homossexualidade era conscientemente visada, portanto, um dos objetivos da sexologia nascente, quer tenham sido homossexuais, quer tenham rejeitado as prevenções da época contra a homossexualidade.

A segunda fase segue o desenvolvimento da endocrinologia, que é um dos fatos fundamentais da medicina científica entre as duas guerras. Ela vê o nascimento do que Castel (2001) denomina “behaviorismo endocrinológico”, que, de imediato, vai de encontro à psicanálise, aceitando a maior parte das teses sociológicas sobre identidade sexual, a partir de 1945, tornando possível o “fenômeno transexual”.

A terceira fase remonta ao período de 1945 a 1975, sendo a mais rica em acontecimentos. Para Castel (2001, p. 80):

A tradição americana de sociologia empírica e sua teoria da influência determinante do meio vai conduzir muitos pesquisadores a explorar conjuntamente a questão da socialização dos hermafroditas, dos indivíduos geneticamente anormais, dos meninos com órgãos genitais acidentalmente mutilados, e dos transexuais. A mediação do caso Jorgensen, feminizado em 1952, ilumina todo o período fornecendo um cenário padrão inúmeras vezes recopiado e/ou revivido pelos futuros candidatos à mudança de sexo. A psicanálise americana, medicalizada à força, pelo culturalismo, pareceu então impotente para evitar de servir de caução à sociologia de gênero, e perdeu a batalha sem prosseguir a defender, por razões epistemológicas fundamentais, o caráter patológico de um distúrbio de identidade puramente subjetivo. (CASTEL, 2011, p. 80)

A quarta fase dá-se no meio da década de 70, com a reivindicação libertária de uma despatologização radical da transexualidade. O “transgenerismo” cristaliza, então, as aspirações militantes e as teorias culturais de gênero, tendo boa convivência com as versões mais biologizantes do “distúrbio da identidade de gênero”, atualmente, “disforia de gênero”.

Quadro 1: Esquematização do “fenômeno transexual”

<b>Fases (características)</b>	<b>O “fenômeno transexual”, sistematizado por Castel (2001)</b>
<b>Primeira (antes de 1945)</b>	Primórdios da Sexologia, com vieses positivistas (científico) e pró-despenalização da homossexualidade (ideológico).
<b>Segunda (a partir de 1945)</b>	Desenvolvimento da endocrinologia. Foco no behaviorismo (contraposição à psicanálise) e aceitação das teses sociológicas sobre identidade sexual – possibilidade do “fenômeno transexual”.
<b>Terceira (1945-1975)</b>	Surgimento de pesquisadores/as influenciados/as pela tradição americana da sociologia empírica e pela teoria da influência determinante do meio. Visibilidade de intersexos, pessoas geneticamente diferentes e transexuais impactando as teorias vigentes que patologizavam identidades de gênero discrepantes do padrão cissexual.
<b>Quarta (a partir de meados da década de 70)</b>	Marcada pela reivindicação radical da despatologização das identidades trans.

Fonte: Adaptado de Castel (2001).

Este passeio pela literatura leva à percepção, junto com Arán (2006), que não é difícil captar a fixidez da lei estruturalista, por meio de uma matriz heterossexual, das posições consideradas legítimas. Todo o resto torna-se incompreensível caso não corresponda a este sistema binário hierárquico e permanece como um excesso impossível de ser escrito no âmbito simbólico. Desta forma, aquilo que é possível de ser simbolizado será estabelecido por uma operação violenta de exclusão. Nas palavras de Castel (2001, p. 90):

É precisamente a urgência terapêutica que constitui hoje a última fronteira do transexualismo. Desde o momento em que a disforia de gênero não tem de médico senão o fato contingente de ser repertoriada entre as síndromes psiquiátricas, não existe mais razão em conservá-la que conservar a homossexualidade entre as doenças mentais. De resto, foi também em 1973 que com base em um voto (era impossível atingir um consenso entre psiquiatras sobre as bases científicas) que a Associação Psiquiátrica americana retirou a homossexualidade da lista das patologias, a decisão surtirá efeito na DSM 3, em 1980. Nessa fase, a qual nós pertencemos, a instrumentalização consciente e deliberada da cirurgia e dos hormônios aos fins do desabrochar individual, a escolha do estilo de vida sexual no contexto geral da emancipação dos costumes e, conjuntamente, a crítica erudita da normatividade dimórfica veiculada pelo feminismo militante, são os grandes pontos de referência. (CASTEL, 2001, p. 90)

Vale ressaltar com Lins, Machado e Escoura (2016), o projeto de lei número 5002, de 2013, conhecido como Lei João Nery ou Lei de Identidade de Gênero, o qual visa estabelecer o direito à identidade de gênero com base na autodefinição, isto é, o gênero é definido pela pessoa com base em sua vivência e autopercepção, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento. A proposta, além de facilitar a mudança de nome no registro civil, considerando a identidade de gênero como autoclassificatória, estipula que o Sistema Único de Saúde (SUS) e os planos de saúde devam custear tratamentos hormonais e cirurgias de transgenitalização (muitas vezes referidas pelos médicos como cirurgia de redesignação sexual) para todas/as as/os interessados/as maiores de 18 anos, dos/das quais não será exigido nenhum tipo de diagnóstico, tratamento ou autorização judicial.

De maneira geral, como pondera Pinheiro (1997), a sexualidade humana (pode-se dizer o mesmo do gênero e da diversidade sexual como um todo), em geral, é, ainda hoje no Brasil, um dos domínios mais obscuros e menos estudados no campo das Ciências Humanas, dentre outros aspectos, em virtude dos mitos, tabus e tradições que envolvem temas afins nas revisões de referências bibliográficas. Isso se revela em verdadeira contradição, pois, como pontuam Meira e Santana (2014), o desenvolvimento da sexualidade perpassa todo o desenvolvimento humano, podendo-se afirmar que o exercício da sexualidade se faz presente desde o nascimento do bebê.

Ribeiro (2012) e Louro, Felipe e Goelner (2013) confirmam ser o desenvolvimento da teoria de gênero um dos frutos das conquistas e das reivindicações por igualdade dos movimentos feministas. Zago e Guizzo (2016) apontam que tal conquista levará à problematização de gênero e sexualidade a ganhar força e representatividade em futuras legislações brasileiras – por meio da atuação de variados grupos que estavam à margem da sociedade (mulheres, homossexuais, negros e negras, indígenas, entre outros/as), os quais passaram a reivindicar reconhecimento às suas diferenças. Essas atuações atrelaram-se aos movimentos a que se agregavam tais grupos, especialmente a partir da década de 1960, com a política de identidades ganhando mais visibilidade.

Lembra-se que o Brasil, nos anos 60, estava marcado pela instabilidade política. Apesar da censura, houve intensificação dos movimentos sociais até 1968, quando ainda havia certa margem de liberdade de expressão. Esta década foi marcada pela ascensão de movimentos de libertação, pacifistas, ambientalistas e de consolidação do movimento feminista, apresentando-se um novo sujeito político: a/o militante do movimento pelos direitos da população LGBT. O modelo inicial foi a resistência de Stonewall, nos Estados Unidos, com a

reivindicação de igualdade para os/as que estão fora da norma heterossexista (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017).

Durante a década de 70, o regime militar se manteve por meio da repressão aos movimentos sociais, do veto à informação e divulgação de ideias. A sociedade passava a viver uma fase de alienação política, o que, em matéria de educação sexual, representou um retrocesso que se manifestou, principalmente, pela intensificação do rigor da censura (PINHEIRO, 1997). No Brasil, é no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 que aparecem os primeiros registros de organização em busca de visibilidade, novas formas de reconhecimento de cidadania e direitos civis (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017).

Em meados da década de 80, o termo gênero invade os ambientes acadêmicos e científicos, sendo mais bem recebido pelas ciências humanas. Daí a aproximação entre a academia e as militantes feministas ter se tornado mais evidente, permitindo falar de estudo de gênero e diversidade sexual na escola (RIBEIRO, 2012). É da opinião de Praun (2011) também essa perspectiva. Para ela, ao final dos anos 80, o termo gênero passa a ser utilizado pelo movimento feminista no Brasil, tornando-se categoria de análise em estudos que objetivavam demarcar lugares e distinguir o que é da ordem do masculino e do feminino. A nova concepção também possibilitou analisar as diferenças entre pessoas, coisas e situações vivenciadas. Outra movimentação importante desse mesmo período é a apontada por Pessoa, Pereira e Toledo (2017): o deslocamento de grupos e movimentos LGBT para outras regiões brasileiras para além do eixo Rio-São Paulo, com destaque para o surgimento do Grupo Gay da Bahia (GGB).

Pinheiro (1997) recorda que, com o fim do regime militar, a censura aos meios de comunicação era afrouxada, bem como diminuíram o controle e a repressão aos movimentos populares e sindicais. O retorno de muitos presos e exilados políticos, por meio da concessão de anistia, trouxe pessoas influenciadas por novos ideais, o que foi importante para a visibilidade de questões até então não consideradas relevantes, como meio ambiente, minorias e sexualidade, por meio de discussões como o/a negro/a no Brasil, a emancipação da mulher, a organização das associações de bairros, as questões de corpo e de sexualidade.

Entretanto, como evidenciado pela autora, antes disso já se tratava da educação sexual por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil (Lei 5.692 de 11/08/1971), com a criação da disciplina “Programas de Saúde”, de inclusão obrigatória nos currículos plenos de primeiro e segundo graus, cuja fundamentação se dá por meio do Parecer 2.264, o qual orienta que se incluía educação sexual apenas no ensino de segundo grau.

Historiando a educação sexual, propõe Pinheiro (1997, p. 5):

A educação sexual, nos anos 80, é influenciada pela abertura política por que passou o país no início da década. Ao mesmo tempo, a chamada “liberação sexual” trazia mudanças no comportamento, questionando-se tabus, preconceitos e posturas conservadoras. Embora se tenha liberado o sexo, as repercussões deste fato não podem ser necessariamente consideradas positivas no que tange à sexualidade do jovem, já que esse jovem dos anos 80 vive um momento de transição, convivendo com informação e desinformação a respeito da questão sexual, no qual novas regras e valores eram instituídos e confrontavam-se com os tabus, sentimentos de culpa e conflitos que traziam da infância. (PINHEIRO, 1997, p. 5)

Para a autora, é a AIDS que aponta para a sociedade a importância de se educar sexualmente, trazendo à baila, novamente, a questão da educação sexual na escola. A sociedade se viu forçada a explicitar seus medos e preconceitos mais profundos sobre a sexualidade em função de um medo e um preconceito menores. Ideias e práticas até então desprezadas, ocultadas, discriminadas, tornaram-se temas presentes, constantes, como a própria homossexualidade, que surge estigmatizada, culpabilizada pela epidemia. Para Pessoa, Pereira e Toledo (2017), por conta da epidemia de HIV/AIDS, a associação entre homossexuais masculinos e a doença chegou a ser tão forte que recebeu nomenclaturas como GRID (*Gay Related Immunodeficiency*), e de “câncer gay” ou “câncer rosa”.

É o próprio avanço da doença que traz a necessidade de desmistificar comportamentos, orientações e práticas sexuais, ou ainda, a abertura para a conversa franca entre jovens e educadores/as, pais/mães e trabalhadores/as acerca da temática sexual. Chama-se a atenção para a importância da presença da educação sexual no currículo escolar, com ênfase na educação preventiva. A questão da liberdade é muito mais uma dimensão educativa, devidamente dignificada e exigente (PINHEIRO, 1997).

Nesse sentido, Meira e Santana (2014) sinalizam para, junto da AIDS, o aumento da gravidez na adolescência, questões que aumentaram a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas. O âmbito educacional tem debatido a temática da educação sexual de maneira tão constante que a incluiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) para que seja contemplada no ambiente escolar, caracterizando a educação sexual como um conteúdo necessário e pertinente à formação integral do/a aluno/a.

No Brasil, na década de 1990, há um marco por tal contexto de reivindicação em que os plurais movimentos sociais denunciaram práticas discriminatórias na educação e conclamaram mudança. Destaca-se, nesse sentido, a proposta da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, as quais recomendam que sejam inseridas discussões acerca das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero. Aliás, o documento apresenta vários

trechos que enfatizam a escola como local que precisa dar conta de grupos historicamente excluídos, como no artigo 9º, inciso II (ZAGO; GUIZZO, 2016).

Também é nesta década que aparece a ampliação de partidos políticos aproximando-se da temática LGBT, com o crescimento da constituição de setoriais, de ações de parlamentares e de candidaturas que se organizam por meio de identificações assumidas com o movimento LGBT. Ainda no contexto da década de 1990, conquistas outras, como a proposição do projeto de lei sobre parceria civil entre pessoas do “mesmo sexo”<sup>15</sup> (em 1995), impulsionam aquelas que serão conquistas oriundas da articulação LGBT e com os partidos políticos (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017).

Em todo este panorama, a escola se insere como parte de uma sociedade em mudanças. E como ela “passou” por todo esse movimento? Segundo Henriques et al (2007), a escola brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único comportamento: o adulto, masculino, branco, heterossexual. Isso conduziu a um contexto de exclusão, LGBTfobia, ojeriza ao/à “diferente”, sendo o Brasil, exemplificativamente, o país com um dos mais altos índices de assassinatos de natureza LGBTfóbica.

Alguns documentos dão prova da recentidade da proposta de discussão de gênero em salas de aula. A educação inclusiva ampara-se, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual data de 1996 (RIBEIRO, 2012). Isso significa que há pouco tempo de discussão, evidenciando a novidade do tema e a necessidade de mais estudos neste eixo, de modo a atender as necessidades de cunho legislativo, teórico e de ação para uma escola que seja, de fato, para todos e todas.

Este panorama fornecido pela literatura leva a perceber, junto com Arán (2006), a heterossexualidade masculina como a matriz legitimada socialmente como padrão (ideia de “heterossexualidade compulsória”, pois que todos os sujeitos já estariam automaticamente submetidos a essa regra). Todo o resto torna-se incompreensível e permanece como um excesso impossível de ser escrito no âmbito simbólico, passando a uma operação violenta de exclusão. Também leva a concordar com Silva e Ferreira (2015, p. 7), quando falam que ações

---

<sup>15</sup> A concordância com a ideia de que sexo sempre foi gênero (BUTLER, 2017) implica problematizar o uso de “sexo” em um sentido restrito como este caso. Se uma mulher trans e um homem cissexual mantêm um relacionamento, essa relação é entre pessoas de “mesmo sexo”, mas não homossexual, porquanto ambas se percebem uma como homem e outra como mulher (relacionamento heterossexual). Dessa forma, o uso de termos como “relacionamento entre pessoas do mesmo sexo” parece não dar conta da complexidade que o termo gênero trouxe. Assim, sempre que possível, fizemos e seguiremos fazendo a troca de “sexo” por “gênero”, por ser este termo o mais adequado. Mantém-se, entretanto, o uso original em citações literais e quando o sentido original resta prejudicado quando se trocam os termos, como neste caso. Após esta nota explicativa, não se entende mais necessário o uso de aspas.

LGBTfóbicas são subsidiadas em entendimentos como os de que homossexuais e transexuais “mancham, sujam e reverterem a cultura e os princípios sociais”. Como isso, pessoas LGBT são submetidas a um tratamento mantenedor de inferioridades e que incapacita de progredir e assumir as próprias vidas, cuidar de filhos e filhas e de uma família (se assim o quiserem).

Tais construções sócio-históricas, atravessadas por perspectivas patologizantes e discriminatórias, outorgadas pela ciência e mais precisamente pela Medicina e saberes psis, deixaram um lastro histórico e socialmente negativo da diversidade sexual, em todos os espaços sociais, incluindo-se a escola. Como consequência, entende-se que se fez necessária a construção de uma “Educação para a diversidade”. A escola, *lócus* dessa diversidade, foi o espaço mais propício para se produzir um “refazer científico” voltado ao respeito à diversidade sexual e de gênero, razão pela qual se trabalha, no próximo tópico, as relações entre educação, diversidade sexual e ela.

### 1.3 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA

Historiando o que se entende por educação sexual e ligando-a à educação, entende-se que o termo ganha formato nos últimos dez anos, por ter sido usado também para definir o que se compreende por orientação sexual hodiernamente. Após revisar autores e autoras que tratam da temática, Neves e Silva (2015) mostram que a educação sexual surge na França, em meados do século XVIII, após a preocupação dos/as educadores/as com a masturbação. Nesse diapasão, tal educação nasce atrelada ao “proibido” (ou seja, ao que não se deve fazer em termos de comportamentos) como regra. O ganho de forma dá-se, efetivamente, na Suécia, recomendada pelo governo em 1942 e tornada obrigatória em 1973.

Há idas e vindas no que tange à discussão acerca de gênero, sexualidade e orientação sexual, visto que alvos constantes de interesses conservadores e acabam punindo o desvio à norma heterossexual. Ribeiro (2012) chama a atenção para o papel do Estado em consolidar políticas públicas efetivas e duradouras que reparem dívidas históricas contraídas. Nesse sentido:

Com a crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como um fator essencial para garantir a inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar o preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade (RIBEIRO, 2012, p. 6).

Interessante perceber que, no Brasil, conforme revisão de literatura de Neves e Silva (2015), as discussões sobre a temática são iniciadas a partir da década de 20, com participação direta do movimento feminista. A partir da década de 1990, quando se vê a criança como sujeito de direitos, há uma propulsão das discussões. Como exemplo, tem-se o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que reconhecem a sexualidade como preocupação. Isso levará em conta não só os/as alunos/as, mas também a necessidade da formação de professores/as nesse eixo. Entretanto, aquilatam Neves e Silva (2015):

Em uma sociedade marcada pelos temas, apelos e diferenças sexuais, as informações ainda são permeadas de preconceitos, ameaçando a possibilidade de uma vivência da sexualidade saudável e prazerosa, daí surge a necessidade de uma educação sexual que contemple a sexualidade em sua diversidade e não como um fenômeno que possa ser constituído por uma prática reguladora e binária. (NEVES; SILVA, 2015, p. 26)

Um adequado trabalho de educação sexual ajuda a desconstruir inúmeros paradigmas assentados em preconceitos e estereótipos. Como exemplo, Ribeiro (2012) trabalha a violência de gênero, ajudando a visualizá-la como um ciclo: ao se tentar agredir um rapaz que supostamente manifeste “trejeitos femininos”, provavelmente recorrer-se-á a epítetos como “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que há de errado com o ser feminino? Ao tentar ofender o outro por meio da comparação com o feminino, demonstra-se misoginia e homofobia entrelaçadamente. A escola funciona como um lugar diferenciado, por integrar um contexto formativo no qual se pode captar vozes discentes e docentes, em um momento de grande importância, pois que de um indivíduo em formação.

Para Henriques *et al.* (2007), há necessidade de as políticas educacionais levarem em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de modelos plurais para além do modelo consolidado de masculinidade/feminilidade. Torna-se necessário reconhecer a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber que até o momento foram inviabilizadas pela leitura exclusivamente heteronormativa.

Nesse sentido, a formação de profissionais da educação em temáticas relativas à gênero e diversidade sexual é de suma importância para que as ações tenham sucesso. Para além de mera transmissão de conteúdo, faz-se necessário discutir abrangentemente sobre direitos humanos e reconhecimento da diversidade, como eixos de uma política educacional inclusiva e de qualidade.

Ribeiro (2012), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em maio de 2011, pelo Conselho Nacional de Educação, conclui que a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles e todas aquelas que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo. Educar para os direitos humanos, combatendo e eliminando qualquer forma de discriminação também encontra respaldo em outros documentos como o Programa Nacional de Direitos Humanos (2002), Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004), Programa Brasil sem Homofobia (2004) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), todos impulsionados pelo advento da Constituição Brasileira de 1988. A dimensão legal coaduna-se com a dimensão axiológica e social da escola:

Sendo assim, as políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca das funções sociais da escola na construção das masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podendo ignorar os efeitos do processo de construção de identidades e subjetividades, masculinas e femininas, hetero, homo ou bissexuais que produzem sobre a permanência, rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as trajetórias escolares e profissionais (RIBEIRO, 2012, p. 9-10).

Entretanto, apesar do exposto, a autora cita estudos comprobatórios de que, generalisticamente, a escola e os/as profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero. As políticas educacionais não dão a devida atenção aos temas ligados ao gênero e à diversidade sexual para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

Esse dado é alarmante, devido às consequências que traz em seu bojo. À guisa de exemplo, cita-se trecho do “Manifesto pela igualdade de Gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”, assinado por uma gama de instituições com pesquisas sérias no campo de gênero. Leia-se o dito na primeira página do manifesto:

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 garanta, em seu artigo 6º, que a Educação é um direito irrevogável de todas e todos e assegure a igualdade de condições para acesso e permanência escolar, pesquisas mostram que esse direito é constantemente violado a partir das estruturas hierárquicas de gênero. Um exemplo de como a desigualdade de gênero se correlaciona com a educação tem sido vista em pesquisas que identificam o “fracasso” e as altas taxas de evasão escolar dos meninos como consequência dos referenciais de masculinidades difundidos socialmente. [...] Professoras são vítimas de agressões em sala de aula, meninas são estupradas por seus colegas de turma e meninos são afastados das escolas neste ciclo de desigualdade perpetuado por noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher. Também são notáveis, por outro lado, as pesquisas que mostram o quanto a discriminação de gênero contra as pessoas que fogem dos padrões socialmente estabelecidos de identidade ou

sexualidade tem desencadeado processos institucionalizados de discriminação, agressões e exclusão escolar: as violências contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans excluem essa população do direito constitucional à educação e contribuem para as estatísticas que fazem do Brasil um dos países mais inseguros para pessoas LGBT (MANIFESTO..., p. 2, 2015, grifo do autor)

Corroborando as inúmeras situações que colocam sujeitos LGBT em situações de vulnerabilidade, Henriques *et al.* (2007) acrescentam:

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos pelas travestis e transexuais, que têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por, na maioria dos casos, verem-se, desde logo, privadas do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. Não raro, elas enfrentam obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso dos serviços disponíveis na instituição escolar (banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física. Diversas pesquisas têm revelado que, no segmento LGBT, as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência nas escolas e de inserção no mercado de trabalho, quer pelo preconceito, quer pelo seu perfil socioeconômico. (Henriques *et al.*, 2007, p. 28-29)

Como salientado por Neves e Silva (2015), a sexualidade construiu-se e constrói-se com foco na padronização, o que termina por invisibilizar sua pluralidade e/ou silenciar outras formas de manifestação, como a obtenção de prazer e não apenas para reprodução, como legitimado pelos moldes heteronormativos. Dessa forma, a visibilidade da vivência da sexualidade sem os estigmas que a rondam pode ser fortalecida no contexto escolar, por intermédio de uma desvinculação da moralidade que mais deseduca do que educa.

Vale ressaltar que, conforme revisão de literatura empreendida, o estigma e a discriminação impedem a cidadania de qualquer pessoa, devendo, portanto, não ser passíveis de admissão em escolas, afinal, estas, além de locais de aprendizagem são também espaços da descoberta de alteridade, devendo ser a manutenção das crianças e adolescentes nesses locais uma prioridade real (já que os/as ajuda até a ficarem distantes das mais variadas situações de vulnerabilidade). (NEVES; SILVA, 2015).

Pinheiro (1997), há mais de 20 anos, já pleiteava a necessidade de aprofundar o estudo da sexualidade e a proposição de um trabalho educativo interdisciplinar para que as questões relacionadas ao desenvolvimento emocional e sexual fossem abordadas em um viés emancipatório, sem falsos pudores, e os/as envolvidos/as nesse processo sentissem a necessidade de refletir sobre sua própria vida íntima e sobre a importância de sua relação com o outro e com o mundo. Como critério para tal pleito, a autora usa a ideia de que o limite do

“permitido” e do “proibido” não está escrito de maneira definitiva. Como todo costume sexual é historicamente construído, não há como determinar de forma radical o que é certo ou errado, ficando uma lacuna a ser desenvolvida em conjunto.

Na ponderação de Meira e Santana (2014), a temática da sexualidade é discutida ao longo dos séculos, entretanto, permanece alvo de constantes críticas e tabus no que se refere a ser abordada em sala de aula. Isso causa estranheza, pois muitas vezes é nesse local que, tanto na infância quanto na adolescência, se dá a descoberta da sexualidade e se expressam as mais variadas curiosidades. Vale ressaltar a pesquisa conduzida por Marin (2019), cujos resultados apontam ser uma demanda docente, a formação sobre a temática da sexualidade e do gênero, com ênfase na proposta de interdisciplinaridade.

Nesse sentido, é antigo o aparecimento de estudos que comprovavam a invisibilidade das questões de gênero. Vianna (1997), ao revisar pesquisas sobre educação formal, evidencia a constatação de que as áreas de pesquisa sobre os estudos de gênero e sobre educação estavam se desenvolvendo separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos com foco na interseccionalidade.

Quando incorporados à análise educacional, os valores que dizem respeito à socialização das mulheres são vistos exclusivamente como negativos e prejudiciais. Por exemplo, ser crítica, atuante e ciente de seus direitos passa, muitas vezes, a coincidir com a ênfase em uma visão negativa da relação entre ser mulher e ser professora. À figura nobre, romântica, dócil, meiga, gentil e dedicada contrapõe-se à da professora militante, crítica, politizada e competente. Como se, para ser crítica, a professora precisasse deixar de ser dócil. Como se a docilidade e afeto necessariamente significassem submissão (VIANNA, 1997).

Para Meira e Santana (2014), a responsabilidade de pensar o trabalho com a sexualidade de maneira formal e sistematizada recai sobre a escola, considerada o espaço para o processo de ensino-aprendizagem, o que favorece o desenvolver da sexualidade, devendo a instituição enxergar a sexualidade tal como o desenvolvimento humano, ou seja, em uma perspectiva holística.

Finalmente, para Furlani (2011), as abordagens contemporâneas para educação sexual podem ser organizadas em oito diferentes modelos, quais sejam: *a abordagem biológico-higienista, a abordagem moral-tradicionista, a abordagem terapêutica, a abordagem religioso-radical, a abordagem dos direitos humanos, a abordagem dos direitos sexuais, a abordagem emancipatória e a abordagem queer.*

Concorda-se com a autora no sentido de que debruçar o olhar, teórico e didático, sobre essas abordagens tem uma grande implicação educativa e política para o trabalho docente.

Entende-se que cada uma delas pressupõe uma concepção de educação, um entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, uma compreensão de valores morais e éticos de vida em sociedade, uma leitura de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada uma dessas abordagens define a prática docente e o perfil da/o professora/or que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual (FURLANI, 2011). De maneira geral, são características de cada abordagem, conforme Furlani (2011):

1. *Abordagem biológico-higienista* - É a prevalente nas ações educacionais, enfatizando os aspectos biológicos (determinismo biológico), voltando-se para o ensino como promoção de saúde, da reprodução humana, das IST, da gravidez indesejada, do planejamento familiar etc. Contribuiu e contribui para a “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero e para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças, por ser restrita ao biológico e exclusiva de uma determinada concepção de corpo, sexo e gênero. A autora apresenta dois problemas ligados a essa temática: o primeiro, que a educação sexual deveria ser dirigida apenas à adolescência, por ser a “iniciação sexual” algo que se espera nessa faixa etária, o segundo, que desenvolver trabalhos de educação sexual estaria “incentivando a prática sexual precoce de crianças”. Esses dois entendimentos não são verdadeiros e, na educação sexual e na formação docente, merecem ser problematizados, relativizados, questionados.

2. *Abordagem moral-tradicionista* - Atrela-se a princípios de uma moral tradicional, defendendo pautas como a da abstinência sexual como forma de educação sexual para a adolescência, como aconteceu nos EUA durante o governo Bush. Nesses programas, é comum encontrar argumentos contrários ao ensino de qualquer método que leve ao sexo seguro. Furlani (2011) expõe um exemplo:

A cartilha *Respeito ao sexo – encarando a realidade*, por exemplo, apresenta publicações religiosas como bibliografia e considera “natureza” sinônimo para “Deus”. Numa ênfase apocalíptica, ao “aconselhar” os/as estudantes, afirma que a epidemia de HIV/AIDS e herpes é uma demonstração de como a “natureza” está fazendo uma espécie de desaprovação do comportamento sexual das pessoas. (FURLANI, 2011, p. 17)

Citando trechos da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família, à página 18, no âmbito da realidade brasileira, pode-se visualizar um claro exemplo do que preconiza esse tipo de abordagem:

Não somos contra a educação sexual nas escolas como complemento da educação obtida dos pais. Somos contra sim, a uma educação sexual que prega **o controle de população, o sexo livre, o homossexualismo, a contracepção, a esterilização** e “veladamente” **o aborto e o incesto**. Este último tipo de “educação sexual” é pregado por grupos e organizações internacionais promotoras do controle de nascimentos e do aborto (FURLANI, 2011, p. 18, grifo do autor)

Como pode se depreender dos trechos acima, nesse modelo de educação, defende-se a educação sexual como competência da família, a qual deve desencorajar o controle reprodutivo e construir enunciados que legitimem a homofobia. Também privam os jovens da informação e estimulam a discriminação baseada no sexo, orientação sexual, estado civil, raça e classe social.

3. *Abordagem terapêutica* - Trata-se daquela que busca “causas” explicativas para as vivências sexuais consideradas “anormais” ou para os “problemas sexuais”, afirmando ser capaz de obter a “cura” das pessoas, como se dá com o Grupos Exodus, ligado a igrejas cristãs evangélicas, cuja concepção de educação sexual embasa-se na crença de que a homossexualidade se configura num mal indesejado, mas, por possuírem causas distintas, os/as homossexuais podem mudar e ser curados por meio de terapias específicas. Essa abordagem, ao aglutinar aspectos causais e terapêuticos, tem sido adotada por igrejas que prometem “livrar” seus fiéis da homossexualidade, baseadas na representação que confere ao direcionamento do desejo afetivo e erótico não só o caráter da anormalidade como também a possibilidade de cura. Essas igrejas, igualmente, se colocam capazes de “curar” portadores/as do vírus HIV e doentes de AIDS.

4. *Abordagem religioso-radical* - Utiliza-se do apego às interpretações literais bíblicas, valendo-se do discurso religioso como uma “verdade incontestável” na determinação das representações acerca da sexualidade “normal”. Comum em escolas de orientação religiosa, essa educação sexual e afetiva da vida de homens e mulheres costuma ocorrer em encontros grupais ou individuais, em estudos bíblicos ou em pregações coletivas (missas, cultos). O risco maior desse tipo de abordagem é o fundamentalismo, dada a adoção inquestionável de um livro como referência única de ética moral.

Pode-se perceber certa aproximação, no tocante a princípios e às condições históricas de possibilidade, que conferem uma aproximação entre as três abordagens até aqui expostas. A autora explica tal fato como uma reação conservadora às conquistas obtidas por movimentos feministas e LGBT, despertando uma extrema direita conservadora, a qual demonstra um acirrado empenho em deter as referidas conquistas. Assim, para Furlani (2011):

Vários tipos de ações pedagógicas sobre a sexualidade, neste sentido, têm sido tomadas como instrumentos de problematização dos contextos social, político e cultural em que a educação sexual parece estar fundamentalmente implicada. Quatro abordagens, no meu entendimento, estão mais próximas do reconhecimento da diferença como positiva e benéfica a um mundo que se encontra no terceiro milênio. Refiro-me às abordagens de educação sexual que denominei: 1.5 dos direitos

humanos, 1.6. dos direitos sexuais, 1.7. a emancipatória e a 1.8. a abordagem *queer*. (FURLANI, 2011, p. 23)

Explana-se então, ainda dentro da produção teórica de Furlani (2011), sobre as quatro abordagens pedagógicas.

5. *Abordagem dos direitos humanos* - Surge a partir dos anos 1970, com as discussões em torno da exclusão social, as quais concluíram que, além das classes sociais, gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade, entre outros, funcionavam como experiências de exclusão significativas – marcadores sociais que se entrecruzam, na perspectiva da interseccionalidade. Essas questões migraram para a escola, pois, sendo a neutralidade política um mito, esse local precisa estar articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais, como campo de promoção (ou não) dos direitos humanos. Assim, a educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos.

6. *Abordagem dos direitos sexuais* - Embasada nos princípios da Declaração dos Direitos Sexuais elaborada no 13º Congresso Nacional de Sexologia, realizado em 1997, na Espanha. Almeja ampliar o alcance da sexualidade, abarcando a categoria gênero para o repensar de muitos estereótipos sociais. A questão traz para a educação sexual uma reflexão didático-metodológica e política: uma vez que as diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais estão sendo permanentemente construídas, significadas e hierarquizadas nos processos discursivos da cultura, há fortes implicações numa educação que se pretende apenas “respeitá-las”, “tolerá-las” ou “compreendê-las” (as diferenças e os sujeitos subordinados). É preciso insistir na explicitação das relações de poder existentes nesse contexto social.

7. *Abordagem emancipatória* - No Brasil, essa abordagem surge quando do debate sobre educação popular que começou a entrar na pauta pedagógica e política vinculada à ideia de uma “educação emancipatória”, conforme proposta freiriana de uma “educação libertadora”. Tais ideias serviram de inspiração às lutas por uma sociedade brasileira mais consciente e menos desigual, ou seja, uma teoria indissociável de uma prática política por mudança.

8. *Abordagem queer* - Apesar da estranheza com que se possa conceber a aproximação entre uma teoria que trata do estranho e do excêntrico com escola, local de normatização e ajustamento por excelência, a ideia seria introduzir a teoria na educação, muito além de trazer e tornar acessível o conhecimento dos sujeitos gays e lésbicos. Assim, um primeiro aspecto da

pedagogia *queer* escolar consistiria na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como a identidade hegemônica, compulsória, incontestável. A proposta seria de currículos subversivos e provocadores. Essa educação sexual poderia começar apresentando-se como perturbadora das verdades que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero.

Quadro 2: Principais abordagens na educação sexual (FURLANI, 2011).

<b>As oito principais abordagens contemporâneas para a educação sexual (FURLANI, 2011)</b>	
<b>1. Abordagem biológico-higienista</b>	Prevalente nas ações educacionais. Enfatiza aspectos biológicos, voltando-se para questões como reprodução humana e infecções sexualmente transmissíveis. Despreza aspectos sociais e privilegia uma única concepção de corpo, sexo e gênero: a heterocisnormativa.
<b>2. Abordagem moral-tradicionista</b>	Vinculada a noções de uma moral tradicional, defende abstinência sexual como forma de educação sexual e é contrária ao uso de métodos que propiciem sexo seguro. Argumentos que evocam medo, como a de que a epidemia de HIV/AIDS é um castigo da “natureza”, aparecem em seus discursos. Defendem ser a educação sexual uma prerrogativa da família.
<b>3. Abordagem terapêutica</b>	Entende ser a diversidade sexual, de gênero e de orientações sexuais anormalidades, doenças que podem ser curadas. A cura é o objetivo de seus/suas defensores/as, geralmente ligados/as a grupos religiosos, especialmente evangélicos/as. Também se dizem capazes de promover a cura de pessoas que convivem com HIV e até mesmo da AIDS.
<b>4. Abordagem religioso-radical</b>	Utiliza-se de interpretações bíblicas literais, sendo comum em escolas de orientação religiosa. Flerta com o fundamentalismo, por entender inquestionável a moralidade de um único livro, a Bíblia.
<b>5. Abordagem dos direitos humanos</b>	Pensa a escola como local de combate às injustiças e desigualdades sociais, devendo promover direitos humanos. A educação deve, então, ressignificar representações negativas impostas a minorias sociais, visando a uma sociedade mais humana, menos desigual e inclusiva.
<b>6. Abordagem dos direitos sexuais</b>	Sua base é a Declaração dos Direitos Sexuais do 13º Congresso Nacional de Sexologia (1997) e visa ampliar o debate da sexualidade, incluindo a categoria gênero para além da ideia de “respeito”, “tolerância” e/ou “compreensão”.

<b>7. Abordagem emancipatória</b>	Pensada com foco em uma educação popular e na ideia de que ela deve ter um objetivo emancipatório, no sentido freiriano. Deve visar a uma sociedade mais consciente e menos desigual, o que leva a uma práxis que visa à mudança.
<b>8. Abordagem queer</b>	Propugna uma crítica construtiva da educação dominante que preza apenas a heterossexualidade como identidade hegemônica e incontestada. Proposta de “perturbar” verdades que produzem e reproduzem relações assimétricas de poder, por conseguinte, legitimando hierarquias sexuais e de gênero.

Fonte: Adaptado de Furlani (2011).

Após análise, concorda-se com Furlani (2011), para quem os múltiplos discursos produzidos (a autora refere-se as oito abordagens apresentadas, mas pode-se expandir para o até então aqui foi debatido) são sugestivos de uma contingência histórica nas discussões da sexualidade. Pode-se analisar sob o prisma de uma demonstração da capacidade social de responder demandas dos grupos sociais contemporâneos numa dinâmica que (re)constrói as identidades culturais e as diferenças (re)posicionando os sujeitos.

Neste sentido, conclui-se:

Educadoras e educadores comprometidos com as mudanças sociais devem procurar perturbar, sacudir as formas de se posicionarem perante as discussões da educação sexual que, tradicionalmente, vêm sendo realizadas no Brasil. No entanto, fazer essa problematização requer referenciais, no mínimo críticos e, mais ousadamente, pós-críticos. Entendo que os Estudos Culturais e os Estudos Feministas (mormente aqueles ligados à perspectiva pós-estruturalista de análise) pode se constituir numa produtiva referência a serem adotados como bússola nas discussões acerca dos gêneros, das sexualidades, das diferenças étnico-raciais, tanto nos contextos acadêmicos dos cursos de formação de professores/as, quanto na Educação Básica. Esses aportes teóricos distanciam-se das posturas que se comprometem com paradigmas estáveis e/ou universais e apontam para currículos pós-críticos para uma educação sexual (FURLANI, 2011, p. 40).

Assim, fecha-se o presente histórico das relações entre gênero, diversidade sexual e escola, pensando-se que os múltiplos discursos produzidos são sugestivos de uma contingência histórica nas discussões da sexualidade (FURLANI, 2011). Faz-se necessário promover uma “Educação para a Diversidade” que promova a igualdade de direitos, pensando as diferenças não como elementos problemáticos, mas como valor. Para tanto, há de se problematizar discursos religiosos essencialistas e que não refletem a realidade social, tampouco os anseios de meninos e meninas que possuem corpos desejantes, orientações sexuais não heterossexuais, gêneros para além da ciscorporeidade e que, cotidianamente, chamam a atenção para o

atravessamento cultural que apresenta uma realidade a ser interpretada pelo sujeito em um giro que vai do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

Essa “Educação para a Diversidade” torna-se ainda mais importante quando se pensam nos estudos da diversidade sexual e de gênero pela Amazônia. Como ensina Gontijo (2017), pouco ou nada foi escrito sobre a diversidade sexual na região amazônica até a década de 1990. A partir dos anos 2000 alguma mudança é apresentada:

[...] A partir da década de 2000, uma pequena série de estudos realizados na área das ciências humanas e sociais aplicadas (ciências sociais, serviço social, direito, psicologia etc) nas instituições de ensino superior da região Norte culminam no final da década de 2000 e início de 2010 com as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre o assunto, defendidas. Assim como acontece no centro-sul do Brasil, os tímidos estudos sobre a diversidade sexual e de gênero realizados na Amazônia também vêm dando ênfase (mas, não exclusivamente), às realidades urbanas, brancas e masculinas (GONTIJO, 2017, p. 50).

Se o raciocínio seguir acompanhando o pensamento de Gontijo (2017, p. 51), questionar-se-á, com ele, a ausência de estudos sobre a realidade interiorana amazônica, interioridade correspondente, conceitualmente, a “[...] um espaço-tempo que transita entre ruralidade e urbanidade, confundido pela dinâmica da etnicidade, em contexto amazônico, nas figuras do caboclo e do ribeirinho, além do indígena e do quilombola”.

Isto posto, há de se pensar o que essas comunidades podem ensinar acerca da diversidade sexual e de gênero. Elas seguem o destino de construção ocidental como o visto aqui nas realidades ocidentais? Subvertem? Transcendem? Com foco no viés desta pesquisa: o que a educação escolarizada descobre quando adentra este campo? Ou será que adentra? A “Educação para a Diversidade” proposta nesta seção aponta para a necessidade de pesquisa e conhecimento da realidade amazônica, de modo a aprendermos e reinventarmos as noções que se possuem acerca da temática, refletindo sobre os impactos educacionais que deles advêm.

#### 1.4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Por meio dessa revisão, conseguiu-se perceber porque tantos vieses e interesses estão em jogo quando se pretende discutir gênero e diversidade sexual nas escolas: a constituição desse campo foi marcada majoritariamente por estigmas, preconceito e discriminação, especialmente quando se foca o discurso religioso e médico, o que ainda implica pensar a diversidade com foco no patológico e no pecaminoso. A educação possui uma dívida histórica com os diversos segmentos da população LGBT, sendo a escola um espaço de exclusão do/a

“diferente”.

Em um contexto no qual avanços e retrocessos caminham em um processo de idas e vindas, como demonstra o Brasil dos dias atuais, a escola precisa ser um local de discussão e pluralidade, sob pena de ser perpetuada em *locus* de segregação do “diferente”. Para isso, o debate sobre gênero e diversidade sexual deve estar presente, o que tem se tornado um grande desafio em um momento de instabilidade política, em que a teoria de gênero foi “demonizada” pelos discursos religiosos sob a alcunha de “ideologia de gênero”, e em que o pensamento crítico correu o risco de ser proibido por meio de projetos de lei como o “Escola sem Partido”.

César e Duarte (2017) ajudam a visualizar os lados do embate: de um lado, feministas, estudiosos/as das teorizações de gênero, da sexualidade e da diversidade sexual, que se ocupam em estudar o fenômeno do crescimento conservador na religião e na política e que lançam uma leitura científica sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual; do outro, o movimento conservador, que acredita ser preciso renaturalizar corpo, sexo e desejo, interpretando enviesadamente textos religiosos, disseminando discursos discriminatórios e preconceituosos contra mulheres e população LGBT. E pontuam:

No Brasil, testemunhamos, desde os primeiros anos da década de 2000, um conjunto de ações do Estado visando o reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBTI enquanto Direitos Humanos fundamentais, cabendo mencionar, em particular, o direito à equidade de gênero e ao combate à violência contra mulheres e à população LGBTI [...] Assim, é possível afirmar que os ataques recentes da chamada “ideologia de gênero” representam a disputa pela produção de uma nova governamentalidade de corpos, sexualidades e desejos (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 145).

Esta estratégia discursiva conservadora gera um verdadeiro “pânico moral” em torno dos debates da pluralidade sexual e de gênero. A variedade de expressões sexuais e de gênero sai rotulada como “perigosa”, discurso esse muitas vezes reproduzido em ambiente escolar, propiciando um espaço de não-aceitação que tende a gerar evasão. Neste ambiente de disputa, os setores religiosos e políticos conservadores estão em vantagem, vencendo a guerra:

[...] os setores conservadores da sociedade brasileira e uma parte ultraconservadora do Parlamento se mobilizaram, junto com grupos religiosos católicos e neopentecostais, manifestando-se contrariamente à inserção do diminuto parágrafo sobre o respeito e a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual e étnico-racial, que representava conquista nas Conferências [Conferências Estaduais e Distrital da Educação Básica e a inserção do parágrafo faz referência ao Plano Nacional de Educação]. Por votação no Congresso Nacional o parágrafo foi retirado. No curso desse processo, os movimentos sociais e os grupos e sociedades de pesquisa se mobilizaram a favor da manutenção do texto, mas foram derrotados. Essas derrotas se deram, portanto, no contexto do acirramento do pânico moral já iniciado em 2011 com o rechaço ao Programa Escola sem Homofobia, apelidado pejorativamente de

“kit gay”. Se pensarmos nos termos de uma genealogia do nosso recente pânico moral, ele se iniciou com as polêmicas em torno do “kit gay” e prosseguiu com a introdução no debate nacional da noção de “ideologia de gênero”, dando prosseguimento ao pânico moral. O emprego da noção de “ideologia de gênero” visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual [...] (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 148).

Em meio ao medo e à inquietude, termina-se esta seção com uma inquietante pergunta que parece ser um eco interminável e que precisa reverberar nos olhos e ouvidos do/a leitor/a atento/a: para quem se quer que a escola exista no mundo fático?

Durante a revisão empreendida, percebeu-se a existência de muitos referenciais teóricos que abordam gênero, sexualidade e diversidade sexual, como os estudos culturais, estudos feministas, estudos de gênero, estudos foucaultianos e os denominados estudos sócio-antropológicos. Desta forma, entendeu-se por necessário explicitar a abordagem seguida nesta tese, para situar o/a leitor/a. Pela teorização realizada que se faz dos temas aqui desenvolvidos em sua aproximação com a educação e após analisar o que propõem os diferentes referenciais, segue-se, nesta tese, a abordagem dos estudos culturais<sup>16</sup>, especialmente de vieses pós-estruturalistas. Entretanto, deve-se pontuar que uma “cisão” é praticamente impossível, visto que autores e autoras, muitas das vezes, “passeiam” entre os referenciais, frisando-se principalmente as mulheres que, em variados textos, bebem na fonte dos estudos feministas e *queer*. Aliás, este é mais um dos motivos de se optar pelos estudos culturais: quaisquer campos do conhecimento podem ser a eles articulados (movimentos sociais, sexuais, de gênero, a psicanálise, o pós-estruturalismo). Para Furlani (2011, p. 55): “[...] a abordagem passa a considerar que todas as formas de produção cultural necessitam de investigação à luz de outras práticas culturais e das instituições sociais e históricas”.

---

<sup>16</sup> Especialmente aqueles de vieses pós-estruturalistas, posto que “têm procurado questionar verdades que se pretendem únicas, universais, absolutas e totalizantes” (BECK, GUIZZO, 2013, p. 172). Na visão de Furlani (2011), os estudos culturais (e também os feministas), sob a égide pós-estruturalista de análise, têm apontado para a importância da identidade dos sujeitos e o vínculo que esta apresenta com as condições sociais e materiais. O modo como um grupo é “marcado”, representado culturalmente, age diretamente sobre as pessoas. Tal agir pode ser visto em experiências reais de inclusão ou exclusão, legitimidade ou preconceito, normatização/controle ou discriminação. Assim, os estudos de gênero, sob a ótica dos estudos culturais, têm mostrado a relação social e política entre muitos marcadores identitários, entre eles, gênero, orientação sexual, raça e classe social.

## 2 DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No início deste trabalho, afirmei que, quando criança, sofri homofobia em uma escola da rede pública na cidade de Manaus. Aos 9 anos, durante a chamada “hora da merenda” (intervalo da aula), corria com os/as colegas, brincando de “manja pega”<sup>17</sup>, e gritava em alto e bom tom enquanto fazia isso. Uma outra criança, mais velha, abordou-me no corredor e disse: “Pare de gritar como um viadinho ou vou te dar uma surra”. Ao voltar do intervalo, queixei-me com a professora. O caso foi simplesmente abafado e eu, à época, perdi boa parte da vontade de brincar durante o intervalo, porque precisaria abdicar de uma parte de mim, se quisesse brincar de “manja pega”. Mas como sempre fui considerado uma “criança afeminada”, voltei a gritar “como um viadinho” ainda mais alto nos corredores da escola onde estudei. Por sorte (pura sorte mesmo, já que a escola foi omissa), nunca sofri agressão física.

Tomando a liberdade de manter apenas mais um parágrafo em tom pessoal, acredito que situações como essas não sejam tão “isoladas” como parece, especialmente em Manaus, realidade de onde parte a presente pesquisa. Dados citados em seção precedente, para além de alarmantes, induzem à reflexão acerca da formação de professores e de professoras para a diversidade sexual. Afinal, em uma sociedade que se diz democrática e em um sistema jurídico que se pauta na principiologia dos Direitos Humanos, cuja Constituição chegou a ter o epíteto de “Constituição Cidadã”, é assustador que sujeitos passem por constrangimentos em um ambiente por natureza plural, como é a escola, unicamente por terem orientações sexuais e identidades de gênero discrepantes do padrão heterossexual, isto é, por não estarem nos padrões heteronormativos.

Assim, entende-se que é importante refletir sobre os desafios e as perspectivas postos à formação docente em um momento em que se constata o aumento do conservadorismo em vários países, incluindo o Brasil. A proposta aqui é mesclar contribuições da discussão sobre gênero e diversidade sexual com debates do campo da formação de professores e de professoras, pensando como tal entrecruzamento pode fornecer subsídios para tornar a formação docente inclusiva e equânime.

O problema que norteou o desenvolvimento da escrita, dentro da temática maior, foi: como a formação de professores/as se relaciona com a diversidade sexual e quais são os desafios

---

<sup>17</sup> Brincadeira que as crianças realizam em grupo, com dois tipos de participantes: os/as pegadores/as (no Amazonas chamados/as de “manja”) e os/as que evitam serem apanhados/as (“pegados/as”) para não se tornarem os/as pegadores/as (“a manja”). Conhecida em outras regiões como “pega-pega”, “pique-pega” e “apanhada”.

e perspectivas nesse campo? Para tanto, seguiu-se a metodologia da seção anterior: empreendeu-se uma pesquisa de revisão bibliográfica narrativa, pelos motivos já expostos.

De posse da revisão bibliográfica, entendeu-se ser de mais fácil assimilação ao/à leitor/a trabalhar com três principais categorias geradas com foco na análise qualitativa do material e que expressam uma articulação com as propostas trazidas pelos diferentes autores e pelas diferentes autoras. Dessa forma, tem-se: “Corpo, gênero e sexualidade foram à escola: o que será que encontraram?”, em que se debate como os termos se “misturam” no ambiente escolar, “Diversidade sexual e educação na perspectiva da formação docente”, em que se apresenta como os campos entrelaçam-se, e “Diversidade sexual e formação de professores/as: o que queremos?”, em que se apresentam, em sentido estrito, desafios e perspectivas do trabalho com a temática no que tange à formação docente.

## 2.1 CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE FORAM À ESCOLA: O QUE SERÁ QUE ENCONTRARAM?

Falar de gênero, sexualidade e diversidade sexual é tratar de corpos e subjetividades que se entrelaçam. Os corpos, bem como os conhecimentos produzidos sobre eles, carregam a marca da provisoriedade da historicidade, levando em conta os receios e anseios de cada cultura. Vários campos científicos falam do corpo, produzindo também diferentes sentidos sobre o que se entende por “nosso corpo” (MEYER; SOARES, 2008). Estas questões foram debatidas no capítulo que abre esta tese, abordando os diversos movimentos históricos que pautaram questões de gênero e sexualidade. Quando corpo, sexualidade e gênero “dão as mãos” e vão à escola, o que encontram por lá?

Pela crescente construção de saberes e debates sobre gênero e sexualidade na sociedade, a escola não se alheia de entrar na roda, por também fazer parte dela. Como constatam Santos, Walczak e Cordeiro (2018), a instituição precisa dar visibilidade para o conhecimento sobre gênero e sexualidade entre seus muros. Enquanto isso não ocorre, o ambiente escolar continua reproduzindo discursos sociais naturalizantes das diferenças entre meninos e meninas, visibilizando conteúdos patriarcalistas, sexistas e discriminatórios entre os gêneros.

A ação educativa que se volta para questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual deve ser moldada na universalidade da liberdade, dignidade e equidade do sujeito em expressar sua sexualidade e seu gênero, de modo a superar preconceitos e discriminações. Pautar-se em atividades crítico-reflexivas tende a romper com práticas educativas esterilizantes

e moralistas, ainda realizadas por muitos profissionais da escola (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2018).

Os Estudos Culturais apontam para múltiplas identidades culturais, construídas discursivamente nos processos que instituem a diferença. Não se é apenas sujeito de classe, há outros fatores que excluem socialmente, circunstâncias de privação social ou de não reconhecimento, as quais interagem e colocam em diferentes posições as diversas pessoas (FURLANI, 2011). Para a autora, é preciso pensar como as diferenças culturalmente criadas influenciam tanto acadêmicos e acadêmicas de cursos de formação de professores/as, quanto até onde vão as supostas estabilidades em currículos da educação escolar. Atualmente, de acordo com Telles (2017), tem-se um currículo voltado para a técnica e a exatidão, com pouco espaço para a dimensão afetiva e sexual, tornando-se desafiador um trabalho voltado para estas questões.

Conforme leitura de Louro (2014), as diferentes instituições são construídas por pessoas, as quais estão classificadas pelos gêneros (que também atravessam os sujeitos), o que significa que não só as citadas instituições produzem os seres humanos, como também são construídas por eles. Voltando-se para a instituição “escola”, curiosamente a autora questiona-se sobre qual gênero se poderia atribuir a ela. Para esboçar uma resposta, discute como, de um espaço masculino e religioso, houve uma “feminização” do magistério: a escola “parece” com a criação de filhos e filhas e “parece” também ser destino feminino casar e tornar-se mãe, ou seja, uma nova mentalidade que associa às mulheres professoras o destino de “mães espirituais” das crianças que vão estudar. Pode-se dizer, com Louro (2014), que a representação do professor foi mais voltada para a figura de autoridade e de conhecimento, enquanto a da professora se vinculava mais ao cuidado e à “maternagem” da aprendizagem para alunos e alunas.

Neste sentido da análise, Krause (2018), em pesquisa com professores/as de creches públicas de Rio Branco-AC, leciona que os papéis associados historicamente ao feminino destacam as docentes como detentoras de “vocações naturais” como paciência, cuidado, sensibilidade. Com as docentes que entrevistou, percebeu que elas relacionam as citadas características à escolha da profissão, pensando-as também no sentido de vocação, sem, talvez, perceberem que se trata de aprendizado cultural.

Analisando criticamente que as imagens atribuídas são estereótipos de funções masculinas e femininas, conclui-se que não deveria haver “gênero” possível à escola, até porque não há unidade identitária. A escola é um organismo vivo, um sujeito-metamorfose. Ainda que “feminizada” ou “masculinizada”, é múltipla, plural, híbrida. Aliás, como todo ser humano que

faz parte dessa sociedade em constante movimento. É preciso “estranhar” a escola. É preciso torná-la múltipla.

Para assim torná-la, precisa-se garantir o debate sobre gênero e sexualidade, com toda a expressão que merece, repensando a formação docente, de modo a não ser concebida nos moldes de uma lógica produtiva em que “um ensina e o outro aprende” (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017, p. 26). Pessoa, Pereira e Toledo (2017, p. 26-27), ao trabalharem com alunos/as do Ensino Médio, perceberam o silenciamento do tema na escola e revelam consequências de uma formação não consistente:

[...] assistimos à adoção de uma série de procedimentos indesejáveis por parte dos professores, denunciando uma atuação profissional com pouca ou nenhuma autonomia, sem compromisso com a formação integral do aluno nem com o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo, sem qualquer preocupação com as questões relacionadas a gênero e sexualidade. As atividades propostas são desprovidas de sentido (tanto na perspectiva do aluno como na perspectiva do próprio professor) e algumas estratégias adotadas na tentativa de dinamizar a aula e resgatar o interesse do aluno pelo aprender fracassam, pois têm como princípio “o lúdico pelo lúdico, a dinâmica pela dinâmica” dada a falta de propósito didático, de direção pedagógica, de consciência sobre o que é necessário para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Butler (2017), há um conjunto de comportamentos criados pela sociedade, que separam masculino do feminino, geralmente levando a uma separação entre sexo e gênero, dicotomizando com base na diferenciação que também se faz entre “natureza” e “cultura”, sendo as “identidades” resultantes dessas diferenças construídas culturalmente. Concordando-se com a autora, “sexo” também entra neste aparato sócio-histórico, articulado por meio da ciência, a qual tem o poder de “normalizar” comportamentos.

Acompanhando o raciocínio da teórica, a materialização do sexo é parida por costumes regulados por leis e normas, operando de modo performativo, de forma a desenvolver o corpo “material” e, mais aprofundadamente, a diferença sexual - esmerada em trazer a heterossexualidade como modelo. Isto implica o reforçamento do binarismo “homem” e “mulher”, “macho” e “fêmea”. Quem não se enquadra no que foi normatizado, “normalizado”, despencará para o local da abjeção, com corpos que pesam menos, com pouca importância para a coletividade humana, sem dignidade, portanto, sem humanidade (BUTLER, 2017).

Neste diapasão, percebe-se um encontro com as ideias foucaultianas acerca do conceito de “poder disciplinar”, já que o sujeito constitui-se enquanto tal ao submeter-se a estas normas sociais, que disciplinam pessoas e as levam a reproduzir sujeições: pessoas se constituem pessoas quando se subordinam ao poder social. Esta constituição faz-se diante do imaginário social, do conjunto de ideologias da sociedade, definitórias de toda uma

discursividade que não se pode tornar explícita no tocante ao aparato legal do Estado, mas atravessa toda ação humana, principalmente por meio dos valores individuais que as pessoas reproduzem em determinado contexto (FOUCAULT, 2017). Nas palavras do autor:

As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade; mas que há, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros (que é co-extensiva a toda relação social), múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder (FOUCAULT, 2017, p. 247).

Pode-se deduzir que o poder disciplinar remete ao acionamento de um conjunto de procedimentos que adentram e mudam a vida das pessoas, não para destruí-las, mas para disciplinar – daí a nomenclatura – mentes e corpos. Foucault (2017) relata – e aqui transcreve-se exemplificativamente – os séculos XVIII e XIX, períodos em que a produção discursiva gera um movimento em busca da monogamia heterossexual, questionando-se a sexualidade das crianças, dos/as loucos/as, dos/as criminosos/as, daqueles/as que amam uma pessoa do mesmo gênero (os devaneios). Isto conduz a uma confirmação de “leis naturais” para a sadia vivência do sexo entre cônjuges, considerando-se perversão quaisquer transgressões que infringissem tais leis.

Pessoas perversas foram taxadas de loucas, tendo havido maior severidade no controle, por conta das instâncias criadas para este fim e dos mecanismos de vigilância gestados pela pedagogia ou pela terapêutica, com ênfase na entrada da medicina para tomar de conta. De maneira a alcançar o objetivo, acionou-se o aparato patologizador como instrumento de perseguição (FOUCAULT, 2017).

Aqui, pode-se perceber um encontro entre as ideias de Butler e de Foucault, já que, conforme pontua a primeira, a noção de que pode haver uma “verdade” do sexo – ideia irônica do segundo – seria produzida pelas práticas reguladoras que geram identidades “coerentes” dentro de uma matriz normativa que “heterossexualiza” o desejo, requerendo, para tal, oposições assimétricas, características próprias de “macho”/”fêmea”, “homem”/”mulher”. Para tanto, identidades discrepantes deste modelo não devem “existir”, já que são compreendidas como uma dissonância pressuposta entre sexo e gênero (BUTLER, 2017).

E como essa pressuposição de coerência entre sexo e gênero segue existindo? Por meio da manutenção da produção de “verdades” realizada por instrumentos como a escola, igrejas, mídias, entre outros. Eles interagem e conseguem manter o *status quo*. Como exemplo, pode

ser utilizada a pontuação de Meyer e Soares (2008) quando destacam haver uma produção midiática que “vende” um modelo de corpo a ser consumido – basta ver o caso das indústrias cosmética, farmacológica, nutricional, esportiva.

Por outro lado, conforme salientam Furlani e Lisboa (2008), outros modos de compreender a sexualidade e o próprio corpo, oriundos de movimentos como o feminista e LGBT, começam a desnaturalizar esta influência midiática, pondo em pauta direitos humanos de grupos marginalizados e lutando pela redefinição de políticas de identidade centradas no reconhecimento da diversidade humana como um valor. Ou seja, o poder não é linear, ele “escorre” por entre múltiplos e complexos circuitos.

A produção midiática insere-se na escola, articulando instâncias e levando este local de saber a tomar parte em projetos de saúde, de gênero, de sexualidade, englobando educandos/as, educadores/as e comunidade. Afinal, nela também se produz saúde (ou não), devendo analisar, de acordo com sua competência e pertinência, como devem ser transmitidos conhecimentos dentro de uma estrutura de condições, coerência pedagógica e necessidades da instituição e dos/as discentes (PEREIRA, 2019). Na verdade, a consolidação da escola como este lugar é fruto de um processo sociocultural que a elevou a este patamar:

[...] Alvo de atenção dos religiosos, dos estados e das famílias, ela foi se constituindo como necessária para a formação de meninos e meninas, ao mesmo tempo em que deslocava a importância de outros espaços formadores. À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso etc. Certamente não se esperava que ela desempenhasse sozinha essas tarefas, embora, com muita frequência, elas lhe fossem explícita e pontualmente endereçadas (LOURO, 2014, p. 94).

Ao acumular tantas funções, a escola também acumulou poder. Assim, quando se tem dificuldades em acessá-la, geram-se problemas para se existir dignamente na sociedade. Este é o caso das pessoas LGBT, as quais, na observação de Jesus (2016), por terem diferentes empecilhos desde a infância para acessarem e/ou se manterem neste local, como a LGBTfobia na escola, abandonam os estudos, não tendo acesso formal ao mercado de trabalho. Por consequência, a própria qualidade de vida destas pessoas é abalada: elas se veem em situações de subemprego ou de empregos humilhantes, impossibilitadas de realizar todo o potencial intelectual e produtivo de que dispõem, acumulando frustrações e psicopatologias (como depressão), tendo, ainda como resultado, o aumento do índice de suicídios entre os seus membros, especialmente os mais jovens.

Preocupa o fato de, consoante ao ensinamento de Pessoa, Pereira e Toledo (2017), as escolas não terem criado momentos de diálogo, debate e acolhida às dúvidas e dificuldades

enfrentadas cotidianamente pela/o professora/or. O não envolvimento docente é hipotetizado por ela e eles pelo fato de professores e professoras serem deixados/as de lado no momento de tomar decisões sobre o rumo da formação, portanto, não criando vínculos de identificação mobilizadores do atuar em prol do sucesso da proposta de gênero e diversidade sexual. Em consequência, dúvidas, medos e anseios do alunado:

[...] em relação a questões sobre gênero e sexualidade não são atendidas já que a temática costuma ser silenciada nas escolas, num consenso velado entre os profissionais que nela atuam, quais sejam: pessoas, coordenadores e diretores, supervisores. Parece haver um acordo tácito em que todos concordam que o melhor a fazer é ignorar o assunto, desviar a atenção para outros conteúdos, evitar a “polêmica” advinda do tema, calar-se diante de ideias pré-concebidas ou de concepções distorcidas (DINIS, 2008, p. 478-479).

Como posto por Butler (2016), aqueles e aquelas que não vivem seus gêneros de modo “inteligível” estão em risco de assédio, patologização e violência. A performatividade de gênero fala acerca de quem pode e de quem não pode ser reconhecido socialmente:

A questão de reconhecimento é importante, pois se nós dizemos que acreditamos que todos os sujeitos humanos merecem reconhecimento igual, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Porém, e se o campo da aparência não admite todas as pessoas? E se esse campo é regulado de tal maneira que somente certos tipos de seres aparecem como sujeitos reconhecíveis e outros não? Essa é certamente uma questão colocada pelos movimentos de direitos dos animais, afinal, por que é que somente sujeitos humanos são reconhecidos, em detrimento de seres vivos não humanos? Essa questão é ligada a uma outra, e confundida com ela, a saber: que pessoas humanas contam como o humano? Que pessoas humanas são elegíveis ao reconhecimento dentro da esfera da aparência e quais não são? E mais ainda, como nos referirmos àquelas pessoas que não aparecem e tampouco podem aparecer como “sujeitos”, a partir do discurso hegemônico? Nós sabemos sobre essa questão desde um determinado ângulo, com a teoria de gênero. Há normas sexuais e de gênero que condicionam o que e quem será “legível” e o que e quem não será, e que expõem aquelas pessoas que falham em serem registradas dentro da inteligibilidade a formas diferenciais de violência social (BUTLER, 2016, p. 35).

Em um movimento de idas e vindas, os direitos que precisam ser assegurados no campo material às pessoas LGBT precisam estar sempre sendo “vigiados”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de supostamente assegurarem a discussão sexual presente no ensino fundamental e médio, não conseguem efetivar a formação para docentes. Isto é problemático, pois discutir a temática é imprescindível para uma educação voltada ao exercício da cidadania (FURLANI; LISBOA, 2008). Algumas ponderações precisam ser feitas:

A compreensão das mudanças corporais, em seus detalhes e especificidades individuais, tem sido feita na escola, de modo claro e abrangente, especialmente na infância? As crianças, de ambos os sexos, devem compreender que o surgimento de

pelos no corpo, embaixo da axila, nos genitais, no rosto (barba), no peito, é um dos fenômenos da puberdade. Essa discussão, que enfatiza a pluralidade pessoal e corporal, pode ser feita com crianças e jovens, acrescentando o pressuposto dos corpos como construtos, também de uma cultura estética. (FURLANI; LISBOA, 2008, p. 44)

A inserção da temática nos Parâmetros Curriculares foi capaz de levar educadores e educadoras a se perguntarem por que se normalizam certos comportamentos e se patologizam outros? A citada transversalidade é apenas um tema que atravessa “folcloricamente” o currículo? Isto é correto? Estas questões, levantadas por Alvarenga e Dal Igna (2008) são pertinentes para pensar qual o real avanço da temática ao ser posta formalmente nos PCN.

De maneira geral, a escola precisa incluir, na agenda pedagógica, a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e das experiências subjetivas. A educação sexual deve perceber a diferença como produtiva para a vida social, incluindo tal visão no currículo, mostrando positivamente as identidades dos sujeitos. Afinal, conforme perspectivam o feminismo e os estudos culturais, as noções de subjetividade, política, gênero e desejo podem ser articuladas, mostrando as constituições de sujeitos e das representações deles nas complexas formas em que as identidades são moldadas e vividas.

Para Rosa *et al.* (2016), a educação do ambiente escolar, em suas especificidades e produtividade, potencializa e fragiliza, de modo concomitante, múltiplos atores e atrizes que produzem um jogo de forças que se acionam, englobando a comunicação com os/as jovens estudantes, com modos próprios de ser: vestir, mostrar, exibir, falar, por meio dos corpos que têm. Neste diapasão, o corpo é um mensageiro que se comunica, fala, relaciona-se, com cada parte dele, transmitindo algo.

Pereira (2019) pondera ser o ambiente escolar um espaço de ensino e aprendizagem, em que se transmite conhecimento e informações, formação e cidadania. Um local de troca de experiências. Desta forma, se se oculta dos/das discentes informações julgadas como “imorais”, perde-se a valiosa oportunidade do debate, de assuntos que certamente interessam a eles e a elas, abrindo-se mão de acompanhá-los/las. Jovens correm riscos desnecessários e a educação poderia reduzir. Furlani e Lisboa (2008) advertem para a influência do pensamento conservador, com ideias mantidas por anos, via instituições religiosas, familiares, educacionais e moralistas que influenciam os julgamentos de “imoralidade”, gerando desprezo aos atuais interesses das mulheres e outros grupos que buscam uma sexualidade mais autônoma.

Pode-se deduzir que educar não é um ato neutro, sendo função social da escola mostrar-se significativa na vida das pessoas, proporcionadora do desenvolvimento integral das crianças e constituinte de uma vida para cidadania plena, minimizadora de desigualdades e

promotora da inclusão social, ao democratizar o conhecimento (FURLANI, 2011). Destarte, não gerar uma educação sexual com discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual é não cumprir com a função social da escola. Interessante notar o papel ambíguo ocupado pelo/a docente. Na observação de Junqueira (2009), profissionais da educação percebem-se conscientes do trabalho para promoção de direitos humanos e para a possibilidade de ampliar os seus horizontes, entretanto, notam-se também envoltos em uma trama que conjuga sexismo, homofobia e racismo e produz efeitos perpetuadores dessas violências, por melhores que sejam as intenções do professorado.

A situação se agrava ao constatar, com Felipe e Guizzo (2008), que os estudos sobre infância e educação conduzem-se voltados para temáticas ligadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dos/das infantes, dos espaços que ocupam nas instituições e questões que tangenciam propostas pedagógicas, curriculares e políticas públicas para esta faixa etária. Entretanto, poucos dão conta dos estudos voltados para as temáticas da diversidade sexual e de gênero.

Assim sendo, perde-se a oportunidade de problematizar conceitualmente um trabalho de educação sexual para repensar conceitos como “comum” e “normal”, empreendendo a comparação etiológica e semântica que não pode passar alheia ao jogo de poder social que, dentro de uma lógica epistêmica, situa o “aceito” e/ou “normalizado”. Torna-se importante destacar o caráter construído das representações da sexualidade, as quais acontecem articuladas com saberes hegemônicos de uma sexualidade predominantemente reprodutiva e masculina (FURLANI; LISBOA, 2008).

Na visão de Silva e Maio (2019), pessoas discrepantes da heterossexualidade normativa são pouco vistas, como é o caso de sujeitos trans. Os modos de ser de cada uma delas precisam ser reconhecidos na escola, por meio de práticas de respeito, de pertencimento social às ações pedagógicas, com as escolas assumindo a responsabilidade pelas vidas do grupo T (travestis, transexuais e transgêneros):

Até que ponto as escolas entendem o direito à educação de pessoas que não estão enquadradas por modelos normativos? Apesar de muitas pessoas acreditarem que é uma pergunta que pode parecer sem sentido com tantos dispositivos legais que regulamentam o acesso de todos/as à escolarização formal, diferentes dados nos têm mostrado que a permanência na unidade escolar tem sido difícil para pessoas negras, gays, deficientes, lésbicas, travestis e trans (LGBT). (SILVA; MAIO, 2019, p. 26)

Desta forma, concorda-se com as autoras, para quem a presença de pessoas trans é institucionalmente ininteligível, pois remetem a um cenário moralista, fundamentalista e

preconceituoso. Pertencer socialmente às ações nas unidades escolares pode ser um fator de combate aos processos de apagamento de estudantes trans, que podem redundar em abandono, evasão ou rompimento com a escola. Nas palavras de Junqueira (2009):

A tendência já detectada em pesquisas consagradas segundo as quais a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se “indiferentes ao diferente”, encontra no caso de estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros, sua expressão mais incontestável. Professores/as costumam dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua identidade sexual ou de gênero [...]. (JUNQUEIRA, 2009, p. 30-31)

Existe, assim, uma presunção de heterossexualidade. Este princípio segue a proposta de normatizar comportamentos, geralmente por oposição. Para Meyer e Soares (2008, p. 7-8), prevalece, filosoficamente e no feminismo ocidental, uma visão de ser humano dual: alma e corpo, mente e corpo, pensamento e extensão, razão e paixão, psicologia e biologia. Entretanto, elas não vistas de modo equânime, há uma hierarquia entre elas, de modo que uma acaba adquirindo prevalência sobre a outra. No caso da educação, a mente recebe o privilégio e o corpo é negado. Quando é percebido, é para ser disciplinado pela mente: “processos pedagógicos estão atravessados de mecanismos e estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem dos corpos dos indivíduos – estudantes e docentes – que povoam as instituições escolares”.

O próprio conceito de relação sexual é fechado em uma prática de penetração, sendo esquecidas, como bem observam Furlani e Lisboa (2008), práticas como masturbação mútua, sexo oral, anal, entre pessoas de gênero oposto e de mesmo gênero. Isto empobrece o trabalho da educação sexual, que se torna fechada e descontextualizada da sociedade. Se nem as práticas sexuais múltiplas são enfatizadas e vistas como possíveis, tampouco há de se reconhecer a pluralidade de vivências dos sexos biológicos.

Desde que se constituiu, a escola moderna é marcada pela diferença: seja pela constatação de que elas existem, seja pela produção escolar das diferenças. Assim, torna-se um local de vivência de pluralidades. Algumas das distinções sociais produzidas pela escola ocorrem no corpo: “[...] modos de sentar e conseguir manter-se sentado por longos períodos de tempo, modulação e tom de voz, ouvir e falar, o desenvolvimento de determinadas capacidades motoras etc [...]”. A escola segue envolvida em processos de construções de identidades sociais (MEYER; SOARES, 2008, p. 9). Neste sentido, o próprio conceito de “educação sexual” perpassa a vivência dos atores e das atrizes escolares:

A postura de profissionais frente à educação sexual dependerá de alguns fatores, entre eles: da compreensão que tem da sexualidade no desenvolvimento humano; dos significados pessoais e pedagógicos que confere a esses conhecimentos e sua intervenção pedagógica; da noção que possui sobre desenvolvimento integral da criança e, nesta visão, da importância conferida à sexualidade; da consciência que possui da limitação de sua formação e dos valores morais que traz consigo, da forma de ver (ou não) a sexualidade como um construto social, cultural e político (FURLANI; LISBOA, 2008, p. 53-54).

Daí, talvez, o choque para com as pessoas trans: este universo compreende processos de metamorfose de gênero, que aparecem por meio de práticas, uso e formas corporais diferentes das “tradicionais”, de modelos que a escola segue e produz. Existem disputas definitórias das expressões de gênero, representando uma vida trans, com estratégia de produção de si para se manter como contestação aos enquadramentos normativos que precarizam a vida (SILVA; MAIO, 2019). O que pensa a escola quando olha para travestis, transexuais e transgêneros? Ela, a escola, consegue promover uma linguagem plural na educação sexual, contemplando os conhecimentos científico, familiar, popular e cultural? (FURLANI, 2011).

Um esboço a uma resposta complexa a esse questionamento é elaborado por Ribeiro e Sardinha (2019), cujo estudo monográfico com pessoas travestis e transexuais que vivem em prostituição em Macapá aponta para o entrelaçamento entre evasão escolar e vida noturna nas esquinas, devido à discriminação, ao preconceito e à violência que enfrentam no âmbito escolar, principalmente. Os autores entendem, por meio desse estudo, que a lógica é invertida: não são as pessoas trans que abandonam a escola, é a escola que as deixa. Existe um lugar comum nas falas das entrevistadas: elementos da heteronormatividade e do binarismo de gênero expressam-se de formas sutis ou mais explícitas, em ações de rejeição e expurgo ao “diferente”. Este cenário tende a estender-se para os demais momentos da vida dessa população:

[...] tempos mais tarde, em um contexto fora do colégio, reproduzem exatamente as mesmas experiências vividas (e aprendidas): circunscrevem-se em espaços alhures onde podem manifestar suas identidades sem restrições, como é o caso das esquinas noturnas (pista), como se estes espaços fossem os únicos em que elas pudessem transitar e afirmarem-se livremente, mesmo com ressalvas de ódio e preconceito. (RIBEIRO; SARDINHA, 2019, p. 328)

Ribeiro e Sardinha (2019) destacam ainda outras realidades que compõem a vida de mulheres transexuais e travestis: a escola trata esses sujeitos por meio de anedotas e falas “humoradas”, professores e professoras recusam-se a chamá-las pelo nome social e elas representam a instituição como um local hostil, uma vez que foram obrigadas a se retirar de lá.

Felipe e Guizzo (2008) observam que no trabalho diário das escolas – mesmo sem

intenção – professores e professoras reproduzem as desigualdades de gênero existentes na sociedade, por meio de concepções essencialistas, as quais se pautam em uma suposta “natureza” que determinaria, de modo inquestionável, o comportamento masculino e o comportamento feminino. Esquecem-se de que há muitos modos de a sexualidade e o gênero se expressarem em cada pessoa (FURLANI, 2011). Esquecem o corpo, pensado por Rosa (2016) como:

[...] possível obra de arte sobre o qual jovens se comunicam e expressam desejos, pedidos e recados [...] “fazendo arte”, o que a escola, grosso modo, lê como transgressões disciplinares, fazendo movimentos assépticos, desfazendo as “artes jovens”, apagando as tintas, regulando e controlando, levando marcas que dizem, criam e inventam. (ROSA, 2008, p. 18)

Entendendo esta concepção, tende-se a concordar com o pensamento de Silva e Maio (2019), autor e autora que veem no/a outro/a o poder de definir e tolher – por intermédio de práticas controladoras, disciplinadoras, vigilantes e ocultadoras – vontades alheias. As racionalidades produzem formas de reconhecimento ou negação dos corpos trans. É preciso que profissionais se deem conta das incertezas e dificuldades próprias de todas as ordens. Só assim poderão se abrir para o que comumente se chama de “diverso”. Indo ao encontro do pensamento de Furlani (2011), é notório que a educação sexual precisa discutir valores como respeito, solidariedade, direitos humanos e, ao fazê-lo, deve questionar preconceitos, promover a diminuição das desigualdades sociais e buscar paz, acabando com a segregação.

Pode-se perceber, com Meyer e Soares (2008), que a escola produz corpos e identidades sociais, processos entrelaçados à modernidade tardia que desestabilizaram as referências sobre eles. O corpo é entendido como o cruzamento da natureza (biologia) com a cultura, porquanto também somos sujeitos dela. Ele entra em uma estrutura conflituosa e dupla: disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer. Entrelaça-se, assim, com identidade e diferença. Explicam as autoras:

Ao entender o corpo dessa forma, estamos admitindo, também, a existência de importantes nexos entre corpo, diferença e identidade e é nesse sentido que ele se torna, para nós, um tema/objeto de estudo fundamental para o campo da educação. Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e formação de identidades sociais e culturais e, concomitantemente, dos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social: a força corporal foi, por muito tempo, um importante argumento, dentre outros, para explicar a superioridade de homens sobre as mulheres. Características anatômicas como tamanho e formato da bacia explicaram e justificaram a maternidade como destino natural da mulher; possuir um pênis ou uma vagina nos vincula, naturalmente, ao exercício de determinadas formas de sexualidade. Outras características como cor da pele ou formato dos lábios, nariz e crânio sustentaram as teorias que criaram e hierarquizaram as raças humanas no final do século XIX. Obesidade e flacidez muscular são consideradas indicadores atuais de falta de

controle, força de vontade ou falta de determinação em processos de seleção de executivos nas empresas afinadas com as necessidades postas pela globalização onde se considera que “ser empresário da empresa” e “ser empresário do corpo” integram o mesmo ideal. (MEYER; SOARES, 2008, p. 9)

Se há um poder de reconhecimento pelo/a “outro/a”, ações como a validação e valorização do “nome social” são imprescindíveis para auto e heterorreconhecimento e imiscuem-se nas histórias de vidas trans. Para Silva e Maio (2019, p. 19), é por meio da produção de reconhecimento que o gênero feminino passa a orientar a inclusão das trans no mundo social: “o reconhecimento da existência feminina do corpo trans se faz via nome social. Isso nos leva a crer que se a mulher trans não é denominada por esse nome, ela tem sua existência feminina apagada por um instrumento de controle”.

O corpo, nas palavras de Meyer e Soares (2008), pode ser trabalhado de diferentes modos: pode ser visto por meio de um biologicismo universal ou como um construto sociocultural e linguístico, captando-se, no segundo modo, o resultado de produto e efeito das inúmeras relações de poder. Há, nestas relações de poder, meios que possibilitam à biologia ser causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais. Furlani e Lisboa (2008) trazem algumas ponderações para o trabalho com educação sexual que extravase os limites do biológico:

[...] 1. Crianças e jovens apresentam manifestações de sua sexualidade e não devem ser privados de informações que os possibilitem compreender tais eventos e encarar o seu desenvolvimento de forma tranquila e responsável; 2. O trabalho de educação sexual prevê a discussão, não apenas da biologia, mas de temas que envolvem conhecimentos das áreas de antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, história, política e ética; 3. Numa sociedade plural, a diversidade de valores e crenças é um direito de cada cidadão; 4. As representações sexuais são construções sociais e, muitas vezes, expressam a discriminação e a intolerância. Precisamos compreender o caráter construído (inventado) dessas representações e evitar todas as formas de preconceito, pois todas as pessoas têm valor e dignidade, merecendo respeito; 5. Todas as formas de relacionamento, independente do nível de sentimento envolvido, devem ter o respeito mútuo como base, evitando-se quaisquer atitudes de coerção ou exploração entre pessoas; 6. Se a escola busca o desenvolvimento integral dos seres humanos, a discussão e a compreensão da sexualidade deve ocorrer, de modo sistemático e permanente, em todos os seus níveis – não há vivência da cidadania plena se as manifestações da sexualidade infantil, adolescente e adulta não são consideradas e problematizadas na escola. (FURLANI; LISBOA, 2008, p. 54)

Alvarenga e Dal Igna (2008) também se inquietam com a ênfase biológica dada à educação sexual:

[...] No caso do livro didático, por exemplo, por que esquadrihamos o corpo, dividindo-o por partes a serem trabalhadas conforme a série: cabeça, tronco e membros na 4ª série; órgãos e sentidos na 5ª série; meio ambiente na 6ª série, assim por diante? Por que incluímos a temática sexualidade em nossas aulas somente a partir

da 7ª série? Será por que é nessa idade que a voz encorpa, o corpo muda, a menstruação chega, os hormônios estão em ebulição; enfim, os jovens estão “descobrimdo” a sexualidade? (DAL IGNA, 2008, p. 65-66)

Para ele e para ela, não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas duvidar da fixidez, da naturalização, das essencializações, esgotando as possibilidades de significação. Quando se vincula sexualidade e reprodução, não se estão silenciando práticas e desejos corporais dos/as discentes, mas sim excluindo outras formas que estão contidas no tema. A educação sexual entra em campo numa educação escolarizada e, pensar e problematizá-la, é um desafio numa sociedade em constante transformação, envolvendo professores, professoras, pais, mães e demais integrantes do convívio escolar, os/as quais são afetados pela não estabilidade do mundo contemporâneo (ROSA, 2008). Neste sentido pensam Felipe e Guizzo (2008), as quais salientam a necessidade de debater sobre corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, com tais debates, haja percepção das disputas ideológicas que envolvem relações desiguais, conseqüentemente, de poder. Também entendem ser relevante que profissionais da educação e áreas afins se cientifiquem da necessidade de dialogar com as crianças, por meio de tarefas que façam emergir pontos desta temática.

Peixoto e Oliveira (2016, p. 44) densificam a discussão ao perceber outra limitação de um trabalho estritamente biológico da sexualidade: é um conhecimento fechado no próprio corpo: “Parece que meninos e meninas podem somente conhecer as funções dos seus corpos particularizados e que, conhecer, ainda que pedagogicamente o corpo do/a outro/a é algo que ultrapassa as demandas da educação escolar, pois ela está muito focada na biologia e genética” e complementam que está desvinculada dos fatores históricos, psicológicos e sociais dos/das infantes.

Neste jogo de poder e contraste, a escola faz a opção por abordagens normativas e classificatórias em que se reitera o que pode e o que não pode, reafirmando-se um único tipo de corpo e um único modo legítimo de viver as, plurais, expressões de sexualidade e gênero. É importante pensar como a escola, nas práticas que desenvolve, reflete as teias de vigilância e regulação (MEYER; SOARES, 2008). É também preciso entender porque muitas vezes os/as docentes não se sentem motivados/as a trabalhar gênero com as turmas que lecionam (FELIPE, GUIZZO, 2008).

Como pontua Rosa (2008), ter um corpo “diferente” é sinal de singularidade, individualidade, que expressa uma busca pela saída do anonimato e da homogeneização. De modo problemático, a escola faz um movimento de contraponto a este movimento. O corpo funciona como um território de protesto, criação, demonstração de outros modos de andar pelo

mundo. Adereços, cortes de cabelo, maquiagens, tatuagens, enfeites, todos eles são formas de comunicação consigo mesmo e com o mundo.

Uma consequência importante desta constatação é de que essas marcas corporais situam os seres humanos em grupos e tornam-se elementos para pertencer e construir as diferentes identidades coletivas. Isto perpassa o conceito de gênero, já que ele se volta para estudar os significados atribuídos a ambos os sexos nas diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na constituição das relações de gênero (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Entram em campo questões de orientação sexual, conceito que, como bem destacado por Furlani e Lisboa (2008) é também desejo sexual, prazer, expresso na heterossexualidade, na homossexualidade, na bissexualidade, entre outros, e difere de prática sexual (aquilo que se faz no sexo), extrapolando a “nomenclatura” que seres humanos recebem com foco nas práticas sexuais. Em suma: a condição que muitas pessoas apresentam socialmente não é necessariamente a única possibilidade de seus desejos sexuais e afetivos. Pontuam as autoras:

[...] A identidade assumida publicamente pode estar relacionada aos aspectos que a sociedade historicamente legitima ou autoriza ou reflete parte da realização dos desejos e dos sonhos individuais (constituir família, ter filhos, agradar pai e mãe, obter status social etc). Considerando esta possibilidade de análise, talvez a educação sexual possa perguntar até que ponto existe uma relação entre nossa equivocada percepção de normalidade sexual associada àquilo que é mais viável no meio social? Queremos dizer: se o “normal” (a heterossexualidade) é a prática mais visível, e se só é visível aquilo que é autorizado e permitido, talvez, se a sociedade fosse mais permissiva e menos preconceituosa, outras práticas não passariam a ser, gradativamente, assumidas pelas pessoas e vistas publicamente? Isso não alteraria nossa percepção e compreensão daquilo que é possível, plural e “normal” na sexualidade humana? E se o componente construído e inventado da regulação e da normatização começa a ser “desmascarado”, mais visível não vão se tornando outras identidades sexuais e de gênero? Não é esta a realidade que os últimos 30 anos, pelo menos, vem nos revelando?. (FURLANI; LISBOA, 2008, p. 60)

Meyer e Soares (2008) observam que, em diversos espaços, exercita-se o controle da sexualidade e do gênero de modo a resultar na chamada heterossexualidade normativa. Para a normalização ocorrer, a heterossexualidade se recupera por processos de reiteração de normas sustentadoras da chamada normalidade. O pressuposto é de que o sexo biológico define o gênero, o que se perpetua na cultura pela reiteração do binarismo fixo e rígido. As escolas não podem ignorar os efeitos da mídia, nos filmes, propagandas e revistas, que as influenciam diretamente, bem como toda a sociedade.

Neste sentido, a ideia de gênero é uma ferramenta potente que se contrapõe ao “essencialismo” de masculino e feminino, enfatizando os processos de constituição histórica e social. Traz a possibilidade de questionar as relações de poder de homens sobre mulheres e levar em consideração a processualidade de cada pessoa que ocorre durante toda a vida (FELIPE; GUIZZO, 2008). A ideia permite questionar a forte associação cultural entre o sexo, gênero e sexualidade, duvidar da lógica na representação majoritária de sexualidade e gênero, que define como normalidade a associação homem-masculino-heterossexual, o mesmo valendo para mulher-feminino-heterossexual (FURLANI; LISBOA, 2008).

Aliás, como constata Rosa (2008, p. 27-28), as relações construídas no ambiente escolar, de modo disciplinar e com diversos instrumentos para mantê-la, podem constituir ou desconstituir subjetividades, deslocando lugares, manobrando, desfazendo estilos, produzindo movimentos de inclusão e de exclusão:

A escola, na perspectiva dos estudos foucaultianos, dentre outras instituições de regulação e vigilância, continua pretendendo, através dos disciplinamentos dos corpos, produzir sujeitos obedientes, pacíficos, ordeiros. Esses mesmos corpos, no entanto, procuram, talvez com a mesma insistência, a título de “sobrevivência subjetiva”, válvulas de escape, linhas de fuga e brechas para extravasar os seus modos de pensar, sua criatividade, seus posicionamentos, inquietudes e sentimentos, manifestações que a escola nomeia como indisciplina, falta de limites, desordem e outras denominações diversas. (ROSA, 2008, p. 27-28)

A escola, depreende-se com Rosa (2008) e Felipe e Guizzo (2008), torna-se um ambiente cotidianamente normalizador, tentando “modelar” seres humanos desde a infância, reafirmando formas consagradas como normas. Assim, como concluem Meyer e Soares (2008), identidades sexuais e de gênero devem ser vistas como construções histórico-culturais, o que implica questionar a suposta universalidade e naturalidade de ambas. Elas estão, na verdade, sempre sendo legitimadas e limitadas pela cultura onde se inscrevem. A cultura machista e misógina acaba “captando”, inclusive, docentes:

[...] As professoras, frequentemente, acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos pode ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina hegemônica. Dessa forma, as crianças aprendem, desde cedo, que a companhia das garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. Em muitos casos, as escolas acabam por reforçar essa separação, na medida em que propõem atividades diferenciadas para ambos (*ballet* para elas, judô para eles, por exemplo), além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas em disputas entre grupos de meninos e meninas. Ao invés de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-las ainda mais. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram sexo oposto. Comportamentos considerados transgressores do padrão

estabelecido passam a ser vistos (não só pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias) como um problema que precisa ser, o quanto antes, “resolvido”. Há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas. (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 34)

Em outras palavras, não se tem uma escola que se abra para a diversidade. Há, sim, uma pedagogia enrijecida, padronizada, sem percepção de outros significados que impregnam o cotidiano da instituição. É preciso abrir-se para as demandas e individualidades dos/das discentes (ROSA, 2008). Deve-se romper com a escola que se esmera em promover tipos de identidades consideradas como corretas para meninos e meninas. As citadas identidades precisam ser pensadas como diversas, como metamorfose (SILVA, 2014). De modo contrário, as escolas seguem entretidas com a padronização dos/das discentes, visando eliminar as diferenças, incluindo as de sexualidade e gênero (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Faz-se necessário reconhecer, nas palavras das autoras, a historicidade da sexualidade, a construção social que a molda, a invenção histórica que a cria cotidianamente. Para tanto, a instituição escolar precisa desconstruir-se, retirar a heterossexualidade como paradigma de suas vestes e deixar de julgar em bases morais as questões que tocam a diversidade sexual e de gênero, deixando de comportar-se como fiscal de pessoas. Isso é possível quando se coloca em dúvida o determinismo social dos gêneros, proporcionando diálogos acerca das representações de gênero que as crianças possuem (FELIPE; GUIZZO, 2008).

No tocante aos/às docentes, conforme percebe Rosa (2008), algumas questões se colocam para problematização, pois percebam a intencionalidade que possuem: quem professores e professoras pensam que crianças e jovens estudantes são? Que querem que sejam? Como endereçam seus currículos e aulas? Em contrapartida, podemos perguntar, a quem crianças e jovens dirigem ações, mensagens e códigos?

Aproveitam-se tais reflexões para indagar também se educadores e educadoras conseguem enxergar meninos e meninas como sujeitos de direito, conforme defende o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou se seguem na perspectiva da “tutela”, de uma “proteção” que retira deles e delas o direito de aprender o necessário e não apenas o que professores e professoras julgam como “moralmente” adequado.

A escola não se abre para o questionamento de seu modo de dirigir o processo pedagógico, pensando um sujeito ideal longe de pensamentos, emoções e vida. Apesar de que preparar alunos e alunas para múltiplas formas de pensar seja um dos objetivos da escola, concomitantemente, torna-se um problema, porque ela mesma coloca “em caixinhas” o modo de ser e de estar no mundo do público alvo dela (ROSA, 2008):

No discurso pedagógico, a escola propõe-se construir crianças e jovens pensantes, que saibam tomar decisões inteligentes, entre outras expectativas. Nas práticas diárias, no entanto, restringe, apaga, recolhe as singularidades, faz um “arrastão” nas diferenças, nas subversões ou atos de rebeldia. Suspende, expulsa, remaneja, aprova, desaprova, matricula novamente... (ROSA, 2008, p. 29)

Ao fazer isso, não percebe – ou finge não perceber – que as opiniões infantis costumam sofrer influências das opiniões dos/das adultos/as (especialmente familiares e outros/as com os/as quais convivem). Desde pequenos/as, acostumam-se a “classificar” hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes no binarismo, separando o que estaria no espectro masculino do que estaria no espectro feminino (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Da mesma forma, ao fazer o que faz do jeito que faz, pode-se perceber uma maximização de “rotinas” escolares naturalizadoras de hábitos e modos de pensar, no estilo “sempre foi assim”, impedindo que a escola, ao se manter em um “caminho seguro”, reinvente-se, problematize práticas cristalizadas e seja propositiva em um mundo infantil que se mostra, cotidianamente, criativo, inventivo e lúdico.

De modo geral, concorda-se com Rosa (2008), para quem é preciso uma grande mobilização na empreitada e na luta pelo esforço de pensar, de expressar e de conviver com as diferenças, principalmente quando se trata da educação escolarizada.

Outro polo de resistência ao trabalho com sexualidade na escola é a família. Felipe e Guizzo (2008) pontuam que familiares alegam ser o conteúdo impróprio para a faixa etária infantil. A família tende a ver na infância um momento de inocência, “pureza”, crendo que os/as infantes necessitam de “proteção” contra certos tipos de saberes, especialmente os tocantes à sexualidade. Entretanto, esquecem que a educação não se faz só em ambiente institucional, ela também se realiza em outros espaços, especialmente os midiáticos como TV e *internet*:

[...] Em geral, as famílias (e até mesmo professores e professoras) parecem acreditar na ideia de que a educação se restringe somente aos espaços escolares e que, se em tais espaços, as questões de gênero forem silenciadas e escondidas, a “inocência” e a “pureza” infantil serão preservadas (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 38).

Ao pensarem dessa forma, as famílias também se fecham para a diversidade. Ao acharem que “não falar” torna-se um impeditivo de orientações sexuais e gêneros não cisheterossexuais (se existe uma “pureza” infantil, não falar sobre diversidade sexual na escola impediria o aparecimento de sujeitos fora da norma, “esses/as desVIADOS/AS”!). O que acontece quando aparecem pessoas LGBT no seio familiar, especialmente filhos e filhas?

Ora, essas famílias negam-se a acolhê-los/as. Em estudo empreendido por Mata, Jesus

e Merighi (2019), em geral, a experiência vivida por adolescentes homossexuais no contexto familiar indica uma relação conflituosa entre adolescentes e família, estando os primeiros em expectativa pela independência financeira, de forma a obterem, futuramente, respeito no ambiente familiar. Prelecionam as autoras: “a percepção da homossexualidade de um adolescente por parte da família ocasiona desequilíbrio e a consequente busca de manutenção da estabilidade da mesma, que tenta a todo custo inseri-lo nos modelos e valores socialmente estabelecidos”. As relações domésticas mostram-se fortes estruturas de poder para efetivação de uma heterossexualização compulsória e, quando constatarem um filho ou filha LGBT, pais e mães e/ou responsáveis passam por um processo de luto pela não heterossexualidade (MATA; JESUS; MARIGHI, 2019, p. 340).

Os depoimentos de adolescentes homossexuais ilustram que o ambiente familiar é tomado por ameaças, chantagens, ofensas, agressões (físicas e verbais), limitação da liberdade, além de julgamentos morais e religiosos por parte de genitores/as e demais familiares (MATA; JESUS; MERIGHI, 2019).

Tem-se aqui, um cruzamento entre corpo, gênero e sexualidade, pois problematizar os dois últimos é necessariamente debater sobre o primeiro. Infelizmente, conforme pontuam Felipe e Guizzo (2008), este é um dos temas menos discutidos na formação docente, com os currículos não abrangendo a temática. Este pouco conhecimento apresenta-se como um dos fatores que leva professores e professoras a continuarem ensinando modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e para meninas:

Consideramos importante aqui ressaltar o quanto educadores e educadoras precisam estar em constante processo de atualização, para que possam ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais em relação a gênero, à sexualidade, à raça, etnia, dentre outros (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 39).

Além disso, destacam as autoras que as crianças seguem bombardeadas pelo discurso midiático que passa informações a todo instante sobre gênero e sexualidade. Isso redobra a responsabilidade de profissionais da educação, os/as quais precisam buscar constantemente informações sobre os temas, compreendendo a relevância de representações de gênero como locais de disputas sociais e políticas: tais disputas envolvem relações desiguais, as quais, por assim serem, necessariamente envolvem poderes e assimetrias. Como destacado por Cyrilo (2016), por ser uma construção social, gerada dentro de um parâmetro sexista, não se pode negar que se vive em uma tradição cultural na qual o corpo (e também se podem acrescentar gênero e sexualidade) sofreu e ainda sofre uma série de repressões concretizadas pelo

preconceito, por normas sociais e interditos que levam a agir no mundo de acordo com essas normas, de modo a não passar por um processo de exclusão social.

Neste sentido, imprescindível trazer a feliz síntese de Milhomem (2012):

[...] a temática das relações de gênero e sexualidades desperta muito interesse nas educadoras e educadores, porém, ao mesmo tempo, gera inseguranças, medos, trazem a tona 'tabus' e preconceitos. A formação pessoal permeia a prática docente e, muitas vezes, traz muitos obstáculos a serem ultrapassados quando se pretende trabalhar em uma perspectiva da educação para a sexualidade, que rompa com o discurso da naturalização, por meio de explicações biológicas, essencialistas e dicotômicas. (MILHOMEM, 2012, p. 10)

No Amazonas, a realidade não foge à norma discriminatória e segregacionista. Silva e Torres (2012, p. 6) reafirmam que aqui também a escola é regida pelo preconceito e a discriminação afeta o pensamento de estudantes, pais, professores/as, diretores/as e funcionários/as. No estudo desenvolvido, ressalta-se uma correlação entre atitudes preconceituosas e o desempenho na prova, mostrando que as notas são mais baixas onde há maior aversão do corpo docente à diversidade. Para elas, “o tema da sexualidade humana que deveria ser amplamente discutido nas escolas para formar mentes sadias, não encontra força entre as educadoras/es”. E concluem: “A temática da orientação sexual é ainda mais refratária, havendo, inclusive, casos de homofobia por parte de certas/os educadoras/es”.

Após todo o exposto, pensa-se que este tópico parece responder a contento a pergunta feita: o que corpo, gênero e sexualidade encontraram ao chegar à escola? Encontraram um homem branco, conservador e cisheterossexual bem no portão. Este senhor tentou barrar estes três sujeitos indesejados, deixando-os entrarem a contragosto e sob rígidas condições: engerarem-se no estereótipo que o padrão escolar, nos moldes do vigia, preconizava.

Entretanto, corpo, gênero e sexualidade, mesmo sendo vigiados pela instituição, são rebeldes: transgridem, gritam e pedem respeito às existências próprias que possuem. Mostrando-se versáteis, corpo, gênero e sexualidade criam diferentes perfis a cada dia, desafiando a arma principal do guardião, a heterossexualidade compulsória. Corpo, gênero e sexualidade são violentados/as, negados/as e/ou invisibilizados/as todos os dias, porque o guardião recrutou o corpo técnico escolar (professores/as, pedagogos/as e demais profissionais) para ajudá-lo na incessante vigília. Mas, fluidos/as e escorregadias/os, os/as três marginais – em um sentido de “à margem” – escorregam da rígida vigilância e metamorfoseiam-se, resistindo, mesmo sob duras violências e agressões. Aos poucos, eles/as também recrutam guardiães, homens e mulheres que, como esses/as três elementos, exigem que o vigia se demita e que, no lugar dele, a pluralidade abra o portão para entradas indiscriminadas. O rígido edifício

escolar vai apresentando fissuras aos poucos. Um dia eles/as (corpos, gêneros e sexualidades, no plural, sem padrões de masculino e feminino) chegarão às estruturas que parecem tão solidificadas? É preciso acompanhar o desenrolar deste estudo e da própria sociedade. E não adianta expulsar da escola. Gênero, sexualidade e diversidade sexual sempre acham um jeito de retornar.

## 2.2 DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Campos (2015), a reflexão sobre mentalidades e práticas em relação à sexualidade, gênero e diversidade sexual remete aos conceitos de significado, sentido e prática social. Significados construídos, compartilhados e cristalizados historicamente que, apropriados pelos indivíduos, tornam-se sentidos (subjativação de significados) e, articulados, sustentam a abordagem – disciplinar, normativa e reducionista – dessa temática nas escolas.

Por ser a diversidade um valor, característica natural do ser humano, como forma de existir - variedade e convivência de pessoas de ideias diferentes no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular -, a heterogeneidade deve se sobrepôr à homogeneidade (REIS, 2016). Para que esse valor seja reconhecido, importante os/as docentes atuarem no processo, pois também carregam uma sexualidade, um gênero e um corpo subjativado. Entretanto, dificultando ou potencializando a situação, a figura do/professor/a carrega a visão que sobre eles e elas foi construída, afinal, consoante Louro (2014):

O processo educativo escolar, que se instala no início dos tempos modernos se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um “especialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos. (LOURO, 2014, p. 96)

Louro (2014) ainda destaca que é este mestre – no masculino, religioso – que inaugurará a instituição escolar moderna, servindo como “modelo” para os dias atuais. Este é um dado importante, quando se constata as questões de gênero e sexualidade no epicentro dos

debates. Grupos com propostas éticas e políticas diversas produzem enfrentamentos nessas questões, sendo a escola um território especial nessa arena.

Wenetz, Schwengber e Dornelles (2017) confirmam a necessidade de uma análise social complexa e um engajamento teórico-político, principalmente após análise do cenário brasileiro, com grupos organizados que movimentam um “ativismo religioso reacionário” no Brasil e em outros países e que aqui difundiram o pensamento de que qualquer aproximação do currículo com discussões de gênero e sexualidade constituir-se-ia uma ação de “ideologia de gênero”. Nesse diapasão, inicialmente vinculado a grupos católicos e neopentecostais, ações escolares voltadas para trabalhar a diversidade sexual como valor (dentro do que a “ideologia de gênero” compreende como sendo o trabalho em torno de gênero, sexualidade e diversidade sexual) seriam meios de ataque às famílias, sendo a contenção da discussão uma maneira de retomar a primazia da “família tradicional” na educação moral dos/das sucessores/as e disputar concepções de gênero, voltando-as para as bases biológicas. Estas questões já foram detalhadas em tópico precedente.

A questão parece ser: articulando-se as duas informações - um modelo de “quem ensina” e a proposta conservadora de um único modelo de religião e de família - pode-se inferir quão difícil é um trabalho que proponha um olhar progressista, ora questionando quem pode ensinar, ora pensando a escola como local de diversidade. As diferentes vivências da sexualidade e as plurais expressões de gênero, negadas ou não, estão sendo vividas e aprendidas cotidianamente. A dita aprendizagem da sexualidade tem sido experienciada em diversas instâncias, a exemplo da escola. Nesta, os modos de educação e ensino sobre sexualidade e sobre ser/viver um corpo são produzidos cotidianamente por diferentes pedagogias culturais (WENETZ; SCHWENGBER; DORNELLES, 2017).

Assim, é preciso ter cuidado sobre como se realiza a construção das imagens de professores e professoras. Ao serem objetos de representações, atribuem-se a eles e a elas determinadas características, acionam-se recursos para debater sobre os/as docentes. Essas descrições ultrapassam a ideia de meras opiniões, já que passam a constituir as identidades profissionais. Este viés teórico é levantado por Louro (2014) e é importante para se perceber o alcance de quando se projetam expectativas sobre docentes: independente de corresponder ao real, tais representações produzem sentido para os sujeitos imbricados, gerando “modos de ser professor/a” nos/nas profissionais.

A esta imagem que muitos e muitas internalizam, deve-se somar a ausência do debate sobre gênero e sexualidade na área de educação, a qual é apontada por Dinis (2008) como fator de ordem histórica. Para esse autor, no cenário brasileiro, o debate esteve restrito durante vários

anos a áreas como: Sociologia, Psicologia e Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência na área da Educação. Contudo, salienta o autor, houve uma virada de quadro a partir de 1990, com trabalhos como a da pesquisadora Guacira Lopes Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na educação. Desde então, tem aumentado o debate sobre temas como gênero e sexualidade com base em uma visão culturalista, rompendo com o predomínio do paradigma biologizante.

Se o professor e a professora cristalizam uma imagem da atuação e desconhecem os debates sobre gênero e diversidade sexual na escola, o que restará para o/a “diverso/a”? Ainda olhando para a escola em uma perspectiva histórica, são evidentes as diferentes formas de colocar a sexualidade em discurso e como tais questões estão ligadas a fatos constituídos como problemas sociais no contexto e no momento em que estão situados. Estratégias pedagógicas foram criadas para administrar a sexualidade e a vida social. Assim, as intervenções sobre a sexualidade na escola passaram por diferentes focos de atenção, como o onanismo, as infecções sexualmente transmissíveis (IST), a chamada gravidez na adolescência e, agora, o respeito à diversidade sexual (ALTMANN, 2013).

A literatura também aponta que tal situação apresenta uma relação muito próxima com uma educação que foi marcada pela concepção de sujeito baseada em ideais da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de discussões normativas e naturalizadas que a Biologia corroborou – particularmente aquela de leitura mais darwinista de evolução –, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento (DINIS, 2008). Para ele, apesar de termos algum avanço, ainda se podem notar vários espaços a serem preenchidos, como a resistência institucional de financiadoras de pesquisa, vide o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na criação de uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero. Além disso, a necessidade de mais espaço junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, embora ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, não mencionam nada especificamente em relação a homossexualidade, por exemplo.

Apesar de falhas encontradas, há de se reconhecer com Rossi *et al.* (2012) que o primeiro documento oficial a abrir possibilidades para essas temáticas serem levadas à escola foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda que repletos de ideias biologizantes, naturalizantes e normativas, tanto da sexualidade quanto das relações de gênero, e de excluírem uma problematização adequada acerca da diversidade sexual, foi o documento

que deu o primeiro passo para os avanços na discussão e apresentação da temática da sexualidade. Neste sentido, há o reconhecimento da diversidade pelo documento:

[...] a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL, 1997, p. 19)

Ou seja, é um documento que dá o pontapé para o reconhecimento da diversidade como valor. Entretanto, ao analisá-lo mais profundamente, há de se concordar com a crítica de Campos (2015), para quem a sexualidade humana não se limita a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adoece e se previne, o que parece ser o foco do documento. A sexualidade é uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos e pode ser vivenciada na perspectiva de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade) e às identidades de gênero (percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme o convencionalismo estabelecido).

Um dos dados obtidos nesta revisão é relativo a dois componentes curriculares presentes na escola que aparecem com bastante potencial para pensar questões de gênero e sexualidade: a Educação Física, pelo seu contato com corpos e pelo contato entre corpos propiciado por suas atividades; e Biologia/Ciências, por ter, entre seus temas, a reprodução humana. Enfatiza-se a necessidade de reflexões nesse sentido, para que professores e professoras tenham material para subsidiar suas práticas em uma perspectiva cultural. Salienta-se também que gênero e sexualidade, por serem temas transversais, podem ser trabalhados em qualquer disciplina escolar, sendo um risco que essas duas disciplinas fiquem “sobrecarregadas” como únicas responsáveis pelos temas.

A Educação Física, para Wenez, Schwengber e Dornelles (2017), em uma pedagogia cultural, teria potência no gênero-sexualização dos corpos, por ser uma instância prática de fabricação do sujeito lastreada em caminhos normativos, campos de inteligibilidade e de políticas fundantes por meio dos quais os sujeitos escolares tornam-se (im)possíveis e (ir)reconhecíveis. Afinal, o sujeito pode ser compreendido como efeito dos processos educativos e das práticas pedagógicas normalizadoras da Educação Física. Um exemplo nos é fornecido por Anjos e Goellner (2017), que se apoiam na transexualidade para refletir sobre o assunto.

Ao discutirem o tema transexualidade no atletismo, esses autores argumentam que, se a transexualidade implica a discordância entre a identidade de gênero e a designação

sexo/gênero atribuída no nascimento, ao transformar as representações de feminilidade/masculinidade, deslocando o sexo do gênero, as/os atletas trans não apenas visibilizam novos corpos e subjetividades como demandam ações em prol de sua inclusão nas práticas corporais e esportivas, exercendo, assim, uma função política e pedagógica.

Dessa forma, a presença de pessoas trans no esporte torna-se fundamental não apenas para a sua visibilidade e empoderamento, mas também como temática a ser discutida no contexto escolar, sobretudo na disciplina Educação Física que, não raras vezes, torna o esporte espetacularizado e fonte de inspiração para seu acontecer.

Entretanto, como demonstram Hack, Pureza e Noronha (2019, p. 307), há uma baixa produção temática na Educação Física em uma perspectiva mais crítica da problematização do referencial que aborda o tema gênero, sexualidade e corpo. É preciso pensar os campos para além do pensamento hegemônico: “[...] no âmbito esportivo, as produções acerca do corpo, gênero e sexualidade denotam a discussão da modalidade esportiva estereotipada, preconceituosa, masculinizada/feminilizada a partir de um parâmetro heteronormativo”.

No que tange à ligação com a Biologia/Ciências, esta pode ser explicada parcialmente pelo surgimento da epidemia de AIDS, a qual, para Altmann (2013), deu visibilidade à pluralidade de expressões da sexualidade, bem como reafirmou um lugar de importância para a escola no que se refere ao tema, como já melhor esmiuçado em seção precedente. O caráter preventivo da prática educativa consolidou-se depois do surgimento dessa epidemia, ainda que a sexualidade de crianças e adolescentes já fosse objeto de atenção das instituições pedagógicas desde a modernidade.

Entretanto, quando pensadas de uma perspectiva biológica, práticas educativas sobre a sexualidade têm dificuldades de contemplar a diversidade sexual. As relações sexuais acabam sendo pensadas com base em uma lógica reprodutora, enfatizando o papel que ocupam na geração de um novo ser no ciclo reprodutivo. Isso gera uma estratégia limitada, por não contemplar outros aspectos da sexualidade, correndo-se o risco de alcançar pouca eficiência nos objetivos preventivos, além de não contemplar a diversidade sexual, ficando restrita à heterossexualidade (ALTMANN, 2013).

Nesse mesmo viés, pensam Silva e Santos (2011). Para eles, o enfoque excessivo da sexualidade em prevenção – IST e gravidez, com base em uma leitura biologicista – legitimam a associação da sexualidade exclusivamente com a reprodução, levando à convicção de que a educação sexual inclui apenas conteúdos afetos à biologia e à fisiologia do aparelho reprodutor e é consequência da negação do sexo como fonte de prazer.

Estratégias de resistência não implicam simplesmente elevar a quantidade de estudos e referências à exclusão da homossexualidade na educação à mesma quantidade de estudos e referências dadas às mulheres, mas fazer que a categoria gênero possa também abrigar, na prática, esse debate, já que, no aspecto teórico, o comporta necessariamente. Um risco da naturalização das orientações sexuais é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de “tolerância”, um respeito aos direitos do/a outro/a, desde que o/a outro/a permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguros os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais (DINIS, 2008). Para esse autor, discutir a questão da diversidade sexual e de gênero não seria apenas uma condição particular, pertinente a grupos minoritários especiais e, portanto, algo a ser ignorado por um currículo que visa atender a maioria heterossexual que frequenta o espaço escolar. Antes de educar sobre a sexualidade, talvez os/as próprios/as educadores/as tenham que ser educados/as.

Confirmando esta expectativa, em estudo realizado em Manaus, Amazonas, Neves e Silva (2015) constatam que a formação básica do/da docente não oferece subsídios, tampouco esclarecimentos técnicos, éticos, políticos e históricos para o manejo do tema da sexualidade em sala de aula. Pelo contrário, o autor e a autora chegam a falar de uma “deseducação” sexual, permitindo que valores pessoais adentrem a prática escolar, constatando a necessidade da formação que fortaleça o/a professor/a para discussões que pontuem as diversas formas de expressão da sexualidade. Interessante destacar uma das conclusões do pesquisador e da pesquisadora:

Os resultados [...], por meio dos discursos, revelam professores com dificuldades para administrar a sala de aula, quando se têm temáticas e questões de assunto para a diversidade sexual no cotidiano escolar. De modo geral, os discursos não expressam as formas que a sexualidade se manifesta, eles tomam um cuidado exacerbado, conforme evidenciado nos discursos, para não falar as palavras homossexualidade, gay, lésbicas entre outras formas que a sexualidade pode vir a se manifestar. Existe um medo evidente em explorar assuntos como estes tão polêmicos na atualidade (NEVES; SILVA, 2015, p. 70).

Também Hatta (2016), em dissertação de mestrado que visava estudar representações de estudantes e professores do Ensino Médio em uma escola de Parintins, Amazonas, fala da necessidade dos fortalecimentos de valores universais, como o respeito, possibilitando que seres humanos reflitam sobre temáticas para além do que é considerado obrigatório. A autora conta que teve dificuldades em desenvolver a pesquisa em escolas públicas da zona norte da cidade de Manaus: os/as gestores/as ofereciam resistências com a temática “homossexualidade”, o que a obrigou a mudar a temática para “sexualidade”. Isto provavelmente decorreu do clima que “pairou” em 2015 na cidade, como explicado por Calderipe e Jesus (2017):

Manaus viu, no dia 22 de junho de 2015, uma assembleia ordinária para análise de emendas que pautavam a proibição das discussões de gênero. Nesta ocasião, não foi permitida a entrada de setores organizados formados por militantes LGBT, estudantes e docentes para a discussão. No evento, também grupos religiosos se organizaram, ocupando a Câmara Municipal de Manaus (galeria) com cartazes. Palavras de ordem e orações confundiam-se no cenário, entre insultos oriundos de conservadores. Apenas três vereadores se opuseram às emendas que retiravam gênero do PME. (CALDERIPE; JESUS, 2017, p. 3)

Entre as justificativas que tramitavam como embasamento para a o projeto de lei 389/2015, estavam, segundo Calderipe e Jesus (2017), uma suposta difusão de que o ser humano nasceria andrógino e de que se defendiam “comportamentos de minoria”. De modo geral, evocava-se uma moral religiosa como ideologia para a legislação. Importante destacar que, na pesquisa de Hatta (2016), os/as professores/as relatam possuírem um déficit de conhecimento sobre a esfera da sexualidade e, fomentando isto, eles e elas destacam não haver cursos de formação em Parintins, o que é necessário, já que estudantes possuem questões sobre o tema e as levam para sala de aula. Isso evidencia que não falar de sexualidade só leva a ignorância para as cadeiras do ambiente escolar.

Assim, percebe-se a importância da formação inicial e continuada dos/das docentes, de forma a dar embasamento para uma atuação pedagógica ancorada no fortalecimento da autonomia, da liberdade de expressão, da imparcialidade, do respeito ao/a outro/a, promovendo participação e conhecimento crítico do alunado (NEVES; SILVA, 2015). Milhomem (2012) destaca o quanto os debates acerca de gênero e sexualidade não tiveram importância na formação inicial e continuada de docentes, pontuando que professores e professoras se sentem “por fora” dos debates políticos e pedagógicos que versam sobre o assunto.

Como consequência, a ignorância e o preconceito. Rotondano (2019, p. 187), ao etnografar cursos de formação continuada para docentes dos quais participou em Manaus, é categórica em contar o que foi observado: “Ao longo de toda a trajetória das formações, emergia a preocupação docente com a homossexualidade, predominantemente encarada por docentes como desvio. [...] ficou evidente na fala de professoras a utilização de uma *pedagogia da correção* [...]”, termo que significa, para a autora, a busca por enquadrar estudantes nas performances de gênero ratificadas socialmente.

A associação entre educação e diversidade sexual está inserida nesse contexto de relações de poder instauradas com base em produções discursivas e não discursivas sobre a sexualidade que, em outros momentos históricos, teve como atenção diferentes temas, como a

masturbação, a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS, as relações de gênero e a gravidez (ALTMANN, 2013).

Dessa maneira, por meio da historiação do tema e da problematização de como encontra-se estruturado atualmente, é sugestiva a necessidade de revisão do modo como a escola pensa gênero e diversidade sexual, havendo necessidade de um olhar menos biologicista e regulatório do corpo e da sexualidade e maior abertura para que os temas sejam trabalhados nesse ambiente com base em uma perspectiva culturalista, da inclusão da alteridade e do respeito por ela. Como um dos polos que possui grande potencial para proporcionar a mudança é o docente, encaminha-se a discussão para pensar, no campo da formação, como problematizar o atual panorama.

### 2.3 DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O QUE QUEREMOS?

Há mais de 20 anos, André et al. (1999) realizavam análise de conteúdo de 115 artigos publicados em 10 periódicos nacionais e internacionais, resultantes de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na década de 1990. Àquela época, encontraram trabalhos que focalizavam o papel das tecnologias da comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação, mas raras foram as pesquisas que enfatizavam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural, o que mostrava a necessidade de trabalhos com gênero e diversidade sexual e, de certo modo, sua insuficiência, o que já traduzia como precária a formação docente na temática.

Ainda em âmbito nacional, Canen e Xavier (2011), ao analisarem a produção do conhecimento nos periódicos de alcance internacional “Revista Brasileira de Educação” e “Cadernos de Pesquisa”, no período de 2001 a 2009, não verificaram, em nenhum deles, qualquer menção a estudos de gênero que abordassem a perspectiva da identidade coletiva homossexual, ao contrário da literatura internacional, na qual os denominados *queer studies* (teoria *queer*) vinham embasando a questão. As autoras também perceberam a ausência de experiências com diversidade sexual nas escolas.

Nessa linha de trabalho, pesquisa de campo de Madureira e Branco (2015) com professores/as da rede pública do Ensino Fundamental do Distrito Federal indicou a necessidade de incorporação dos estudos de gênero e sexualidade nos cursos de Licenciatura, atividades de

capacitação na área que contemplassem discussões sobre as raízes histórico-culturais e as bases afetivas dos preconceitos, além da adoção de uma abordagem integrada de combate à homofobia e ao sexismo.

Aproximando-nos mais dos dias atuais, encontrou-se pesquisa de revisão bibliográfica de Scherer e Cruz (2016) visando à temática gênero, sexualidade na formação de professores/as e tomando como foco 25 trabalhos apresentados em reuniões anuais da ANPEd, no período de 2004 a 2014. Como conclusão, os autores apontaram a importância da discussão dessas temáticas, tanto na formação inicial como na formação continuada de docentes. Perceberam também que, mesmo que possa ser visível a ampliação de conhecimentos e a reflexão e os debates em torno das temáticas de gênero e sexualidade, não se deve entender esses movimentos como garantia de mudanças definitivas nos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola com os diferentes sujeitos envolvidos, sejam eles professores/as, funcionários/as, alunos/as ou a comunidade escolar em sua totalidade.

Monteiro (2018), ao vislumbrar pesquisa sobre formação continuada no Brasil, em período menos abrangente (2013 a 2016) nas dissertações e teses da Educação Básica da CAPES, descobriu que os temas transversais da diversidade, gênero, sexualidade e educação ambiental aparecem em menor expressão quando comparados com outros temas da educação. Especificamente em relação ao eixo “gênero e orientação sexual”, aparecem apenas três trabalhos, os quais apontam para enfoques autobiográficos, apostando nas histórias de vida docentes para elaborações de propostas novas sobre a formação de professores/as e a profissão docente.

Já em abordagem de análise de conteúdo dos anais do IX, X e XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação (ENPEC) e do IX, X e XI anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Santos, Walczak e Cordeiro (2018), estudando sobre como as questões de gênero e sexualidade são debatidas em ambiente de formação docente, destacam que a falta de qualificação sobre a temática e a presença de preconceitos sexistas, patriarcais, biologizantes, heteronormatizantes e heteronormativos, entre outras nesta linha de pensamento, são incorporadas em ambiente escolar.

Isto leva à constatação do estado “embrionário” das discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na formação docente. Na ausência deles, parece ser viável deduzir/induzir que a escola se torna um microcosmo do que a sociedade é, ou seja, a probabilidade maior é a de que os discursos nela circulantes indiquem a manutenção de professores/as a reproduzirem machismo, misoginia e LGBTfobia, longe de uma cultura de paz imprescindível a um ambiente acolhedor.

Enviesando por um panorama mais regionalizado, foram encontradas pesquisas que falam da realidade do norte brasileiro. Em Palmas, Tocantins, Milhomem (2012) afirma ser a temática uma lacuna na formação, sendo incipiente o debate nas escolas do estado. Silva e Ferreira (2015, p. 19-20), discutindo acerca do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), entrelaçando formação docente e a temática LGBT em um curso de pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araras (CUA), destacam como fundamental a laicidade do Estado e a laicidade da escola: “professores reproduzem no espaço escolar as práticas religiosas pessoais do final de semana, sejam eles católicos (as) ou protestantes”. E ratificam:

[...] Este ponto é fundamental para os processos de uma aceitação de novos modelos familiares e as novas formas de comportamento sexual em nossa sociedade contemporânea. De fato, pesquisas vêm comprovando os efeitos da extrema religiosidade com marcas profundamente homofóbicas: a homofobia religiosa se reproduz e se transforma em homofobia escolar, homofobia docente (SILVA; FERREIRA, 2015, p. 19-20).

Já em Porto Velho, Telles (2017) conduziu pesquisas com docentes do Instituto Federal de Rondônia, descobrindo que, do universo investigado, 73% dos/as professores/as não tiveram formação em educação sexual, em nenhum momento dos estudos - compreendidos neste universo a graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado. Deste percentual, entretanto, 60% acham que seria pertinente tê-la. Na pesquisa, a autora mostra um cenário contraditório, no qual a maioria do professorado vale-se da informalidade para lidar com o assunto, mesmo sem preparo para transmitir informações seguras e científicas. Apesar de a formação colaborar com a vivência da sexualidade, deve-se assegurar que o acesso a ela seja entendido como um direito do/a professor/a.

Outra pesquisa conduzida em Rondônia vem da tese de Silva (2010). No estudo, a autora investigou a ausência de conteúdos de sexualidade e orientação sexual na formação inicial de professores/as, nos cursos de pedagogia, procurando saber que lugar a orientação sexual ocupa na formação inicial docente em Porto Velho. Por meio de análise de conteúdo de respostas dadas por coordenadoras, professores/as e alunas líderes de turma, com dezesseis sujeitos de três cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas, a pesquisadora chegou a três categorias principais: a existência de uma sexualidade ausente ou negada, uma sexualidade proclamada e uma sexualidade idealizada. Ela detalha:

A sexualidade ausente ou negada pretende que a sexualidade esteja ausente ou não apareça nas relações sociais, no cotidiano das escolas, em sala de aula e na formação de professores. A sexualidade proclamada designa o que é tratado sobre a sexualidade

e orientação sexual nos cursos de pedagogia pesquisados, segundo o que é proclamado pelos respondentes, que se pretende ocupando uma posição emancipatória, ao mesmo tempo que mantém os seus traços conservadores. A sexualidade idealizada recusa a realidade do ensino sobre sexualidade e orientação sexual existente, com suas contradições, conflitos e problemas, em favor de um ideal de ensino destes conteúdos que não ocorre nos cursos de formação inicial de professores pesquisados. Maiores investimentos na formação inicial, e não só na formação continuada, aguardam ser destinadas e aplicados, para que essa política pública de avanço da cidadania possa se tornar efetiva, fazendo parte do dia a dia dos currículos das escolas brasileiras (SILVA, 2010, p. 7).

Ainda na realidade nortista, Marin (2019) conduziu estudo com futuros/as professores/as de química (em formação pela Universidade Federal do Acre), cuja análise permitiu identificar a heterogeneidade de percepções e a necessidade de repensar práticas críticas que ultrapassem as convenções binárias, androcêntricas e heteronormalizadoras do gênero e da sexualidade na formação docente em ciências, com destaque para a química. A autora pontua a dualidade existente: de um lado, percebe-se a necessidade de novas possibilidades de abordar a questão na disciplina, de outro, a formação voltada para os temas é pouco desenvolvida. Isto redundando em um discurso de futuros/as docentes pouco refletido e com tendência à normalização e sem inclusão. Um aspecto interessante seria a formação com eixo na interdisciplinaridade.

Ainda no Acre, agora analisando a rede pública de Educação Básica do estado, Oliveira (2018) aponta, em dissertação de mestrado, que a rede estadual não se opõe à discussão acerca da inclusão do tema liberdade de gênero e diversidade sexual nos currículos. No entanto, há inegável resistência paralela, por parte dos setores conservadores da sociedade, sem existirem mecanismos legais, técnicos e, principalmente, pedagógicos que possibilitem políticas públicas educacionais isonômicas e combativas de todo e qualquer dispositivo institucional e social de conservação de preconceitos historicamente construídos.

Em Rondônia, Pereira e Mizusaki (2015) conduziram investigação com acadêmicos/as de Pedagogia de uma universidade pública sobre concepções de relações entre identidade de gênero e práticas pedagógicas na Educação Infantil, obtendo como resultados que prevalece entre os/as estudantes uma concepção binária homem-mulher, sem maiores problematizações no tocante ao entendimento de gênero. Assunto pouco discutido no cotidiano social e pedagógico dos/as participantes do estudo, fica patente a necessidade do debate na escola com as crianças, por meio de práticas lúdicas e de projetos específicos para infantes e familiares, o que teria mais êxito se houvesse aprofundamento desde a universidade.

No Amazonas, além da pesquisa de Neves e Silva (2015), Silva, Silva e Mascarenhas (2019), foram encontradas também a iniciativa de Silva e Torres (2012) e Silva Júnior e

Rodrigues (2017). Silva e Torres (2012, p. 5) trabalharam com a formação de docentes dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio de seis municípios, por meio de cursos presenciais de 80h, dois seminários de 24 horas e monitoramento na elaboração do Plano de Ação LGBT de escolas participantes. Os conteúdos orbitaram em torno de conteúdos de gênero e sexualidade, parâmetros legais e históricos, cidadania e direitos humanos LGBT e experiências pedagógicas com alunos/as LGBT em uma vertente sócio-histórica-cultural. Houve elaboração de cartilhas – uma para cada tipo de Ensino -, orientação a docentes e desenvolvimento de uma coletânea em formato de livro, com pesquisas e experiências na temática da diversidade sexual. Durante o curso, as autoras constataram uma carga de tabu e preconceito para com a homossexualidade e a lesbianidade no imaginário dos/as docentes que elas relatam como “difícil de depurar”.

Já Silva Júnior e Rodrigues (2018) analisaram as práticas de orientação sexual de dez professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono anos) de uma escola pública localizada em uma comunidade ribeirinha no interior do estado do Amazonas, Barreirinha. O resultado foi a constatação de que o contexto sociocultural amazônico, o modo como a gestão encara a temática, bem como a coordenação pedagógica, além dos tipos de abordagens utilizadas na práxis docente, influenciam diretamente a realização da “orientação sexual” (no sentido dos PCNs) nesse contexto escolar, o que, de modo geral, foi observado como distante de quebrar tabus e preconceitos sobre sexualidade na comunidade. A pesquisa demonstrou-se interessante no sentido de trazer à baila a necessidade de desenvolver intervenções e estratégias balizadas em questões específicas da cultura cabocla e ribeirinha.

Em Manaus, sobressai-se o trabalho de Rotondano (2019). A autora, em pesquisa doutoral que analisava o processo de implementação das formações continuadas docentes em sexualidade da SEMED manauara, no período de 2000 a 2018, com enfoque etnográfico e análises documental e de material didático, identificou que, para lidar com as tensões e buscar convencer sobre a pertinência das ações desenvolvidas na temática, os/as educadores/as valiam-se de normativas e buscavam convencer enfatizando questões como *bullying* e prevenção da violência sexual infanto-juvenil. Rotondano (2019) também destaca uma tendência de desvalorizar o que pensam crianças e adolescentes a respeito da educação para a sexualidade, o que evidencia os/as docentes ocuparem um lugar de tutela com o uso de múltiplas concepções acerca de sexualidade e de gênero, harmoniosas ou não, dependendo de que tipo de interesses estivessem em disputa.

Assim, faz-se necessária a intervenção das Secretarias de Educação para a efetivação das propostas curriculares contidas nos PCN, já que existem inúmeros obstáculos para professores/as, como “resistências por parte da comunidade escolar quanto à abordagem da

temática sexualidade, a falta de apoio pedagógico e a ausência da formação continuada acerca das questões sexuais”. Isto confirma a existência de “intervenções pedagógicas, muitas vezes, superficiais e pontuais” (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2017, p. 15180).

No Pará, Santana, Santos e Vieira (2019), realizaram trabalho com vinte e um jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Bragança, buscando saber concepções sobre gênero com foco na realidade a que estão submetidos/as. Captaram discursos naturalizados sobre o que é ser homem e ser mulher e reprodução de concepções construídas socialmente acerca de papéis sociais esperados de cada sexo. Concluem pela necessidade de discutir tópicos relacionados às questões de gênero de forma aberta, aprofundada e interdisciplinar, tanto na universidade quanto nas escolas de Educação Básica. Entre os achados, também se aponta a necessidade de formação docente que contemple essa área do saber.

Em outra cidade paraense, Abaetetuba, Rodrigues (2017) realizou pesquisa com profissionais da educação (pedagogos/as, professores/as de matemática) e da saúde (psicólogos/as). A formação ofertada na temática sexualidade e gênero contribuiu para novos olhares do profissional, o que não significou abrir mão da necessidade de mais formação e informação para atividades interventivas, com cursos contínuos acerca do tema. Para a pesquisadora, a formação do/a professor/a não pode restringir-se a acúmulos de conhecimentos, por meio de palestras, seminários e cursos esporádicos. É preciso momentos para refletir e dialogar acerca dos saberes previamente adquiridos, a trajetória profissional e pessoal de cada um e cada uma, de forma a impulsionar as práticas pedagógicas.

No Amapá, Pantoja (2018), em tese de doutorado, evidencia que professores/as ainda não conseguiram implementar, na prática pedagógica, os conteúdos sexuais, com deficiência na formação docente, pois os poucos subsídios teóricos não permitem que os/as docentes implementem a prática. Estudar a educação sexual não deixa de ser um desafio no meio acadêmico. Entrevistando dezoito professores/as e dois gestores dos programas de saúde em Macapá, os resultados mostraram que a formação docente na temática sexualidade foi muito superficial. As principais dificuldades relatadas pelos/as profissionais foram a da vivência da própria sexualidade, despreparo técnico e falta de apoio familiar. O foco dos trabalhos é na gravidez na adolescência. A falta de aprofundamento no tema é apontada como geradora de insegurança e descaso para com a temática, havendo distanciamento profissional das concepções dos PCN.

Outra pesquisa realizada no Amapá, agora com vinte profissionais da Educação Superior privada de Macapá sobre gênero e diversidade sexual apontou que a maioria dos/as

entrevistados/as apresentam dificuldades em discutir com clareza as questões ligadas ao tema em uma perspectiva que Costa e Martins (2019) denominam biopsicossocial, ou seja, extrapoladora da dimensão biológica. Somente 10% dos/as entrevistados/as souberam diferenciar corretamente gênero e diversidade sexual. 90% dos/as professores/as acreditam ser necessário discutir no plano pedagógico da Instituição as questões de gênero e diversidade sexual, além de participar de debates e discussões no ambiente acadêmico sobre o assunto. Ainda sobre o assunto, 10% não consideram importante a discussão, tampouco envolver-se-iam em atividades acadêmicas sobre o tema.

Saindo do Norte, analisando grandes metrópoles brasileiras, no Rio de Janeiro, Soares e Monteiro (2019) conduziram pesquisa com doze docentes da rede municipal que participaram do curso oferecido em Gênero e Diversidade Sexual na Escola, investigando os impactos na formação docente. As autoras perceberam que o curso contribuiu para a ampliação da visão docente sobre a construção sociocultural das identidades sexuais e de gênero, apontando para a necessidade da formação continuada de profissionais da educação e de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares. Na pesquisa, também foram percebidas as difíceis condições de trabalho, falta de incentivo e entraves diversos que aumentam a sensação de isolamento entre profissionais que combatem a manutenção da realidade LGBTfóbica como está instituída.

Entretanto, para elas, pequenas iniciativas, ainda que em intensidades múltiplas, trazem contribuições importantes ao cotidiano, indicando o início da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma conclusão interessante do estudo é de que inserir o tema em sala de aula depende quase inteiramente de um/a professor/a disponível a enfrentar todos os desafios que emergem quando se tenta efetivar a igualdade de direitos (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Em São Paulo, Pessoa, Pereira e Toledo (2017) investigaram demandas de alunos/as de Ensino Médio sobre gênero e sexualidade, de modo a pensar situações atreladas à formação docente. Discentes apresentaram dúvidas sobre orientação sexual, identidade de gênero e os modos como se expressam, além do incômodo com o silenciamento do tema na escola. Ela e eles problematizam os rumos da formação continuada, destacando o tradicionalismo, a manutenção da ideia de formação com um enfoque no preenchimento de lacunas da formação inicial e a falta de garantia de que aquilo que se passa aos/às docentes na formação chegue corretamente aos/às alunos/as:

A formação continuada de professores até então praticada no contexto escolar, em geral, pauta-se numa perspectiva de “ensinar professores o que deve ser repassado aos

alunos”. Essa lógica remete-nos à formação como um modo de preencher “lacunas” deixadas na formação inicial do professor, isto é, oferecer ao professor uma forma de compensação dos conteúdos que supostamente lhe fazem falta na atuação docente e dos quais ele foi privado na formação inicial. A perspectiva tradicional do ensino, muito criticada, acaba sendo assumida como modo de formar docentes. (PEREIRA; PESSOA; TOLEDO, 2017, p. 26)

Como visto no apanhado, as pesquisas caminham no sentido de alarmar sobre a ausência das discussões, seu caráter iniciático/incompleto e sobre o que fazer para tornar os poucos debates existentes efetivos.

No que tange à formação de professores/as, Rossi *et al.* (2012) destacam a incipiência da formação continuada e advertem para o fato de que não há formação adequada para trabalhar com a temática da sexualidade e da diversidade sexual, tanto na graduação quanto na formação continuada dos/as professores/as no Brasil. Já Altmann (2013) chama a atenção para um ponto importante. Diferentemente das estratégias educativas de prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), da AIDS e da gravidez, que em muitos casos pautaram-se em um discurso negativo, que mostrava os malefícios das doenças e da própria gravidez, o combate à LGBTfobia tem buscado afirmar-se com base em estratégias positivas, como a promoção do respeito à diversidade sexual. Entretanto, nem sempre este modelo de promoção é socialmente aceito, pois, em alguns casos, ele é equivocadamente lido como incentivador da homossexualidade, especialmente por segmentos religiosos, como foi o caso da distribuição de vídeos produzidos pelo Programa “Brasil sem Homofobia”, em 2011, o qual foi alvo de forte reação por parte da bancada evangélica conservadora.

Aliás, a negação social do tema potencializa-se quando este é visto na perspectiva religiosa judaico-cristã. Alcantara (2015) é um dos autores que percebe a influência das ideias religiosas no silenciamento e invisibilização da diversidade em sala de aula. Na pesquisa por ele conduzida, o autor salienta a emissão de opiniões enfáticas por parte dos/as alunos/as, fundamentadas na religião e tratadas como verdades indiscutíveis. Ao indagar os sujeitos da pesquisa sobre um possível impasse entre seus valores religiosos e a perspectiva dos direitos humanos vigente nas legislações educacionais, não raro os valores religiosos sobrepuseram-se a um discurso mais voltado para o respeito e para a compreensão da diversidade sexual.

A religião também é apontada no conjunto de depoimentos de docentes do Rio de Janeiro como um dos fatores que interfere no diálogo aberto sobre diversidade sexual, chegando algumas vezes a intimidar o/a professor/a a prosseguir na abordagem do tema (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Nesse sentido, para Reis (2016), há um sério desafio, pois a efetivação do direito à educação requer estratégias eficazes de enfrentamento dos problemas que se interpõem ao

processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos. Um dos obstáculos a serem vencidos é exatamente a incipiência da formação (inicial e continuada) dos/das profissionais docentes, sobretudo para o cumprimento do papel social que a eles/elas compete no cenário do Estado Democrático de Direito que é o Brasil e nos princípios do exercício da cidadania. É necessária a autonomia docente – princípio da educação escolar brasileira –, pois é por meio desse exercício que se podem buscar soluções para as diversas situações que perpassam e circundam a sala de aula, bem como informações e conhecimentos que os/as tornem mais habilitados/as a trabalhar e desenvolver projetos interdisciplinares e interculturais.

Para Milhomem (2012), as discussões de gênero e sexualidade mostram a importância de se pensar em políticas públicas para a formação de professores/as da Educação Básica, pois se sabe da timidez dos debates, tanto na legislação educacional pátria quanto na formação inicial das licenciaturas.

Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Rossi *et al.* (2012), na medida em que tudo isto impacta nas relações escolares. A escola deve ser um espaço de igualdade e equidade social, importante diante dessas questões, pois que possuidora de um caráter democrático, sendo o respeito à diversidade sexual imprescindível. Caso contrário, ela instaura práticas discriminatórias e heteronormativas que excluem ou invisibilizam as diferenças (ALTMANN, 2013).

Altmann (2013) aponta algumas estratégias de formação possíveis diante da diversidade sexual:

- a) a inclusão do tema “diversidade sexual e gênero” nos currículos de formação de nível superior (resistindo a um currículo heteronormativo);
- b) manter a exploração de possibilidades educativas em eventos, cursos de formação continuada e de especialização, etc., no que tange à temática;
- c) potencializar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para tornar possível a criação de programas de intervenção sobre gênero e diversidade sexual ou que tenham esses temas como um dos seus objetos de atenção, por conseguinte, de formação profissional;
- d) possibilidades educativas ligadas à diversidade sexual podem ser construídas pela arte, por meio das artes plásticas, filmes, curtas-metragens, literatura adulta e infantil, entre outros. Tais recursos podem contribuir para extrapolar o biologicismo da sexualidade.

No que tange ao primeiro ponto elencado, Alcantara (2015) respalda tal entendimento, salientando que cabe à universidade, pelo seu compromisso social com uma sociedade mais

justa, pensar estratégias de formação que dialoguem com esses valores que pautam o preconceito e a discriminação. Afinal, para ele, a diversidade sexual, bem como a diversidade étnico-racial e todas as dimensões da diversidade não são pensadas de forma articulada, para que se formem professores/as atuantes e transformadores/as da escola colonizada, que mantém um preconceito transversalizado sobre aquilo fora de seu espectro de normalidade.

Já em relação à alternativa c, vale a pena citar a dissertação de Rossarolla (2017), a qual teve a oportunidade de, por meio de uma pesquisa-ação com acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) acerca da temática Educação Sexual, ou seja, desenvolvendo a resultante do PIBID na formação inicial, perceber que o eixo não aparece no Projeto Pedagógico do Curso, tendo os/as discentes obtido contato por meio do PIBID. Entretanto, esse contato não se mostrou suficiente diante da complexidade do tema, apesar de as concepções dos/as futuros/as docentes irem se modificando no decorrer dos encontros.

Em outro ponto, analisando o PARFOR, Silva e Ferreira (2015) apontam a necessidade de uma formação e ação junto às escolas na temática da orientação sexual e de gênero, destacando o enfrentamento à homofobia escolar e a necessidade de saberes científicos e pesquisas em nível de iniciação científica e iniciação à docência sobre o tema, na grande área Educação Sexual. O autor e a autora compreendem que profissionais inseridos em sala de aula, nos espaços da escola e em formação universitária precisam debater a Educação Sexual e a diversidade sexual em um viés emancipatório, ou seja, para refletir sobre sujeitos LGBT na escola deve haver uma formação docente visando à liberdade sexual das pessoas, além de os/as docentes assumirem uma postura educativa que paute a diversidade sexual, permitindo olhar o outro e a outra sob a égide do respeito.

Assim, há de se concordar com Rossarolla (2017), quando ela diz que os/as professores/as precisariam de formação permanente e de trabalho coletivo na escola sobre o tema, para exercerem a função de educadores/as sexuais com responsabilidade e compromisso social. Vale ressaltar que a experiência dela, por ser com discentes das Ciências Biológicas - modalidade licenciatura sem oferta dessa temática -, leva a problematizar o que os/as futuros/as profissionais mais “cobrados/as” para desenvolver em sala de aula discussões sobre sexualidade, sem nenhum tipo de preparo, ensinarão.

Silva e Santos (2011) ajudam a pensar a questão de quem deve realizar o papel de orientador/a. Os autores destacam que, historicamente, a comunidade escolar vem delegando às professoras e aos professores de Ciências e de Biologia a responsabilidade pela prática de

Educação Sexual na escola, bem como a tarefa de discutir quaisquer situações que envolvam manifestações da sexualidade, o que, na verdade, por ser um tema transversal, deve ser responsabilidade de todos e de todas os/as professores/as.

Como destacado em seção anterior deste trabalho, corre-se o risco de, ao associar educação sexual aos/às docentes de Ciências e de Biologia, torná-la extremamente ligada ao corpo humano e aos aparelhos reprodutores masculino e feminino. Isso geralmente conduz a um caráter preventivo, concatenado à disseminação do medo e da doença, contribuindo para concepções rigidamente estereotipadas e heterossexistas em relação ao gênero e à diversidade sexual.

Para Canen e Xavier (2011), a diversidade deve ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores/as tem papel muito importante, uma vez que prepará-los/las para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola, para que se torne um local em que as diferentes identidades sejam respeitadas e valorizadas, além de consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Pensar conceitos como heterossexualidade e homossexualidade como sendo historicamente produzidos constitui-se como estratégia de resistência às tentativas de rígidas fronteiras entre as práticas sexuais, permitindo a construção de uma variação temática bastante vasta. Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, o/a professor/a pode auxiliar o/a educando/a a descobrir os limites e as possibilidades impostas a cada indivíduo, quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero (DINIS, 2008).

Para repensar a maneira de trabalhar com gênero/diversidade sexual, Dinis (2008) propõe alguns questionamentos de práticas postas como “naturalizadas”. Como exemplo, ele cita o uso da linguagem sempre no masculino, para referir-se à coletividade – o que denomina de “papel fascista da linguagem”, por obrigar a dizer o que se quer que seja dito. Refere também ser importante usar “homossexualidade” no lugar de “homossexualismo”, por “homossexualismo” ser uma expressão usada para designar categorias psiquiátricas patológicas de perversão (carrega um sentido de doença). Cyrilo (2016) relembra que, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade da lista de problemas mentais, estendendo-se tal decisão para a Psicologia, espalhando-se pelo mundo. No século XXI, os termos que nomeiam orientações sexuais abrem mão do prefixo –ismo, por remeter a

ideias religiosas e a doenças, usando, como substituto, -dade, que dirige para um entendimento identitário, como pontuado na Resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia brasileiro.

Neste mesmo entendimento, Furlani (2011) destaca não ser nenhuma novidade que a forma de linguagem hegemônica normatiza o tratamento masculino como forma genérica para se referir a homens e mulheres. A escolha das palavras por educadores/as não deve ser vista como um processo neutro. A autora salienta que referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres sempre no masculino, independentemente da proporção numérica, não é um ato desprovido de significado, mero cumprimento de uma norma da Língua Portuguesa: torna-se o favorecimento da manutenção de uma implícita superioridade de um gênero sobre o outro e invisibiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa.

Dinis (2008) sugere ainda o uso do termo “homoerotismo”, bem como outras estratégias de resistência, como incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos – em termos macropolíticos –, além de analisar criticamente com os/as discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia como a *internet* e a televisão. O autor considera que os recursos midiáticos concorrem, na modernidade, com a formação escolarizada, educando e produzindo signos de identidade às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização. Recomenda também a utilização dos conteúdos de disciplinas como História ou Ciências Sociais para apontar a construção histórica da subjetividade em cada cultura, ajudando a/o educanda/o a descobrir os limites e as possibilidades impostos a cada indivíduo, quando se submete aos estereótipos atribuídos a uma identidade de gênero – aspectos denominados pelo autor de micropolíticas. Acerca da atuação da mídia sobre o tema, o autor pondera:

[...] essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. Se a visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, tematizadas pela mídia, impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, forçando também a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade dos/das estudantes, por outro lado também não deixa de acirrar manifestações de grupos mais conservadores. Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos em um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro (DINIS, 2008, p. 478-479).

Outro aspecto salientado pelo autor citado, que impacta diretamente a formação de professores/as na perspectiva da diversidade sexual e de gênero, é como o/a docente vive sua

própria sexualidade, pois somente quando seguro de si, poderá falar na perspectiva de outro ser humano. Ampliando este raciocínio, Pessoa, Pereira e Toledo (2017) propõem uma radicalidade maior, a do abandono dos preconceitos e opiniões que carregam consigo sobre si mesmo e sobre os/as outros/as:

Talvez o maior desafio que enfrenta o professor quando lida com questões que se referem a gênero e sexualidade, seja justamente a necessidade de romper com os seus próprios paradigmas, de se colocar num processo contínuo de desconstrução e reconstrução de valores socialmente construídos (muitos dos quais historicamente superados, modificados e sem sentido). A primeira questão sobre gênero e sexualidade com a qual o professor precisa lidar na escola refere-se ao conflito que pode haver entre o seu papel como o profissional que deve garantir o respeito e a compreensão relativos à diversidade de valores, crenças, condições e escolhas de outrem e suas escolhas pessoais, que não devem ser apregoadas a ninguém, mas aceitas e respeitadas como a de qualquer outra pessoa. Para ser professor e enfrentar os desafios da educação sexual, será preciso enfrentar-se a si mesmo. (PEREIRA; TOLEDO, 2017, p. 18)

Assim, pôde-se notar, por meio dessa revisão, que há muitas alternativas para o trabalho com sexualidade e gênero que extrapolam a leitura biológica. Entretanto, todas elas parecem esbarrar em uma formação inicial e continuada docente falha ou ausente. A temática é apontada pela literatura na perspectiva da invisibilização e silenciamento na escola, o que aponta para a necessidade de sua problematização. Sendo a/o professora/or figura proeminente no espaço educativo, é necessário que se torne elemento de resistência a preconceitos, discriminações e compreensões não científicas, conservadoras e fundamentalistas. Entretanto, para isso, ele/ela precisa ter uma formação crítica e transformadora, o que, infelizmente, como visto aqui, não está acontecendo durante a formação para o exercício da docência – especialmente em nível universitário – e, tampouco, nos demais espaços de formação de professores e de professoras. No cenário descrito, parece utópico encontrar docentes que, além de “comprar uma briga” pela diversidade sexual e de gênero, no sentido de intencionalmente trabalhá-la em sala de aula, possam engajar-se conscientemente na proposta da inclusão do tema como uma proposta ética. Será possível construir uma “Educação para a diversidade” em um cenário tão pouco promissor?

## 2.4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A seção aqui empreendida tratou de diversidade sexual e formação docente, em seus desafios e perspectivas, objetivando discutir a formação de professores/as com foco inclusivo e crítico. Permitiu perceber que as diferentes sexualidades e gêneros têm muito a oferecer.

Espera-se que este estudo tenha levantado a importância de o sujeito ser entendido enquanto construção constante, de a atuação do/a professor/a ser pautada pela ética profissional e não por julgamentos morais e/ou religiosos que “cristalizam” e enquadram sujeitos em permanente movimento.

De modo geral, conseguiu-se apreender que o tema da formação docente é incipiente, necessitando ocorrer de forma mais rotineira e permanente, por ainda não ter dado conta de trabalhar com temas ligados à sexualidade, gênero e diversidade de forma adequada, ajudando a combater concepções errôneas e segregacionistas.

Os/as professores/as dividem-se entre uma avaliação da temática ora pautada por opiniões pessoais (com destaque para a religião), ora pautada por um viés científico marcadamente biologicista, o que reduz o amplo campo da sexualidade e do gênero a uma lógica reprodutora e punitiva (em que a única preocupação é com uma gravidez indesejada e/ou com IST). Assim, enxergar sexualidade e gênero de uma perspectiva cultural parece estar bastante longe das discussões, em que pesem as conquistas já obtidas. Milhomem (2012), ao refletir sobre o dizer de professores/as sobre gênero e sexualidade, relata um dado interessante de docentes que se inscreveram para participar de cursos de formação em gênero e sexualidade:

Um dado revelador nas fichas de inscrição é que a grande maioria d@s cursistas (90%) não trabalha essas temáticas na escola e quando abordam, principalmente a temática: sexualidade e corpo, o fazem apenas na perspectiva biologicista. Ainda levam profissionais de saúde para debater sobre os assuntos relacionados à sexualidade. No entanto, a sua grande maioria relatou que o curso é de suma importância para a eficiência da prática pedagógica e para gestão da sala de aula, mas também um grande desafio [...]. (MILHOMEM, 2012, p. 4-5)

A ênfase no biológico parece ser um meio “seguro” de lidar com a temática, um modo pelo qual os/as professores/as notam que não precisarão sair de “lugares comuns”. Entretanto, ao fazer isso, será que o professorado obtém êxito em tratar as temáticas de modo a fazer sentido para as necessidades de jovens que frequentam a escola? Esquecer as diferentes constituições de gêneros e sexualidades enquanto vivências parece afastar os/as docentes de uma realidade importante para meninos/as, especialmente adolescentes, que estão descobrindo potências sexuais e de gênero. Outro questionamento que pode ser feito é: passar pelos cursos de formação garante que professores e professoras, de fato, ressignifiquem o que pensam, de modo a efetivar a prática? Milhomem (2012) reflete sobre este último questionamento e fornece “pistas” para o debate:

Os relatos mostram que os cursistas consideraram as palestras, as oficinas bastante oportunas e ricas, trouxeram conhecimentos, evidenciaram os preconceitos e a

necessidade de desmistificá-los. No entanto, não mencionaram conceitos e categorias trabalhadas de maneira mais livre dos dogmas apreendidos e naturalizados pela sociedade. (MILHOMEM, 2012, p. 5)

Ou seja, pode-se inferir que o preconceito carrega uma camada mais profunda que talvez um curso esporádico e pontual não seja capaz de desconstruir nos moldes de formação ofertados atualmente.

Segue-se que algumas das perspectivas e alguns dos desafios a serem enfrentados por docentes sejam a de levar em consideração essa dimensão mais profunda do preconceito, pensar a linguagem e os temas acerca da diversidade de gênero e de sexualidades em uma perspectiva culturalista, entendendo que a temática é geral e não de apenas algumas disciplinas como Biologia, Ciências e Educação Física. Da mesma forma que os/as professores/as podem trabalhar com filmes, propagandas, músicas, charges e outros instrumentos culturais no debate escolar sobre gênero, sexualidade e corpos (DINIS, 2008; MILHOMEM, 2012), os cursos de formação têm a possibilidade de usar essas metodologias para formar docentes, servindo, muitas vezes, como modelos.

Ponto igualmente importante a considerar é a religião. A primeira seção desta tese evidenciou o quanto a sexualidade, em especial, foi “tutelada” negativamente pela religião judaico-cristã, que tão fortemente adentra o pensamento da sociedade brasileira. O/A educador/a que pretenda desenvolver o tema da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual deparar-se-á com este “muro”, notadamente quando o fundamentalismo é gritante (vide situação do neopentecostalismo, cujo número de adeptos é grande). Aliás, pensar o elemento religioso “externamente” (por parte da direção escolar, de outros/as colegas e técnicos/as escolares, alunos/as e familiares de alunos/as) é de vital importância, porém, e em si mesmo? Será que docentes conseguem dar conta da própria construção religiosa que carregam e no quanto isto impacta o interesse pela temática e os modos como ele realiza (ou não) um trabalho no eixo sexualidade-gênero-diversidade sexual?

Também se torna importante refletir que o tema deve ser exposto com foco em literaturas científicas e não em opiniões pessoais. Para tanto, a própria formação precisa ser revisitada, sendo embasada na criatividade (com exposição de filmes, dinâmicas etc.). Temas como a imbricação entre a sexualidade do/da próprio/a docente e a maneira como a aborda dentro da sala de aula precisam ser discutidos, além de que a autonomia do professorado precisa ser estimulada, para que realize a proposta com motivação e de acordo com as necessidades do alunado, já que, como visto, gênero e sexualidade também se expressam dentro da escola. Por fim, a formação precisa estar inserida no contexto de cidadania e dos Direitos Humanos, tendo

em vista o Estado Democrático de Direito preconizado pela ordem jurídica brasileira, para que relatos como os do início desta seção e desta tese não precisem mais se repetir e a escola seja um espaço inclusivo, de fato, para todos/as.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar um trajeto metodológico reflete interligar muitas variáveis. Aspectos subjetivos do/a pesquisador/a – como pensa o mundo, como se entende como pessoa, como concebe a atividade de pesquisar -, compreensão da realidade, da sociedade, de ética e da própria ciência são algumas delas. Nas palavras de Brito (2016, p. 11):

Toda pesquisa, do ponto de vista epistemológico, nos coloca diante do problema filosófico das relações entre pensamento e ação na vida social. Põe em questão o problema da objetividade e da subjetividade, da relação entre consciência e práxis porque toda realidade social é constituída de fatos sociais onde as expressões de inteligência, da vontade e da afetividade não podem deixar de ser levadas em consideração, visto que o próprio objeto da pesquisa é obtido por cortes na realidade sócio-cultural onde se busca a constituição de uma totalidade relativa, mas significativa para o estudo de um conjunto determinado de fatos, de fenômenos, de atos humanos. (BRITO, 2016, p. 11)

Assim, optou-se por traçar reflexões prévias sobre este cenário, para, a seguir, expor o trajeto metodológico esboçado. Como ponto de partida, este trabalho não tem a pretensão de esgotar um campo de pesquisa, pois, concorda-se com Brito (2016, p. 12), para quem o ciclo de uma atividade investigativa em ciência “[...] começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de solucionar um problema ou dar origem a novas interrogações [...]”. Depreende-se que não se pode ter por objetivos fornecer respostas definitivas a uma questão posta para pesquisa. Talvez possa se pretender obter respostas para o momento em que o questionamento foi enunciado e, como inferência, pode-se concluir que, muitas vezes, o valor da atividade científica está em gerar reflexões aptas a gerar novas perguntas e novos ciclos.

O campo metodológico precisa ser devidamente refletido. Afinal, enquanto validação de um saber que se pretende científico, conforme Santos (2016, p. 58), devem existir dois requisitos “[...] primeiro, que o campo do conhecimento seja delimitado, bem caracterizado e formulados os assuntos que se deseja investigar; segundo, que existam métodos adequados de pesquisa para o estudo desejado [...]”. Dessa forma, discutir o caminho metodológico torna-se parte fundamental da atividade científica, pensando-a no sentido do aspecto técnico.

Entretanto, não se pode esquecer que a atividade de pesquisa não está inserida apenas em um aspecto técnico. Ela é um recorte epistemológico, social, axiológico e doxológico. O/A

pesquisador/a insere-se em uma sociedade, sendo o conhecimento produzido também uma demanda social, bem como sua escolha por um determinado tema retrata valores culturais e individuais da sociedade em que se insere (BRITO, 2016). Como implicações metodológicas destas reflexões, tem-se que:

[...] podemos dizer que a metodologia é ao mesmo tempo uma lógica e uma heurística porque, se de um lado ela tende a analisar os procedimentos lógicos de validação e propor critérios epistemológicos de demarcação para as práticas de pesquisa (lógica da prova), por outro lado, ela examina o próprio processo de produção de conhecimentos dos objetos pesquisados (lógica da descoberta), ou seja, ela ajuda a explicar não apenas os produtos da investigação, mas, principalmente, o seu próprio processo. Como lógica dos procedimentos de pesquisa não deve ser reduzida a uma tecnologia da medida dos fatos, precisa estabelecer as ligações entre as diversas disciplinas para esclarecer a unidade subjacente a uma multiplicidade de procedimentos particulares com vistas a suplantar os obstáculos que a pesquisa encontra. (BRITO, 2016, p. 15)

Enquanto “caminho para” pesquisa, o método (*meta* = para, *hodos* = caminho) é um constante *logos*, ou seja, conhecimento a ser pensado sobre si mesmo, autorreflexão, daí a expressão “metodologia” poder ser etimologicamente ligada a um “conhecimento sobre o caminho para”, no caso, produzir ciência. Ela está imbricada com quatro reflexões centrais: epistemologia, teoria, morfologia e técnica. O/A pesquisador/a responsável por uma pesquisa precisa pensar sobre tais dimensões.

Como pontua Santos (2016), ciência e método também são produtos históricos e sociais, podendo ser encontrados em diversas sociedades, em diferentes tempos e de formas diversas. Já que produção humana, também está submetida aos ditames da cultura, do pensar e do fazer. Na atualidade, o autor situa nove fases pelas quais o/a cientista moderno/a passa para chegar uma “verdade”. São elas:

1. descobrimento de um problema ou de conhecimentos faltantes;
2. tradução precisa do problema (novo ou velho);
3. busca por instrumentos condizentes com o problema;
4. tentativa inicial de resolução com os meios disponíveis;
5. produção de novos dados empíricos, com novas ideias;
6. gerar uma resposta exata ou, ao menos, aproximada;
7. pesquisar as consequências da resolução obtida;
8. confrontar as respostas, provas ou soluções obtidas;
9. corrigir as hipóteses levantadas. Caso a solução esteja incorreta, inicia-se outra pesquisa.

Como outrora dito e parcialmente esboçado, considera-se importante refletir sobre a relação entre a atividade de pesquisa e a ciência. Em um contexto no qual predomina o ideal de que cada ciência deve preocupar-se com seu objeto de estudo (ciência positivista), concorda-se com Minayo (2012), para quem essa divisão disciplinar só ocorreu por uma necessidade dos/as cientistas modernos/as, que precisaram fazer recortes da realidade, baseados/as na mecânica clássica, no cartesianismo, gerando uma verdadeira epistemologia de bases positivistas (isto é, reducionista, determinista e dualista).

O paradigma científico trouxe algumas “naturalizações” para a ciência. Japiassu (1977) metaforiza tais “naturalizações” chamando-as de máscaras, posto que ocultaram sua verdadeira face e a ela dão um status mitológico. Para o autor:

O primeiro mito é o da ciência-que-conduz-necessariamente-ao-progresso; o segundo é o da ciência-pura-e-imaculada. O primeiro mito é mais antigo e mais ambicioso. Durante muito tempo, foi aceito como uma espécie de dogma absoluto. Em nossos dias, embora de modo mais atenuado, ele serve de argumento àqueles que procuram o apoio do Estado e da sociedade em geral. Notemos que há certa contradição entre esses dois mitos. Segundo o primeiro, a ciência se expõe a ser julgada pelo valor social de seus resultados. Conforme o segundo, a ciência é, por assim dizer, seu próprio fim, não tendo que prestar contas a nenhuma instância exterior. Isto não exclui a ideia de que a ciência, no sentido lato, possa, por acréscimo, prestar relevantes serviços. Todavia, o mito da ciência pura repousa antes de tudo, no postulado segundo o qual a busca do conhecimento é algo bom em si, só diz respeito à coletividade científica, não possuindo intrinsecamente, nenhuma significação moral ou política. É apoiado nesse mito que certos cientistas negam que “a ciência” seja responsável por Hiroshima ou quaisquer outras “más” aplicações. A este respeito, façamos uma observação. Muitos pesquisadores proclamaram e continuam a proclamar que não possuem má consciência. A situação, declaram, é muito clara: a ciência, enquanto tal, é uma procura metódica e desinteressada de um saber sempre mais amplo e mais certo. (JAPIASSU, 1977, p. 14)

Tais constatações permitem inferir, com o autor, que a ciência se relaciona diretamente com a ideia de poder. Sabe-se que esse poder é para, com a pesquisa em nível técnico estando concatenada com o desenvolvimento econômico, estando o/a cientista imerso/a em relações sociais que o/a convocam a um novo papel: aprimorar as descobertas científicas e as inovações técnicas utilizadas pelas empresas. Neste sentido, só é científico o que é útil ou que pode trazer retorno para o capital. O conhecimento “fragmentado”, especializado, torna-se insuficiente, sendo a interdisciplinaridade chamada a intervir (JAPIASSU, 1994, p. 1):

Em nossos dias, o conhecimento interdisciplinar tem aparecido como uma espécie de panaceia vindo superar as estreitezas e a miopia do conhecimento disciplinar ou interdisciplinar. De fato, tem se tornado preocupante o estado lamentável do esfacelamento do saber. Por toda parte surge a exigência de, pelo menos, um diálogo ecumênico entre as várias disciplinas científicas. Porque ninguém mais parece entender ninguém. Mas esta exigência nada mais faz que revelar a situação patológica em que se encontra o saber. A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto que o

especialista se reduz àquele que, à causa de saber cada vez mais sabe cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada. Neste ponto de esmigalhamento do saber, o interdisciplinar manifesta um estado de carência. O saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização dividiu ao infinito o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber, onde passou a exercer, ciumenta e autoritariamente, seu minipoder. Ora, ao destruir a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber.

Desta feita, o objetivo do interdisciplinar torna-se a unidade do saber como ideal do conhecimento humano. Isso implica a educação, a qual tem por desafio superar a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais e, do outro, saberes fragmentados. É preciso repensá-la interdisciplinarmente. Fazer pesquisa sob a égide interdisciplinar deve ser um compromisso da educação, tendo em vista que a pesquisa interdisciplinar não se reduz a convergir e a complementar-se com as diversas disciplinas para atingir um objetivo e sim para tentar gerar uma síntese entre os métodos utilizados, as leis formuladas e as aplicações propostas. Para Japiassu (2006), há implicação de uma renúncia, se não ao desejo de domínio pelo saber, pelo menos à manipulação totalitária do discurso da disciplina.

Percebe-se que essa visão vai ao encontro da ideia exposta por Trivínos (1987), o qual entende ser a função do pesquisador e da pesquisadora em educação basear-se em uma visão dinâmica da realidade social. Para ele, não se pode abrir mão, quando se faz pesquisa, da ideia de historicidade e da interdependência dos fenômenos sociais. Em países de Terceiro Mundo, há ainda um objetivo maior: ser instrumento da renovação da essência da realidade social que se vive. Há uma insuficiência na leitura positivista quando transposta para os fenômenos sociais:

Uma das aspirações mais notadamente abrigadas pelos positivistas foi a de alcançar resultados na pesquisa social que pudessem generalizar-se. As técnicas de amostragem, os tratamentos estatísticos e os estudos experimentais severamente controlados foram instrumentos usados para concretizar estes propósitos. Partiam do princípio positivista da unidade metodológica entre a ciência natural e a ciência social. Os reiterados reveses, observados à simples vista destas pretensões não foram, porém, obstáculo para defender a validade da ideia. A flexibilidade da conduta humana, a variedade dos valores culturais e das condições históricas, unidas ao fato de que na pesquisa social o investigador é um ator que contribui com suas peculiaridades (concepção de mundo, teorias, valores etc), não permitirão elaborar um conjunto de conclusões frente a determinada realidade com o nível de objetividade que apresenta um estudo realizado no mundo natural. (TRIVINÓS, 1987, p. 38)

Refletir com base nesses/as teóricos e teóricas e nesses referenciais resultou em uma opção de “fazer ciências diferenciadas”, um contraponto à visão tradicional de que cada saber deve preocupar-se com um compartimento da totalidade, ancorados em uma ideia de neutralidade, objetividade e universalidade. No campo da realidade social, deve-se romper com

a ideia de produzir “verdades”, absolutas e incontestáveis, próximas do ideal das ciências naturais. A realidade começa a ser problematizada no campo das ciências humanas, inclusive quando se questiona o que seria essa “verdade” e se os resultados produzidos podem ser generalizados pelo ser humano, criador de cultura. Há implicações em ser da mesma natureza que o “objeto” pesquisado. Nas palavras de Laville e Dionne (1999):

Na realidade, o pesquisador não pode, frente aos fatos sociais, ter essa objetividade, apagar-se desse modo. Frente aos fatos sociais, tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores. Seria inadequado perguntar se o pesquisador que estuda a lei da gravidade universal gosta ou não dos corpos que se atraem. Por outro lado, é difícil imaginar que, sobre a questão da evasão escolar – retomando esse exemplo -, o pesquisador não tenha qualquer concepção prévia. De fato, é provável que estime, ao menos, que a evasão escolar não é algo bom. Seus valores lhe dizem. E é com esse preconceito que aborda seu objeto e sobre ele fará o estudo. Adivinha-se, com facilidade, que a informação que irá procurar e os conhecimentos que aí tirará serão subjetivos. Mas pode-se abordar os fatos humanos com um total desinteresse, como se pode fazer nas ciências naturais quando se interessa pela gravidade universal? Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 34)

Esgotar uma verdade também pode ser visto como problemático no contexto científico. Concorda-se com Fachin (2006), para quem não se deve corroborar essa pretensão em uma pesquisa, posto que as descobertas ocorrem a todo instante e há uma série de implicações de ordem apreciativa e analítica sobre as variáveis. Para a autora, “[...] o pesquisador deve procurar mostrar aquilo que está enquadrado no conhecimento empírico, visando explicar com segurança a validade de suas descobertas por meio do conhecimento científico” (FACHIN, 2006, p. 139).

Assim, não foi com um modelo de fazer ciência positivista que esta pesquisa se comprometeu. Pelo contrário, concorda-se com a ideia de um saber pautado nas realidades locais, em abordagens críticas, sem ter a obrigação de ser neutra e universal. Trata-se, então, de produzir saberes regionais, que se esmerem em propiciar subsídios para as populações desses lugares. Portanto, a ideia foi gestar uma pesquisa que propusesse o diálogo, de cunho participativo, embasado nos pressupostos da pesquisa qualitativa. É necessário perceber a complexidade do cenário e que os significados atribuídos só podem ser fornecidos por aqueles e aquelas que a vivenciam, ou seja, os professores/as. Seguem-se duas premissas (SILVA, 2014):

1. Os resultados obtidos nem sempre serão necessariamente generalizáveis, mas partem de um *locus* com *ethos* próprios, que requerem o reconhecimento pontual, particular e contextualizado;
2. Vive-se uma dinâmica, no contexto dessa pesquisa, que parte da multiculturalidade (ainda que o termo “docente” seja genérico, os processos formativos redundam em

uma linha intelectual singular e há mesmo uma denotação explícita de que cada professor/professora tenha seu “jeito” próprio de ser docente), o que pode mostrar resultados não necessariamente iguais enquanto respostas às demandas propostas por essa pesquisa.

Evidenciar os aspectos próprios da realidade amazônica e dos impactos que cursos de formação em diversidade sexual podem ter sobre docentes implica pensar no resultado da historicidade de um longo processo. Como pontuam Silva e Bonin (2012, p. 83), “[...] na história política de nosso país, a diversidade de lógicas, pensamentos, sabedorias e racionalidades, a riqueza de culturas, de jeitos de ser humano neste Brasil foi tida como problema, como obstáculo ao modelo de desenvolvimento/progresso que predominou”. Neste sentido, tem-se uma longa herança colonial a ser superada, inclusive na produção de ciência e de como se pensa a educação na região amazônica.

Mascarenhas (2017, p. 187) aponta que um dos meios para desmistificar o longo e atual processo histórico do pensamento colonial é por meio de um ensino que supere a homogeneidade de paradigmas, valorizando a diversidade e diferenças como riquezas da humanidade, em todos os cenários históricos e geográficos. Para a autora, é necessário “[...] o resgate da memória histórica e cultural da Amazônia, a valorização de sua cultura, economia, riquezas e tradições locais como formas legítimas e importantes da expressão humana [...]”.

Ainda para ela, o ensino deve ser instrumento para fortalecimento da identidade nacional, desenvolvimento da memória e das culturas dos povos que habitam o Brasil desde antes de 1500, bem como valorização também dos/das descendentes de colonizadores/as que ainda habitam o território, desde que sob a égide da igualdade. Coexistimos com outros povos e todos merecem respeito. Se qualquer ensino traz uma visão de futuro, há de se abdicar de uma visão neutra de saberes e conhecimentos, pois tê-la, colocar-nos-ia automaticamente ao lado do colonizador.

No ambiente latinoamericano e especificamente brasileiro e amazônico, já há uma grande dívida da escola para com os/as colonizados/as, posto que o ensino atendeu a interesses de exploração, com a cultura local sendo negada e inferiorizada em detrimento da cultura portuguesa. Isso é inadmissível em um ambiente diverso culturalmente como o Brasil e a Amazônia. Assim, uma primeira sugestão para o trabalho educativo com foco em uma perspectiva decolonial seria o trabalho com uma sociologia das ausências e das emergências (MASCARENHAS, 2017).

No mesmo sentido, Silva, Mascarenhas e Weigel (2018) pensam que houve uma invisibilização das questões LGBT na região amazônica, o que redundou em um processo histórico excludente no campo educativo, o qual precisa ser superado.

Tais questões precisam ser pontuadas neste campo metodológico, pois não há de se pensar ciência sob o olhar ingênuo da “neutralidade” em questões históricas e seculares. Viver é fazer uma opção política, não sendo possível falar de uma neutralidade absoluta. Assim, tomar posição não se torna necessariamente “deixar de fazer ciência”, e sim assumir os impactos que tal tomada de decisão terá sobre a análise empreendida, tornando-a mais rica, especialmente em relação ao campo macro das Ciências Humanas e, no campo micro, da Educação, caso da presente escrita. Que resultados podem advir de um processo de colonização que perdura até os dias atuais em relação ao/à docente? Quais as consequências de um longo desenrolar histórico de exclusão e marginalização da diversidade sexual e de gênero na produção de conhecimento, em especial o científico?

Afinal, como posto por Tardif (2014), os saberes docentes devem ser entendidos numa relação direta com as condições que estruturam o trabalho do/da professor/a, dependendo intimamente dos contextos histórico-sociais nas quais ele/ela atua e da concretude que estrutura sua atividade laboral em um lugar social determinado.

Portanto, nossos ideais científicos coadunam-se com a proposição de Laville e Dionne (1999), no intuito de que a realidade social existe para ser compreendida sob a égide da multicausalidade:

Trata-se de compreender, considerando atentamente, a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante, sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo. O esquema experimental dos positivistas parece então estreito na maior parte das situações. Poucas, efetivamente, podem ser reduzidas a um simples relatório de causa e efeito e permitir o isolamento de uma e de outro para provocar e observar o jogo. Na realidade, os fenômenos humanos repousam sobre a *multicausalidade*, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de pesos variáveis, que se conjugam e interagem. É isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos. (DIONNE, 1999, p. 41)

Realizadas as considerações propedêuticas, entendeu-se coerente empreender o seguinte roteiro metodológico:

*Tipo de pesquisa:*

*Quanto à natureza.* Fundamental, posto que busca conhecimento, sem intervenções eventuais;

*Quanto às fontes de informação.* Bibliográfica e empírica. Bibliográfica no sentido de fornecer uma fundamentação teórica para análise dos dados, já que “[...] procura conhecer as

teorias ou escritos sobre o tema nos livros e artigos” (BRITO, 2016, p. 50). Majoritariamente empírica, no sentido de ir “[...] ao encontro do pesquisador com os sujeitos com os quais serão recolhidos os dados “in loco” sobre o tema pesquisado, em um local determinado” (BRITO, 2016, p. 50).

*Quanto aos objetivos.* Descritiva, pois descreve, explicita o ser, no caso, os/as docentes (BRITO, 2016).

*Quanto aos modos de investigação.* Descritivo-exploratória, que consiste em ir ao campo de pesquisa explorar o objeto de estudo e descrevê-lo, propondo-se compreender o fenômeno com foco nos dados e referências fornecidas pela população estudada (MYERS, 2000).

*Quanto à abordagem.* Qualitativa. Foi com base nas peculiaridades regionais do local de estudo que se tornou possível propor uma metodologia para pesquisar. Como exposto por Minayo *et al.* (2011), o objeto das Ciências Sociais é histórico, possui consciência histórica e é da mesma natureza do sujeito que o investiga. Além disso, as Ciências Sociais são intrínseca e extrinsecamente ideológicas, sendo “preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” (MINAYO *et al.*, 2011, p. 14, grifo nosso).

Daí a proposta do presente trabalho seguir esse viés. Ainda segundo Minayo *et al.* (2011), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trabalha-se com um universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes. Esse conjunto de fenômenos passa a ser entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações por meio da realidade vivida e partilhada por seus/suas semelhantes. Assim, esse universo da produção humana é do mundo das relações, das representações e da intencionalidade - objeto da pesquisa qualitativa – não podendo ser explicado em números e indicadores quantitativos.

Outra ressalva que deve ser feita é a de que a pesquisa a ser desenvolvida, justamente por não ter um compromisso estrito com vieses positivistas de concepções científicas, pauta-se mais em ser compreensiva de dada realidade. Para Minayo *et al.* (2011), o compreensivismo “[...] propõe a *subjetividade* como o fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente à construção da *objetividade* nas Ciências Sociais” (MINAYO *et al.*, 2011, p. 23, grifo nosso).

A abordagem de cunho qualitativo, segundo Minayo *et al.* (2011, p. 22), “[...] é um labor artesanal que [...] se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que constrói um ritmo próprio e particular”.

Por questões enfáticas, ressalta-se novamente que este tipo de pesquisa visa entender o mundo de significados, ações e relações humanas, nem sempre visíveis estatisticamente.

Trivinhos (1987) salienta que um dos maiores postulados da pesquisa qualitativa é o foco dos valores que fazem parte da vida das pessoas. Os/As pesquisadores/as que se alinham a essa corrente, geralmente por intermédio da entrevista semiestruturada e da observação livre (por isso nomes como “entrevista aprofundada”, “observação qualitativa”), buscam saber o que pensam os sujeitos sobre suas experiências, vida e projetos. Muitas vezes invisível, os/as pesquisadores/as tentam significar o que as pessoas pensam dos fenômenos.

Para Bogdan e Biklen (1994), cinco são as características da pesquisa qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o/a investigador/a o instrumento principal; é descritiva; os/as investigadores/as qualitativos/as interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tendem a analisar os dados de forma indutiva e é o significado que possui importância vital nessa abordagem. Assim, ao captar o que pensam os/as participantes, a investigação qualitativa realiza-se sob a dinâmica interna das situações, dinâmica quase sempre invisível para o/a observador/a exterior.

De modo geral, entre as distintas definições de pesquisa qualitativa, há um elemento comum: a palavra *interpretação*. Os/As autores/as, de forma consensual, atribuem primazia à interpretação no que tange à pesquisa qualitativa. Assim sendo, fornecem algumas características à pesquisa qualitativa, consoante Bogdan e Biklen (1994):

1. Primazia da interpretação;
2. Reconhecimento de que as realidades humanas são complexas;
3. Relação face-a-face e empatia entre investigador/a e sujeitos da pesquisa;
4. Busca de racionalidade dos contextos e da lógica dos diversos e variados grupos;
5. Relato do dinamismo da realidade e do ponto de vista dos/das autores/atrizes sociais.

Entretanto, a essa altura da revisão sobre pesquisa qualitativa, acha-se pertinente uma observação: o que se analisa em pesquisa qualitativa não é a realidade, como se fora acessada diretamente. Analisa-se, na verdade, o discurso (ideia) de outrem sobre a realidade. Esse adendo mostra-se necessário, por se focar a desideologização da ciência como um saber que tudo resolve.

*Cenário da pesquisa.* Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2016, o Amazonas é o décimo terceiro estado mais populoso, correspondendo a 1,9% do total da população brasileira. Manaus é o município com maior número de habitantes, com mais

de dois milhões. Dado interessante obtido na mesma fonte é a de que Manaus foi a cidade que mais cresceu em números absolutos, em um total de 2.094.391. Isso representaria um ganho de mais de 36 mil pessoas.

Em um universo estimado de aproximadamente 9.925 professores e professoras em sala de aula, dados obtidos via Setor de Estatística da SEMED, há uma estimativa de que aproximadamente 6 mil seriam participantes da formação em polo. Entretanto, nem todos e todas estão inseridos/as na formação específica de Diversidade e Direitos Humanos, eixo que engloba o tema da sexualidade, gênero e diversidade sexual. Neste universo, em específico, devem participar em torno de 2.500 docentes. Além do exposto, há um outro recorte, a do subtema “Diversidade Sexual e de Gênero”, o que representaria um universo de 40% disto.

Acerca da periodicidade da formação, esta ocorre em média uma vez ao ano, tendo-se pelo menos uma turma sobre os temas de Diversidade Sexual e de Gênero. Dentro do processo de formação, geralmente abrangem-se os/as docentes de todos os anos do Fundamental 1 e 2, porém, em alguns anos da formação, não foram trabalhadas algumas turmas ou disciplinas (no caso dos professores/as do sexto ao nono ano). Há trabalhos também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lembra-se aqui que há, na rede pública municipal de Manaus, aproximadamente 233.167 alunos e alunas matriculados/as, espalhados por aproximadamente 490 escolas da zona urbana e da zona rural.

No que tange ao trabalho com orientação sexual nas escolas (no sentido dos PCN), vale, mais uma vez, ressaltar que o eixo está previsto enquanto tema transversal. Menezes e Santos (2001) explicam que os temas transversais são aqueles voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podendo ser utilizados pelas escolas para elaborar seus planos de ensino. Compreendem seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Em visita ao local de pesquisa, realizado em maio de 2019, uma das formadoras me explicou o panorama da formação na Secretaria Municipal de Educação (SEMED): ela se dá em três frentes - tutoria, *office* e a formação continuada. A primeira é para o/a docente que está adentrando a SEMED. Neste caso, o formador ou a formadora dirige-se à escola e realiza a formação com ele/ela.

A segunda formação, *office*, dá-se em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e funciona como uma espécie de pós-graduação para os/as professores/as que a concluem com êxito.

O terceiro modelo de formação é onde se insere o eixo “Gênero e Diversidade Sexual”, que é a da “formação continuada em polo”, hoje com uma nova nomenclatura, “rede colaborativa”. A equipe da diversidade da SEMED é a responsável por fazer todas as mediações na temática de gênero. Tal alteração visa obter uma mudança mais efetiva no processo de comunicação, tornando-a mais eficiente. Nesta, participam docentes de todos os níveis (da creche à Educação de Jovens e Adultos) e de todas as áreas do conhecimento (Português, Matemática, Geografia etc.). A equipe de formação em “Gênero e Diversidade Sexual” trabalha com foco em uma perspectiva interdisciplinar e transversal e somente na formação continuada, ou seja, professores e professoras que já estão atuando na rede de ensino. O recorte é na inclusão e também inclui os/as gestores/as.

Além do eixo “Gênero e diversidade sexual” fazem parte do trabalho formativo os eixos “étnico-racial”, “diversidade religiosa” e “direitos humanos”. Desde 2018, também está em fase de desenvolvimento o trabalho com a educação especial. A formação com os/as docentes já contemplou equipes da creche, da educação infantil, Fundamental I e II, além do EJA noturno e diurno.

Também foi relatado que o trabalho teve início em 2015 e que houve dificuldades em implementar a formação neste eixo específico (Gênero e diversidade sexual). Após as primeiras turmas, os *feedbacks* positivos começam a aparecer, fortalecendo a proposta que consegue resistir até os dias atuais. Para conseguir a inserção, houve certos “manejos”: as ações iniciaram com foco no que, para a equipe de formação, era “aceitável” pelos/as docentes, como o tema da exploração sexual infantil. A formadora conta que, neste ano, o pânico em torno da ideia de “ideologia de gênero”, como propugnada por setores reacionários e religiosos estava em voga, gerando resistência. A perspectiva é interdisciplinar e as parcerias são formadas de acordo com a área de conhecimento.

Da exploração sexual passou-se ao trabalho com a violência de gênero, mostrando-se dados científicos sobre como tal violência afetava mais as meninas. Isto abriu espaço para outro debate, o do conhecimento das “partes íntimas”, para que as crianças soubessem identificar situações de violência e exploração sexual. A seguir, iniciou-se a explanação do tema do desenvolvimento psicosssexual, para aprofundamento de questões como o conhecimento do próprio corpo, masturbação e zonas erógenas, por exemplo. Assim, pôde-se debater diferenças,

como aquilo que consiste em um desenvolvimento esperado do corpo e o que pode ser inferido como erotização precoce.

Este processo possibilitou desfazer muitos tabus acerca do tema e a aceitação por parte da escola e de professores/as. Conseguiu-se, então, introduzir a questão da equidade de gênero entre meninos e meninas, questionando-se processos naturalizantes, como papéis atribuídos “naturalmente” a um dos gêneros, bem como atividades (carrinhos são somente para meninos? Meninas podem brincar de futebol?). Utilizou-se o livro “Menina não entra”<sup>18</sup> como recurso metodológico. Neste diapasão, finalmente se conseguiu mostrar a diferença entre o que eram “estudos de gênero” e “ideologia de gênero”, evidenciando que a segunda não existia (pelo menos não no sentido trabalhado pela SEMED e sim naquele de grupos religiosos e setores conservadores).

É quando se consegue tratar de temas como orientação sexual, gênero, diversidade sexual. Professores e professoras que passaram pela formação usavam esse espaço para falar, por exemplo, da existência de crianças transgêneras em sala de aula, conforme relato da formadora entrevistada. Novas metodologias passam a ser utilizadas pela equipe de formação, como o estudo de caso, o que ajuda a evidenciar estratégias de como lidar com a diversidade. Inclusive, se a escola demandar a formação, a formação vai até lá. Ela dura um turno, aproximadamente 4 horas (manhã, tarde ou noite).

A SEMED não possui dados sistematizados sobre as turmas de formação. Após solicitação formal junto ao setor responsável, consegui apenas as frequências dos cursos realizados em 2018. É deste universo que emerge o grupo de docentes chamados a participar da pesquisa. De modo geral, de acordo com as frequências fornecidas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no referido ano, houve 46 turmas de formação continuada na temática ampla. Por temática ampla, falo de sexualidade e gênero. Entretanto, cada turma específica pode privilegiar aspectos mais “recortados” (ênfasis mais a sexualidade ou o gênero). Também pode haver “encaixe”, ou seja, podem adentrar docentes de última hora nas turmas de formação, caso seja demandado. Os dados analisados mostraram dois temas principais: “Desenvolvimento da sexualidade e abuso e exploração sexual” e “Ciência, saúde e diversidade”.

Tabulados de acordo com as zonas da cidade de Manaus, tem-se a seguinte distribuição da formação:

---

<sup>18</sup> Trata-se da obra *Menina não entra*, de autoria de Telma Guimarães Castro Andrade, publicada pela Editora do Brasil.

Zona centro-sul: 6 turmas.

Zona Leste II: 7 turmas.

Zona Leste I: 8 turmas.

Zona Norte: 6 turmas.

Zona Sul: 6 turmas.

Zona Oeste: 7 turmas.

Turmas mistas:

Zona Leste I e II: 2 turmas.

Zona Sul e Oeste: 2 turmas.

Zona Centro-Sul e Norte: 2 turmas.

Sobre o perfil das turmas, tem-se que nas 6 turmas da Zona Centro-Sul, o tema desenvolvido foi “Desenvolvimento da sexualidade e abuso e exploração sexual”. Todos os/as docentes lecionavam para o quarto e quinto anos do Fundamental I. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 3: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	174	-	-
<b>Quantidade presente</b>	88	19	69

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona centro-sul.

Nas 7 turmas da Zona Leste II, todos/as os/as docentes também lecionavam para o quarto e quinto anos do Fundamental I, e a temática era igual, “Desenvolvimento da Sexualidade, Abuso e Exploração Sexual”. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 4: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	219	-	-
<b>Quantidade presente</b>	98	31	67

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona leste II.

Nas 8 turmas da Zona Leste I, mesmo perfil docente e tema. Entretanto, não houve a formação. Em conformidade com a lista de frequência, ela deveria ocorrer dia 25/05/2018, mas coincidiu com um ponto facultativo.

Quadro 5: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	283	-	-
<b>Quantidade presente</b>	0	0	0

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona leste I.

Nas 6 turmas da Zona Norte, também temos docentes do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I, e o tema segue o mesmo, “Desenvolvimento da Sexualidade e abuso e exploração sexual”. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 6: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	239	-	-
<b>Quantidade presente</b>	146	30	116

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona norte.

Nas 6 turmas da Zona Sul, o fluxo mantém-se (docentes do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I, “Desenvolvimento da Sexualidade e abuso e exploração sexual”). A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 7: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	211	-	-
<b>Quantidade presente</b>	94	17	77

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona sul.

Nas 7 turmas da Zona Oeste, mesmo perfil no tocante ao perfil docente e tema. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 8: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	263	-	-
<b>Quantidade presente</b>	154	27	127

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona oeste.

O quadro muda quando se fala das turmas mistas em relação ao perfil docente e temática. Na da Zona Leste I e II, tivemos duas turmas, ambas com professores/as de Ciências do Fundamental II, do sexto ao nono anos. Para elas, a temática foi “Ciência, Saúde e Diversidade”. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 9: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	101	-	-
<b>Quantidade presente</b>	30	11	19

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona leste I e II.

Na turma mista da Zona Sul e Oeste, tivemos duas turmas, ambas com professores/as de Ciências do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono anos. Para elas, a temática foi “Ciência, Saúde e Diversidade”. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 10: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	65	-	-
<b>Quantidade presente</b>	31	4	27

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona sul e oeste.

Na turma mista da Zona Centro-Sul e Norte, tivemos também duas turmas com docentes de Ciências do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono anos. Para eles/as, a temática foi “Ciência, Saúde e Diversidade”. A participação ocorreu conforme abaixo tabulado:

Quadro 11: Quantitativo de participantes docentes por turmas, por sexo biológico.

<b>Docentes participantes</b>	<b>Total</b>	<b>Homens presentes</b>	<b>Mulheres presentes</b>
<b>Número Estimado</b>	60	-	-
<b>Quantidade presente</b>	13	4	9

Fonte: base de dados de pesquisa de campo, lista de frequência da zona centro-sul e norte.

Do exposto, algumas observações gerais podem ser traçadas. A ênfase da formação inicia-se nas questões de desenvolvimento, abuso e exploração sexual e passa a ter a tônica de gênero e saúde. Isto funciona como uma espécie de “sedução” ao público: primeiro, foca-se na questão pouco polêmica, uma vez que não parece haver questionamento da importância de falar do desenvolvimento humano e das questões de abuso e/ou exploração sexual contra crianças. A posteriori, adentra-se o território “espinhoso” de gênero. Entretanto, não fica claro o motivo de o segundo tema ter acontecido especificamente para docentes da área de ciências. Especula-se, ratificando a literatura sobre o tema da formação, ainda se entender que, por serem estes/as profissionais os responsáveis pelo tema da reprodução, apenas a eles e elas coubesse a tarefa (SILVA; SANTOS, 2011).

Outras observações que também podem ser inferidas dos dados são o público majoritariamente feminino (o que, identicamente, está de acordo com a literatura de que a escola ainda é encarada como um espaço feminino) e o alto índice de absenteísmo dos/as docentes (LOURO, 2014). A maior parte do público ser feminino também é coerente com a pesquisa conduzida pelo INEP (CARVALHO, 2018), a qual demonstra que a maioria de professores/as da Educação Básica brasileira é feminina.

*Interlocutores/as (sujeitos da pesquisa).* Foram convidados/as a participar da pesquisa 15 (quinze) professores/as da SEMED que passaram pela formação, com foco nos critérios de amostra proposital (CHARMAZ, 2000). Como critérios de inclusão, os sujeitos deviam fazer parte do quadro ativo da rede pública de ensino de Manaus e ter passado pela formação (inicial ou continuada) no campo do gênero e diversidade sexual e, como critérios de exclusão, foram retirados do universo pesquisado os/as que não aderiram voluntariamente à pesquisa, bem como professores e professoras que faltaram no dia da realização e professores e professoras que tenham participado da formação, mas que, por quaisquer razões, estavam afastados/as das atividades (não faziam parte do quadro ativo). Como somente os dados de 2018 foram apresentados de modo completo pela SEMED (apresentados, porém, não sistematizados), somente eles foram analisados.

Quando da defesa da qualificação, tinha-se em mente um quantitativo de cinco professores/as para entrevista. Após ver este quadro e acatando sugestão da banca, o número foi alterado para quinze. Tal mudança deu-se no sentido de contemplar pelo menos um/a professor/a de cada zona de formação conforme distribuição adotada pela SEMED (1 da Zona Centro-Sul, 1 da Zona Leste 1, 1 da Zona Leste II, 1 da Zona Norte, 1 da Zona Sul, 1 da Zona

Oeste, totalizando 6), cujo critério de seleção foi a amostra proposital, e os/as demais, devido ao tema da formação ser mais voltado para sexualidade e gênero, foram numericamente privilegiados (1 representante de cada turma da zona leste I e II, 1 de cada turma da zona sul e oeste e 1 de cada turma da zona centro-sul e norte, totalizando 6). Até aqui, totalizamos 12 participantes. Por volta da décima primeira entrevista, percebeu-se que o conteúdo começou a saturar. Ainda assim, insistimos com mais quatro coletas de dados, de forma a nos certificarmos que a saturação<sup>19</sup> de fato estava acontecendo, o que se mostrou verdadeiro (NASCIMENTO *et al.*, 2018; DESLANDES, 2011). Paramos, então, na décima quinta fala. Os/As participantes finais vieram aleatoriamente, também, das três turmas mistas.

Desta forma, conseguiu-se dar representatividade a pelo menos cada uma das turmas, enfocando-se aquelas com o tema mais próximo possível da investigação desta tese, ao passo que não se perdeu o enfoque qualitativo do tratamento dos dados aqui privilegiado enquanto viés metodológico, nem houve comprometimento da exequibilidade da pesquisa, tendo sido cumprido o ciclo proposto (MINAYO, 2008).

*Instrumentos de coleta de dados.* Os dados foram obtidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1). Por entrevistas, entende-se aqui uma conversa a dois, feita por iniciativa do/da entrevistador/a, destinada a obter informações pertinentes sobre um objeto de pesquisa e que funciona como entrada (pelo/a entrevistador/a) em temas igualmente pertinentes com vistas a esse resultado (MINAYO, 2008; VICTORA; KNAUTH; AGRA-HASSEN, 2000).

A vantagem é de não ser nem tão livre quanto a entrevista livre, nem tão restritiva quanto a entrevista completamente estruturada. Além disso, assegura, sobretudo a pesquisadores/as inexperientes, que os tópicos principais serão abordados. Segue-se uma precisa instrução de González Rey (2002), para quem:

[...] o potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. (REY, 2002, p. 55)

Outras observações conduziram à escolha da entrevista e, *strictu sensu*, da entrevista semiestruturada (ou por pautas). De acordo com Gil (1999, p. 120-121):

---

<sup>19</sup> Na explicação de Deslandes (2011, p. 48): “[...] costumeiramente se opta por definir o número de sujeitos por inclusão progressiva (sem demarcar *a priori* o número de participantes) que é interrompida pelo critério de saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação”. Acrescentamos mais quatro participantes, seguindo o modelo proposto por Nascimento *et al.* (2018), pela atualidade do estudo que eles e elas empreenderam e pelo campo de pesquisa semelhante ao nosso (relato de experiência na entrevista com escolares). No caso da citada pesquisa, quando se percebeu a saturação ocorrendo, a equipe acrescentou mais quatro entrevistas, o que achamos um número razoável.

[...] a entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. As entrevistas por pautas são recomendadas sobretudo nas situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder a indagações formais com maior rigidez. Esta preferência por um desenvolvimento mais flexível da entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões.

Além dos aspectos salientados, o autor aponta ainda que a entrevista semiestruturada possibilita que se tenham informações referentes aos mais diversos aspectos da vida social, sendo uma técnica muito eficiente para apropriar-se de aspectos em profundidade acerca do comportamento humano e que esses dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.

*Método de análise de dados.* Optou-se pela análise de conteúdo para o trabalho com as entrevistas semiestruturadas, conforme proposta de Bardin (1979). A análise de conteúdo consiste num aparato de técnicas, deixando evidente que há várias maneiras para analisar os conteúdos dos materiais de pesquisa, dentre os quais se salientam a análise de avaliação, análise de expressão, análise de comunicação e análise temática.

Para a análise de conteúdo, os dados brutos do texto podem ser transformados em categorias, como um processo de codificação, usando-se unidades de registro e de contexto, conforme Bardin (1979). A autora conceitua análise de conteúdo como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Na análise de avaliação, a atitude é o conceito central, prestando-se essa análise para aferir as referidas atitudes quanto aos objetos de que se fala, levando em conta que a linguagem representa e reflete quem dela se apropria. Na análise de expressão, o trabalho é com indicadores para atingir a inferência formal, vendo-se a relação entre a modalidade de discurso e os caracteres de quem fala e o meio circundante. Assim, torna-se necessário conhecer a personalidade de quem fala. Na análise de enunciação, há a consideração da fala como um processo e não como um dado estatístico. Se houver mais de uma entrevista, o estudo é desenhado a partir de vários casos (BARDIN, 1979).

Por fim, na análise temática, parte-se do tema: “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Para isso, “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105).

A proposta da análise de conteúdo é o trabalho com as unidades de registro, que pode ser estendida a palavras, temas, objetos ou referentes, personagens, acontecimentos e documentos (COUTINHO, 2011). Maciel e Melo (2011) destacam três operações básicas que devem constar numa análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação.

Na etapa de pré-análise, há necessidade de uma leitura flutuante, com o primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas, para, a seguir, constituir o *corpus*, dando conta do roteiro, do universo pretendido, com coerência interna de temas, técnicas e interlocutores e adequando ao objeto e objetivos do estudo. Na etapa de exploração do material, há referenciação de índices e elaboração de indicadores (recortes do texto e categorização) e preparação e exploração do material (alinhamento). Para tanto, há o desmembramento do texto em unidades (categorias) e reagrupamentos para análise posterior, com classificação/organização das mensagens com foco nos elementos repartidos (MACIEL; MELO, 2011).

Por fim, na terceira etapa, salientam Maciel e Melo (2011) a necessidade da interpretação dos dados brutos e estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises. Isto é obtido através de inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas. Nesta tese, optou-se pelo trabalho com a análise temática, dadas as características deste recorte.

*Aspectos éticos.* O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, obedecendo à legislação pertinente no que tange à pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido aprovada, CAAE 92256618.4.0000.5020 (Anexo A). A entrevista foi realizada mediante anuência dos/das entrevistados/as e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na perspectiva de contribuir com o problema da baixa oferta de informações cientificamente sistematizadas sobre a formação docente no eixo gênero, sexualidade e diversidade sexual, a presente pesquisa teve, como objetivo geral, analisar como a formação docente (inicial e/ou continuada) em diversidade sexual (re)significa a docência para professores e professoras em estabelecimentos de ensino municipais de Manaus-AM e, como objetivos específicos, investigar como o/a docente de estabelecimentos de ensino municipal de Manaus que recebeu a formação concebe a prática docente; entender as motivações docentes de professores e professoras da rede pública de ensino para o trabalho com gênero e sexualidade em épocas de aumento do conservadorismo; averiguar as principais dificuldades para professores/as efetuarem o trabalho com diversidade sexual na rede municipal de Manaus. Assim, empreendeu-se pesquisa semiestruturada com 15 professores e professoras, as quais foram submetidas à análise de conteúdo, cuja metodologia foi detalhada em tópico precedente.

Seguindo a proposta de Bardin (1979), para entrevistas, é aconselhável dois tipos de análise, em duas fases sucessivas. A primeira delas, abaixo desenvolvida, corresponde à decifração estrutural, realizada pessoa por pessoa. É feita de forma não sistemática, com flexibilidade, em função do material verbal produzido, pensando a lógica específica de cada entrevista e assumindo uma postura empática. Expõe Bardin (1979, p. 98):

Em primeiro lugar, é preciso “ler”. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está dizendo esta pessoa realmente? Como é dito? Que poderia ter sido dito diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases, as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica de cada entrevista? Etc..( BARDIN, 1979, p. 98)

Encontrei, juntos aos/às docentes, um pedido reiterado de anonimato, por medo de represálias. Desta forma, nomes e outros dados foram alterados de forma a resguardar o sigilo solicitado por muitos e muitas docentes. Esta preocupação não foi encontrada só por mim. Rotondano (2019), em pesquisa de campo na mesma Secretaria, fala do cenário de “medo” alimentado em um clima de “censura” imposto pela “ideologia de gênero” e Escola Sem Partido, e como fez para tentar lidar com isso:

A preocupação por manter a identidade dos (as) educadoras (es) pesquisadas (os) em sigilo esteve presente [...] e apresentou-se como um problema em diversos momentos da pesquisa, tendo em vista ter entrado em contato com discursos de atores de destaque no âmbito das políticas de educação do município, e que poderiam ser

facilmente identificados, mesmo com o uso de pseudônimos para resguardar o anonimato [...] Sendo assim, apenas descrições muito gerais, e circunscritas à atuação profissional, são dadas para cada participante. [...]. (ROTONDANO, 2019, p. 21)

Constata-se que este “clima” não acabou, razão pela qual sigo a preocupação com o anonimato dos/as educadores/as. Assim, os/as entrevistados/as foram nomeados/as de acordo com o pajubá (vocabulário com expressões oriundas do mundo LGBT). O objetivo foi sintetizar, no “nomear”, o significado central captado de cada entrevista. O pajubá pode ser pensado como uma “linguagem de resistência”. Para compreender esse vocabulário de “gueto”, é preciso aproximar-se, conviver. Ou seja, é um instrumento de defesa utilizado pela população LGBT, tendo em vista que só aqueles e aquelas “autorizados/as” como confiáveis entendem o que é dito. Minha escolha tem um sentido simbólico, uma vez que, muitas vezes, me vi fazendo uso dessas expressões para uma comunicação entre mim e meus pares. Socializar a experiência é um modo de também ensinar.

Passa-se, agora, a apresentar o perfil dos/das docentes:

Quadro 12: Perfil dos/as docentes entrevistados/as (dados gerais).

<b>Idade</b>	<b>Orientação sexual</b>	<b>Gênero</b>	<b>Naturalidade</b>
<b>Entre 23 e 63 anos</b>	13 heterossexuais, um homem gay e uma mulher bissexual	5 “mulheres”, 5 “feminino”, 1 “masculino”, 1 “homem”, 3 não responderam nada (respostas autodeclaradas, por isso entre aspas, para reafirmar o lugar de fala)	8 manauaras, 4 do interior do Amazonas, 3 de outros estados brasileiros

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 13: Perfil dos/as docentes entrevistados/as (grau de instrução, tempo de atuação, estado civil e religião).

<b>Grau de instrução</b>	<b>Tempo de Profissão</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Religião</b>
<b>9 possuem Ensino Superior completo, 5 possuem especialização e 1 possui mestrado.</b>	Mínimo de 4 anos e máximo de 30 anos.	5 solteiros/as, 4 divorciados/as, 3 uniões estáveis, 3 casados/as	3 espíritas, 1 “cristão” (vai à missa), 5 católicos/as (1 é Ministra da Eucaristia, 1 não praticante, 1 praticante, 2 declararam-se católicos sem outras especificações), 1 ateia, 1 agnóstica, 2 “creem em Deus”, 1 evangélico, 1 não tem religião.

Fonte: elaborado pelo autor.

### **Entrevista 1 - Close certo (CC)**

O primeiro entrevistado é um homem cis gay, parintinense, mestre. Solteiro, atua como professor há 8 anos e se considera cristão (“vou à missa”). Na entrevista, disponível para o diálogo, mostra-se colaborativo e centrado nas respostas: close certo! (no pajubá, significa fazer algo certo, acertar em algo que fez).

Ser professor, para ele, é um ato de coragem (“não tem material, não tem apoio”) e de humildade, por demandar do docente o “saber ouvir”, sendo empático com situações que discentes não têm coragem de contar em casa, tais como opressão, discriminação e violência. Close certo entende a diversidade sexual como comportamento sexual, diferenças não aceitas que redundam em discriminação. Sabe diferenciar sexo (“tem a ver com uma questão puramente biológica, sexo masculino e sexo feminino”), de orientação sexual (“está ligada a como você se comporta sexualmente falando [...] eu acho que não é escolha, a pessoa já nasce e só faz desenvolver isso ao longo da vida”), de gênero (“como cada um se identifica”), definições que

encontram respaldo dentro de teorias culturalistas e feministas (CAMPOS, 2015) e que são utilizadas no curso de formação da SEMED, provavelmente, por isso repetidas por muitos/as entrevistados/as.

Close certo vive estas categorias no trabalho diário. Segundo ele, “[...] você vê na sala de aula algum desenho de algum órgão genital, ou até na mesa do professor eu já vi também, então isso demonstra que precisa ser discutido em todas as disciplinas”. E complementa: “[...] também vejo que em sala de aula sempre têm uns alunos, né, que demonstram comportamento sexual que foge ao padrão heteronormativo [...]”. Fornece outros exemplos de discentes que rompem com estereótipos de gênero.

Teve contato com a formação “por meio do pessoal da escola”, achando-a muito importante, “porque muitas vezes a gente não sabe lidar com situações como essas que a gente sabe que é muito difícil, muito difícil ser um aluno homossexual e conviver de boa com os outros e até mesmo com o professor [...]”. Para CC, muitos/as colegas deveriam passar pela formação, pois há despreparo para lidar com a diversidade na escola: “essas diferenças, elas precisam ser respeitadas”. Após a formação, passou a entender que certas brincadeiras não eram “normais” e que a escola é um lugar de aceitação que, muitas vezes, não se tem em casa.

O docente trabalha com gênero e diversidade sexual em sala de aula, mas confessa necessitar trabalhar ainda mais, o que implicaria mais formação sobre o tema. Isso é dificultado à medida que constata muitos/as alunos/as virem com “uma certa resistência”, que pais e mães passam para eles/as.

Na graduação, Close certo teve “zero contato com a temática”. Achava ser um assunto exclusivo da família (“cabia somente aos pais”). Hoje, após a formação, sabe que a escola “é um meio onde os alunos aprendem a ter valores de humanidade. Ou seja, é preciso parceria”.

Outro impacto da formação foi perceber a necessidade de respeito ao “diverso”. Por ser o/a docente uma figura exemplar para os/as alunos/as, o respeito pode ser ensinado. Como obstáculo ao trabalho em sala de aula, destaca “a religiosidade dos alunos, principalmente aqueles que são evangélicos”. Geralmente, eles/as já trazem um arraigado pensamento religioso conservador, que “para eles, se não for aquilo determinado pela religião, é errado”. A religiosidade do professor entrevistado não é vista como empecilho, pois “minha religião não está acima do respeito ao ser humano, da dignidade humana”. Já a religião dos/as discentes e familiares, sim. Ele justifica: “[...] os pais acham que a religião está acima do amor entre as pessoas, o que faz com que elas tenham atitudes desde então preconceituosas, ou seja, se a criança, o adolescente é ensinado a vida toda a ser preconceituoso, que tipo de adulto ele vai se tornar?”. E complementa que os obstáculos se estendem a outras temáticas: “[...] se os

professores querem falar de africanidades, presentes no Brasil, você também encontra obstáculos por parte da religião especialmente daqueles que são evangélicos [...]”.

Por fim, Close Certo salienta a importância de mais pesquisas nesta área, posto que a considera nova e que encontra muita resistência por parte de muitos profissionais colegas de professorado. E, quanto mais se falar sobre, “[...] o senso comum vai dar lugar a pensamentos mais críticos sobre a sociedade brasileira”. Para ele, é preciso mais debates. Particularmente, chamou atenção o fato de que ser gay não tenha sido verbalizado espontaneamente por ele em nenhum momento da entrevista, não entrando como um componente de análise por parte de CC.

### **Entrevista 2 - Boy boca de confusão (BBC)**

Boy boca de confusão é uma gíria para significar um homem heterossexual desconstruído, de bom caráter e que cativa pelo jeito de ser. Este é o perfil do nosso segundo entrevistado, um homem heterossexual, cisgênero, manauara de 32 anos, que exerce a profissão docente há nove. Solteiro e católico, BBC é um rapaz muito tranquilo, que participa da entrevista com entusiasmo e que demonstra não ter medo e/ou vergonha de “errar”. No pajubá ser “boca de confusão” é ser um “arraso”, algo ou alguém muito bom.

Para ele, ser professor é transmitir conhecimento com amor e dedicação: “é ter o maior interesse do mundo que o seu aluno realmente aprenda o que você tá querendo passar”. Entende que a diversidade sexual precisa deixar de ser um tabu, porque não haveria mais espaço para padrões de masculino e feminino. “[...] Não é à toa que hoje temos a sigla LGBTQI+ (ênfase no mais), justamente para que se entenda que o ser humano já não tem mais padrão, não segue e não pode mais seguir esse padrão de antigamente”. E pontifica: “Cabe a nós professores conscientizarmos a sociedade dessa diversidade sexual”. Pensando os termos sexo, orientação sexual e identidade de gênero, há certo grau de incerteza, demonstrado por reticências, uso excessivo de “etc” e alguns advérbios de dúvida.

Entretanto, consegue esboçar a resposta, ainda que parcialmente confusa. Associa gênero a como o indivíduo se enxerga (homem, mulher, travesti), orientação sexual à identidade de gênero que um sujeito sente atração e sexo aos aspectos de genitália e cromossomos. Boca de confusão teve contato com a temática em seu trabalho diário como docente, por intermédio de problemas com alunos preconceituosos. Relata o caso de um deles que não queria ocupar a mesma turma que um colega “viado” (sic):

[...] Eu vi preconceito. Um aluno meu não gostava do outro. Aí simplesmente ele me falou isso, perguntou se o outro tinha se matriculado, ele não queria ficar na sala dele, simplesmente, vou usar a palavra aqui, porque o outro era “viado”<sup>20</sup>. Era isso o que ele disse: “eu não vou, não quero me matricular nessa sala porque o aluno X é viado”. E fora outras coisas também, como colegas de trabalho usando questões religiosas, sabe, dizendo que o homossexualismo a igreja cura, que isso não era coisa de Deus etc., a gente fica realmente chocado com o tamanho da ignorância e do preconceito que ainda existe.

Boy boca de confusão entende que o/a professor/a precisa intervir para eliminar a ignorância, porque o preconceito machuca:

O papel do professor, como eu já te defini lá nas primeiras perguntas, ele é um papel de ensinar, de ensinar corretamente, de ensinar com amor, e quando eu digo com amor, é com a inclusão de todos. Nesse caso específico, [...] o rapaz era um rapaz preconceituoso, a família é evangélica e tudo, no caso, eu, eu chamei a atenção em particular e expliquei pra ele que esse era o modo de vida do outro rapaz e que isso não poderia ser mudado, porque aquilo era a essência do rapaz e devia ser respeitada assim como o rapaz o respeitava. O papel do professor em sala de aula será, será, tem que ser abordar esses temas, chamando a atenção ao preconceito e à ignorância, porque é justamente esse o papel, de eliminar a ignorância! E esse tipo de preconceito vem sendo uma ignorância que machuca muita gente. O papel do professor é de abordar isso em sala de aula, esclarecer e fazer desaparecer essa ignorância na sociedade.

Entretanto, ainda que Boy boca de confusão reconheça a necessidade de trabalhar o tema, afirma não trabalhar a temática em sala de aula, porque, para ele “estamos bem atrasados em relação à Base Nacional Comum Curricular [...]”. Também atribui o não trabalho à ausência de um aprofundamento maior sobre as questões. O professor teve contato com a temática na faculdade, que havia matérias acerca da diversidade e relata o “princípio da inclusão”, sendo favorável, por isso, a cotas, especialmente para travestis e transexuais.

O entrevistado destaca a importância da formação recebida na SEMED: entendeu que “[...] falar de gênero não é ensinar a criança a ser gay, é mais a questão do respeito, que a gente não tá preso numa caixa...”. E ratifica: “Essa formação influenciou da forma mais positiva possível, porque, na minha visão, você não pode ser professor se você for dotado de ignorância, for dotado de preconceito. Porque é o professor que é o maior agente transformador da sociedade [...]”.

Como principais obstáculos ao bom trabalho com diversidade sexual estão dois: uma base curricular mais bem elaborada e a visão dos/as alunos/as recebidas em casa, “os costumes”.

---

<sup>20</sup> Saliento que muitos/as docentes possuem “mais de uma cadeira”, às vezes, referindo-se a experiências não necessariamente oriundas da SEMED. Não “tolhi” essas falas nem no momento da entrevista, nem no momento da análise dos dados.

Boy boca de confusão vê na religião um elemento ambíguo (umas condenam, outras não). A conclusão a que chega é pela abstinência religiosa, já que a sala de aula é um local de inclusão. A dele o influencia positivamente, pois toda forma de amor é válida, não cabendo julgamentos: “Só Deus pode dizer o que é certo ou que é errado. E enquanto forma de amor, o homem não tem poder, não tem discernimento para fazer julgamentos sobre esse tema. Se fizer um julgamento, que seja ele positivo, que seja a favor do amor, a favor da liberdade”.

Nesta entrevista, dois pontos “saltaram aos olhos”: o primeiro, apesar de toda a desconstrução evidenciada pelo docente, a ausência de um trabalho com este eixo em sala de aula (o que falta para efetivar o aprofundamento citado? É preciso esperar por mais cursos da SEMED para tentar transformar a realidade?) e, o segundo, o uso de termos ultrapassados como “homossexualismo”, citado textualmente em mais de uma ocasião da entrevista. É “boca de confusão”, mas às vezes a boca se fecha diante de um compromisso social que ele tão bem percebe ser necessário ter.

### **Entrevista 3 - Mapô babadeira (MB)**

Mapô babadeira é um termo para designar uma mulher (“mapô”) extremamente bacana, entrosada, gente fina (“babadeira”). Este é o perfil de nossa primeira entrevistada mulher, autointitulada bissexual, manauara, divorciada, católica e na profissão há 10 anos. Mapô babadeira entende a docência como profissão, o que significa obtenção de valorização e respeito, mas sem perder a amizade com as crianças e a sensibilidade:

[...] Ainda mais a gente que trabalha com criança, a gente percebe aquela que pede um abraço, aquela que vem às vezes sem ter comido em casa, a outra que sofre o *bullying*, e assim vai. Então alguém pode me julgar como já falaram uma vez: “você não é mãe!”. Quer dizer, isso pra mim é uma coisa que não existe, eu sei que sou professora, mas eu não virei uma pedra, é óbvio que eu tenho que ter, como é que eu posso dizer, é, sensibilidade, né, pra perceber o que tá acontecendo naquela realidade! Já aconteceu, por exemplo, de ter um aluno no colégio que os professores diziam que tinha problema de aprendizagem. Daí investiga pra cá, investiga pra lá, a gente descobriu que na verdade o menino não conseguia prestar atenção era porque não tinha comida em casa, não dava pra se concentrar com a barriga roncando, né? Então o que eu quero dizer é isso, ser professor, ser professora é mais do que só estar em sala de aula, é ter uma visão maior de tudo o que acontece, e, se preciso for, ser um pouco mãe às vezes sim.

Mapô babadeira entende a diversidade sexual como tudo o que existe no mundo, para além do modelo de “homem hetero”. Retirar o foco deste modelo é parte do processo para aceitação das diversidades. Entende sexo em dois sentidos: ato sexual e cromossomos (XX e XY, “o nascer homem e nascer mulher”). Orientação sexual é entendido como o conceito que

expressa por quem uma pessoa se sente sexualmente atraída e, em relação ao gênero, “[...] confesso que não entendo “muuuuuuito” do assunto, mas acho que é mais das pessoas travestis, transexuais, né? Que tipo pensa uma coisa sobre si, mas tem um outro corpo”. Percebe-se certa insegurança na forma como manuseia os termos.

Outro aspecto importante é que, para ela, a questão de gênero, orientação sexual está presente no cotidiano de trabalho desde muito cedo, desde a infância. Para exemplificar o que diz, a professora dá um exemplo do cotidiano:

[...] Um dia desses eu levei uma caixa de brinquedos pra sala de aula, tinha de tudo, pra gente fazer uma atividade de pesquisa. Dentro dessa caixa tinha uma boneca da Frozen, daquela princesa do filme que congela todo mundo. Daí veio um menino e começou a brincar com a boneca. Como eu já tinha aprendido no curso da SEMED que era pra não achar que tipo carrinho é só de menino ou boneca só de menina, fiquei na minha e não falei nada. As outras crianças da sala não deram muita moral, ficaram distraídas com os outros brinquedos da caixa. Daí, tá, veio um outro menino que queria também brincar com a boneca e esse que já tava brincando não queria dar. Como o outro tava insistindo, ele pegou, virou pro que queria tomar a boneca dele e disse: “Fulano, isso é de menina!” Quer dizer, o menino falou pro outro menino que o brinquedo que ele tava brincando era de menina. Daí eu fiquei me perguntando o que isso queria dizer, né? Será que esse primeiro era transexual, por exemplo, e de alguma forma colocou isso pra fora? É nessas horas que a gente vê como é importante ter um psicólogo na escola, né?

Provavelmente, Mapô Babadeira vê a necessidade de um/a psicólogo/a pelo fato de pouca formação na temática. Não teve nenhum tipo de contato na graduação. A da SEMED, achou muito boa, “porque todo mundo sabe que esse tema é polêmico, né?”, mas ela, enquanto docente, precisa ter conhecimento sobre o que fala. Entende que o discurso da SEMED respalda a prática dela em sala de aula, afinal, “[...] não adianta mentir, tem uma pressão muito grande pra gente não falar sobre isso, principalmente de quem é religioso [...]”. A entrevistada também destaca que a metodologia do curso foi muito boa, porém “[...] só acho também que devia ter mais tempo porque é muito conceito pra gente assimilar, e tem muita gente que é bastante cabeça dura para meio que se abrir um dia só”.

Apesar dos elogios, ainda pensa possuir pouco conhecimento, por isso, não trabalha em sala de aula com a temática. Diz-se aberta para o acolhimento de alunos e alunas que fujam da “norma”. Entende ser a formação na área um instrumento de combate ao preconceito e de promoção do respeito. Leva o que aprendeu para outros espaços que frequenta, como a igreja.

Ainda sobre a formação, explana que não existe docência sem conhecimento e que a formação era exatamente conhecimento, conhecimento científico indispensável: “[...] quando eu tô em sala de aula, eu tenho que falar o que a ciência fala [...]”.

Sobre os principais obstáculos para desenvolver a temática em sala de aula, ela destaca a falta de conhecimento pessoal, dos colegas de trabalho e das famílias dos/as discentes. “[...] A gente tem colega mesmo de profissão que, meu amigo, vou te contar, a cabeça parece que parou no século XV! Tem um professor amigo, aqui, que é pastor. Se você for falar com ele sobre *homossexualismo* (sic), ele bate com a Bíblia na tua cabeça!”.

Ao falar da religião, a professora separa a sua (“devo amar as pessoas, acolhê-las, respeitando o que elas são”) da religião dos/as colegas e dos/as alunos/as, que tendem a discriminar as pessoas: “[...] Elas não aceitam, elas discriminam, elas querem que você fale desse tema na escola, se fosse possível, estudando a Bíblia. E eles são a maioria, se eu for olhar ao meu redor [...]”.

Ao término da entrevista e da posterior leitura, tive os mesmos incômodos que o do segundo entrevistado. A inércia diante da situação e o uso de termos inadequados, como, mais uma vez, “homossexualismo”. Ainda que exista boa vontade, há um “não fazer concreto” diante do “problema”. O pensamento religioso conservador assume a dianteira. Assume-se bissexual, mas não percebo a presença da orientação sexual no discurso.

#### **Entrevista 4 - Deu Nome (DN)**

“Dar nome” é fazer algo bem feito, é ter bom desempenho em algo ou sair-se muito bem de alguma situação. É a criticidade de nossa quarta entrevistada, mulher heterossexual, manauara, licenciada em Biologia, há 11 anos docente, atea e divorciada, que rendeu a ela o epíteto aqui atribuído.

Deu nome entende o “ser docente” como “vencer um leão por dia”. Expressa seu descontentamento com as condições precárias do trabalho de professora: “ser professor é sofrer todo dia com um desejo muito grande que a gente tem de fazer um mundo melhor”. Isto também a desanima: “[...] Hoje, pra mim, é mais uma questão de sobrevivência, vou ficando por aqui enquanto não acho uma coisa melhor, que eu me sinta mais recompensada, valorizada e feliz [...]”.

Sobre diversidade sexual, entende abranger as pessoas que estão imersas no universo LGBT, pessoas que não se enquadram no mundo da heterossexualidade, é pluralidade de ser e existir no mundo. Entende sexo como biologicamente se veio ao mundo, orientação sexual como desejo sexual e “[...] acho que aí também cabe falar de afetividade [...]” e gênero como a sociedade pensa os diferentes comportamentos, como é construído dentro das diferentes sociedades humanas.

Percebe que quando se tem uma visão ampliada dos conceitos, eles aparecem em todo lugar, incluindo o trabalho diário com os/as discentes. Nas palavras dela:

Quando a gente tem essa visão mais ampliada dos termos, a gente vê esses temas em toda parte. No meu caso, quando começou essa loucura toda de ideologia de gênero, eu fui pesquisar e vi que era uma grande besteira e tudo o que eu pensava o curso na SEMED confirmou. Então quando tu me pergunta se eu tenho contato no meu trabalho, sim, todo dia eu tenho, porque eu vejo o gênero no fato de mandarem as crianças que são meninas com lacinho rosa, ou de mandarem os meninos às vezes todos desleixados, porque “menino é assim mesmo, né?” ou até mesmo quando tem atividade física, aquela separação de futebol pra homem e queimada pra menina. Tá em todo lugar. A mesma coisa em relação à orientação sexual, os pais procuram a gente quando notam algum trejeito, ou mesmo as crianças. Parece que quando a pessoa tem uma orientação sexual diferente da hetero, todo mundo saca. A diferença é que no meu trabalho na Prefeitura, já não se fala tanto, porque as pessoas ainda têm aquela ideia que a criança é assexuada, sem desejo, né? O que é uma grande mentira, mas enfim... Na SEDUC eu percebo mais, porque os adolescentes já falam de sexo, chegam a ser pegos no banheiro, por onde a gente anda tem desenho de pênis, vagina... Lá parece que eles fazem questão de escancarar mesmo.

Neste sentido, o curso de formação foi importante para corroborar a visão científica de gênero e para aprofundar o tema, já que não teve formação anteriormente. A professora tinha amigos que eram da área da Antropologia, e eles indicaram a ela materiais para entender a questão. Estes materiais dialogavam com o que foi apresentado na SEMED. Empolgou-se tanto que pensa até em fazer mestrado na área. A crítica está no tempo do curso ofertado pela SEMED, para ela, muito pouco, o que não contempla todos os pontos que vêm no bojo da questão de gênero e diversidade sexual. Também acha que a formação deveria ser para “professor preconceituoso”, já que ela enxerga existirem muitos. Ela ilustra situações que são, inclusive, sugestivas de pedofilia:

Os professores falam umas merdas, uma vez já peguei dois caras conversando, apontando para uma menina, acho que tinha uns 12, 13 anos, ganhando aquele corpo de mulher... E eles comentavam que ela já aguentava uma pirocada! Meu, vai tomar no c\*\*! Então esse pessoal merece muito a formação, mas são os primeiros a pularem fora, dizem que não precisa quando a escola oferece.

A professora também relata que desenvolve trabalho na área: “como sou professora de Ciências, ninguém se mete e se se meter eu digo que é minha disciplina e pronto, acabou-se!”. O trabalho que realiza é movido pela curiosidade dos/as discentes, geralmente durante as aulas em que fala sobre o corpo humano ou de sexualidade: “agora tá melhor estruturado porque depois do curso eles pedem pra gente fazer um projeto de aplicação do que a gente aprendeu lá e eu aprendi a desenvolver melhor”. Indago sobre o tipo de curiosidade que os alunos e as alunas possuem:

Eles perguntam tudo, querem saber de tudo, alguns já estão ejaculando e perguntam sobre isso, as meninas eu percebo que já são mais tímidas. Mas mesmo assim perguntam. Um dia, um perguntou se era normal achar o seio da outra fulaninha bonito. A turma deu risada, quer dizer, sinal que já entendem e conversam entre eles. Eu respondo na maior naturalidade e ensinando a ter respeito. Uma situação que eu passei foi quando um menino perguntou se podia passar batom. Ele perguntou com os olhos cheios de lágrimas e me explicou que o coleguinha tinha humilhado ele por isso e disse que ia contar pra todo mundo no colégio! Eu fiquei louca! Disse que ele podia sim usar batom e que qualquer pessoa também. Disse que quando era criança, ninguém me deixava jogar bola e eu jogava mesmo assim. E que se eu podia, ele também podia fazer o que quisesse. Então eu falo sim e falo muito.

Um ponto que chama a atenção é a visão da docente de que a escola é uma arena: “A escola é uma arena, Adan. Lá tem disputa, porque tem professor que não aceita e reproduz mesmo preconceito, diz que vai denunciar o colega e tudo mais”, ao que a docente responde com beligerância, o que foi fortalecido pelas meninas da formação da SEMED. Neste sentido, a formação foi muito importante, por confirmar o que a professora já pensava: “[...] a formação, ela confirmou o que eu já pensava e me fez entender que esse era o caminho. Mas na própria turma que eu tava, tinha gente falando mal porque não aceitava aquilo como uma questão científica e ficava naquela de ‘ah, eu não concordo’ [...]”.

Assim, a professora conclui ser o preconceito o principal obstáculo para trabalhar a temática em sala de aula, oriundo de professores/as, familiares de alunos/as e alunos/as. O preconceito é alimentado pela religião: “percebo que os meninos e as meninas que nascem na religião, digamos assim, já tem a mente fechada desde criança. Isso é tão triste que chega a doer. E ao mesmo tempo, motiva, porque não, não dá pra deixar como está”. E complementa: “[...] O pior é entre os evangélicos. Eles têm as coisas muito fechadas já na cabeça, acho que a coisa mais alienante que já fizeram foi terem inventado o conceito de inferno, é um povo que tem medo de tudo”.

Esta entrevista fez um contraponto a uma maioria cristã, pelo fato de ter se identificado como uma professora manifestadamente atea. Talvez, por estar de fora de um sistema religioso, a visão tenda a se voltar para os impactos que a religião causa no fomento ao preconceito. Deu nome foi extremamente aberta ao diálogo e “viveu” a entrevista “com intensidade”. Quero dizer, com isso, que ela se entregou, colocou para fora tudo o que sentia e, enquanto psicólogo, me pareceu, de fato, que ela pôde fazer uma catarse. Talvez por isso, ao fim da entrevista, as últimas considerações dela tenham sido: “Eu só queria te pedir desculpa, porque eu aproveitei pra falar tanta coisa que teu ouvido deve estar doendo. (ri). Desculpa os palavrões também, espero ter ajudado”.

### Entrevista 5 - Melhora, miga... (MM)

“Melhora, miga” foi o que tive vontade de dizer para a quinta entrevistada, o que auxilia a dar um panorama da conversa. Uma senhora muito simpática e que se abre com facilidade, tem uma posição ambígua sobre a temática de gênero e diversidade sexual, mostrando-se “progressista” nas falas, porém, “conservadora” nas atitudes. Alguns atos falhos nos termos usados tendem a confirmar minha interpretação: “homossexualismo”, “opção sexual” seguem presentes, mesmo após ter participado do curso na temática.

“Melhora, miga” é uma mulher cis heterossexual, oriunda do interior do Amazonas. É formada em Biologia, tem pós em docência do Ensino Superior, atua como professora há mais de 20 anos. Divorciada, é ministra da Eucaristia, católica praticante.

Considera ser docente como parte da história de vida, em uma época que ser professora era uma das poucas oportunidades que se “tinha pra vencer na vida”: “[...] tem a ver com libertação também, porque foi a chance que eu tive de ter meu dinheirinho, de ser alguém, de dar dignidade pros meus filhos e de poder me separar, porque eu conheço gente que continua presa no marido porque não pode se sustentar [...]”.

Diz que, por ser de uma outra geração, fica meio perdida quando se fala de diversidade sexual e de gênero, já que não se debatia muito disso: “o que eu sei é que diversidade sexual são essas novas pessoas, o homem gostar de homem, a mulher gostar de mulher, por exemplo, essas coisas assim...”. Entende sexo como reprodução, como pênis, vagina: “na minha época, a gente falava assim, ‘é menino ou menina’ e pra saber isso a gente olhava o sexo do bebê. Que é o pinto, né, o pênis, vamos colocar assim numa linguagem científica, que é o do menino e a vagina, pra menina [...]”. Orientação sexual, para ela, resume-se a gay ou lésbica: “[...] é a questão do gay ou lésbica. Então o menino pode gostar também de um menino ou uma menina gostar de uma menina [...]”. No tocante ao gênero, perde-se:

[...] E o último, o gênero, eu vou ficar te devendo, porque isso é uma confusão na minha cabeça. Eu vejo mais como a questão por exemplo se hoje é normal uma pessoa ser travesti. Na minha cabeça, não é, porque a Igreja me diz que não é, a Biologia me diz que não é. Mas aí vem o pessoal do gênero e diz que isso não tem problema... Então eu acho que eu tenho que ler mais pra me aprofundar mais e ter uma opinião.

Em sala de aula, a questão é palpável para a docente. Conta que os/as discentes são muito curiosos/as quando se fala de sexo. Quando a questão da diversidade sexual aparece, ela diz necessitar ser “cautelosa”:

[...] Tem também a questão dos alunos que são gays, lésbicas, que Deus me perdoe se eu estiver errada, mas eles parecem assim que já começa a aparecer desde pequeno... Com esses têm que ter mais cuidado ainda, porque os pais não querem aceitar, ou podem achar que a gente tá sendo preconceituoso, hoje em dia não é mais como antes, as pessoas tão muito “não me toque”. Volta e meia surge algum que quer conversar ou são apontados pelo coleguinha. Outro dia dois foram pegos no banheiro com a cueca no chão pela zeladora, foi um “para pra acertar”, mas o pessoal meio que abafou, porque não é muito legal ter esse tipo de caso na escola. É uma situação complicada...

Sobre ter tido contato com a temática, MM disse ter sido zero na graduação, tendo estudado apenas sobre educação sexual. Na pós que fez, também não se falou do tema. Aparece aqui um primeiro ponto importante da formação na SEMED: “[...] vi isso com as meninas, lá ouvi falar de gênero e isso me fez ver que tem um outro lado também envolvido, porque o que a gente ouve falar desses assuntos não é como eu ouvi lá”.

Não trabalha com a temática em suas aulas, “só sobre sexo mesmo, educação sexual”. Não o faz por falta de segurança: “[...] a formadora era muito bacana e segura do tema. Mas eu não saí de lá dominando tudo, achei pouco tempo para dar conta. Então eu fico só naquilo mesmo que eu já faço, também preciso entender mais as coisas para conseguir dar conta”.

MM afirma que a formação amplia a forma de pensar e confessa seguir confusa entre os discursos sobre a diversidade, acossada entre conservadorismo e progressismo:

[...] A gente viu na época das eleições o que o Bolsonaro falou no jornal que iam distribuir uma cartilha pras crianças e ficava pensando, “será se é isso mesmo? Pra que fazer isso?”. Na formação eu já achei uma outra coisa, que já era mesmo mais uma tentativa de fazer a gente achar isso, porque eu já entendi que não tinha aquele demônio todo que queriam pregar. A verdade é que vem um e diz uma coisa, vem outra pessoa e diz outra e a gente não sabe em quem acreditar. E eu acho que assim, eu, enquanto professora, tenho que pesquisar! Vou atrás mais disso pra saber melhor.

Neste diapasão, “Melhora, miga” se sentiu influenciada pelo curso, no sentido de ter mais responsabilidade no que diz, de ter compromisso com a ciência, separando o que “eu penso” do que “a ciência diz”. Como obstáculos para o trabalho com a temática, destaca a dificuldade em saber quem deve falar do assunto, se são os pais ou a escola:

Mas se eu quiser me aprofundar, falar do homossexualismo, por exemplo, pode ter certeza que vai ter pai se queixando! Eu sei disso porque já comentaram aqui na escola o caso de uma professora que foi falar e intimaram ela, teve advogado e tudo. É meio complicado, a família acha que o nosso papel é só dar aula e ensinar ciências, português, matemática e que a escola não deve se meter no papel da família. Daí quem é a gente pra bater de frente?

Aparece explicitamente um relato de perseguição a docentes que falam da diversidade sexual e de gênero e de como tal perseguição parece ser efetiva no sentido de intimidar outros/as profissionais.

MM fala sobre religião. Tenta não misturar a própria crença com a prática profissional: “[...] mas a sociedade é outra, eu tento manter os meus valores pra mim e não para os alunos”. Já a dos/as discentes, especialmente os/as evangélicos/as, redundam em perseguição: “[...] Mas aí vem a religião deles, se eles acham que é errado, vão com tudo pra cima da escola e só faltam bater na gente que é professor! Principalmente evangélico! Eles são muito fanáticos mesmo!”

Diante das ameaças, a entrevistada sente-se com medo e, talvez, inconscientemente, corrobore os valores religiosos: “[...] Não sou paga o suficiente pra ainda querer ficar brigando com família de aluno. Em relação ao homossexualismo até que ainda vai, porque cada um com a sua opção... Mas em relação a falar de sexo, isso me revolta ainda, porque os pais não querem que a gente fale [...]”.

Ela termina a entrevista pedindo perdão por não saber umas coisas direito. Será mesmo que a religião dela não influencia? Melhora, miga, por favor!

### **Entrevista 6 - Fazendo a egípcia (FE)**

Entendendo o “fazer a egípcia” como ficar indiferente, muitas das vezes fazendo-se de superior, traduzo o conteúdo do sexto entrevistado neste sentido. Ao tomar posturas como separar os conteúdos da diversidade entre o que é da escola e o que é da família, ou de não tomar partido a não ser em caso de algo mais grave, esta foi, para mim, a mensagem principal que o sexto entrevistado deixou.

Fazendo a egípcia é um rapaz cis e hetero de 38 anos, oriundo de Maués, interior do Amazonas. Formado em Ciências Naturais, começou a docência por volta dos 17 anos, mesmo sem graduação, acumulando aproximadamente 20 anos de sala de aula. Vive em união estável, diz já ter sido muito católico, hoje apenas acredita em Deus, mas sem professar nenhuma religião.

Fazendo a egípcia é mais um entrevistado que atrela docência à história de vida: “[...] o professor era muito respeitado e era uma profissão que muitos de nós sonhávamos ter, porque a gente via nos nossos professores um grande saber, como é que eu posso dizer, a gente respeitava muito mesmo [...]”. Ser professor, para ele, é contribuir para o futuro da nação, a única chance que se tem para fazer um país melhor. Uma profissão e uma missão.

O docente diz saber muito pouco sobre diversidade sexual e de gênero. Liga o conceito ao universo LGBT: “[...] a diversidade sexual tem a ver com pessoas que são gays, lésbicas, travestis, né, transexuais... Eu nunca entendi bem a diferença entre travesti e transexual, mas acho que tem alguma [...]”. Atrela sexo à “transa”, cromossomo (XX e XY), orientação sexual à atração sexual, questionando o uso do termo (“orientação sexual já me disseram que é errado, junto com a opção sexual, porque ninguém orienta ninguém a nada e também ninguém opta por nada”) e gira em torno do binarismo “gay/lésbica” (“[...] daí quando é homem com homem é homossexualidade, quando é mulher com mulher são lésbicas e por aí vai...”). quanto ao gênero, associa a papéis sociais: “[...] como a gente representa nossos papéis, tipo, o que se espera que o homem seja, se ele pode ou não chorar, se pode ou não brincar de boneca [...]”.

Sobre a vivência com a temática, o entrevistado fala que ela existe desde quando era estudante (“[...] Quando eu estudava, tinha amigos que eram gays, aquelas meninas que já tinham, é, como é que a gente pode dizer, um “jeitão” diferente [...]”). Hoje, como professor, fala que os/as docentes percebem os/as “diferentes” ([...] a gente percebe que a criança tem algo “diferente”, né, entre aspas[...]. Os professores comentam, “rapaz, aquele ali vai ser viadinho” ou “fulano uma vez falou que gosta de brincar de boneca, sei não...” Eu acho pejorativo [...]).

Diz só intervir em casos graves:

Olha, eu não faço muita coisa porque não é um problema meu. Eu faço a minha parte, eu tento não ser preconceituoso, quando ouço esse tipo de comentário eu fico boquiaberto, não dou risada que é pro professor perceber que eu não tô incentivando. Agora é claro que se eu perceber uma coisa mais grave, eu vou intervir! Se o colega bater no outro, ou xingar, daí eu faço algo, mas de modo geral eu evito que é pra não fazer alguma coisa que é mais atribuição da família.

Neste trecho, fica claro que o docente entende ser violência física e xingamentos o “algo mais grave” (de onde vem esta crença?). Fazendo a egípcia também separa o que é da família do que é da escola. O critério usado por ele é o da disciplina que ministra: o que faz parte do componente curricular é com ele, já o que é acerca dos valores, deve ficar com a família. Claro desconhecimento da legislação ou “esquecimento” seletivo?

[...] Porque se a gente se mete demais também, o pessoal ameaça até processar, tem o lado religioso da família, eles não aceitam que se falem certas coisas. Pra você ter uma noção, tinha uma mãe evangélica que veio aqui uma vez e pediu que quando fosse aula de sexo, ela não queria que a filha dela participasse, você já pensou? Que se fosse mulher falando, tudo bem, mas homem ela não queria, porque podia incentivar! Agora tu imagina se essa criança de hoje lá precisa de incentivo? [...]

Acerca da formação em gênero e diversidade, o professor é mais um a relatar sentir-se perdido em meio aos discursos ambíguos (conservadorismo religioso versus progressismo). Diz que o curso foi de pouco tempo, mas conseguiu aprender conceitos que se articularam com a disciplina de Biologia que ministra. No início, os conceitos são “meio que um choque”, “porque desde criança a gente é criado dessa forma, com essa mentalidade que tem coisa que é de menino e que tem coisa que é de menina”. Seria necessário mais tempo de formação, pois “isso não cai do dia para a noite”. Fazendo a egípcia também percebe que a recepção ao modo como a temática é interpretada varia de docente para docente:

[...] A verdade é que não é por ser professor que muita gente não carrega preconceito. Eu acho que é até pior, porque muitos deles se escondem por trás do fato de serem professores para serem preconceituosos de modo disfarçado, sabe, tipo: “como eu sou preconceituoso se estudei tanto pra isso? [...]

Interessante o apontamento de que é sempre o/a outro/a preconceituoso/a, nunca o próprio sujeito. Mesmo com toda essa consciência, Fazendo a egípcia não trabalha com o tema em sala de aula, alegando falta de conhecimento: “[...] tenho que estudar mais um pouquinho, me qualificar mais, né? Não acho bacana fazer um trabalho todo na base do achismo”. Considera a formação recebida como uma atualização para os tempos modernos e importante para o/a docente, o/a qual deve estar ligado/a em tudo que é científico e “principalmente no que é polêmico”. Entretanto, a temática da diversidade sexual e de gênero, em sua visão, precisaria de “todo um manejo...”, principalmente porque “a verdade é que ninguém aceita” e, neste ninguém, inclui as famílias dos/das discentes e os/as próprios/as professores/as.

A religião é encarada como algo para se ter esperança, um modo de as famílias carentes lidarem com a pobreza em que estão inseridas. Constata a presença de muitas pessoas de religiões pentecostais que explicam o mundo ruim como “tudo é demônio”. Já da parte dele, relata que a religião não influencia em nada, “pelo fato de eu já ver com outros olhos, muitas besteiras que eu pensava antigamente. Hoje me dá mais é angústia, mesmo, de ver como as pessoas ainda pensam com uma cabeça que não deveria existir mais”.

Fazendo a egípcia, literalmente, fez a egípcia diante do problema constatado. Existe violência à população LGBT, mas “eu não faço nada diante dele” pelos “argumentos” por ele apresentados.

### **Entrevista 7 - Lindíssima, falou tudo! (LFT)**

A sétima entrevistada recebeu o epíteto aqui atribuído pelo potente conteúdo apresentado durante a entrevista. Sintética e precisa nas respostas, Lindíssima demonstrou boa vontade durante a conversa e disponibilidade em falar sem pensar muito se poderia estar certa ou errada. LFT é uma moça de 31 anos, autoidentificada mulher heterossexual, paraense de Santarém. É professora há aproximadamente 12 anos, divorciada e teísta (mas sem professar uma religião em específico).

Entende que ser professora é uma profissão, o que significa “desidealizá-la” – nem vocação, nem “mudar o mundo”, é de onde se tira o sustento e que merece reconhecimento como médicos/as, enfermeiros/as etc.. Entende por diversidade sexual os vários tipos de sexualidade, gêneros e orientações sexuais existentes no mundo. Sexo tem a ver com genitália, “uma leitura mais biológica”. Orientação sexual é nome atual para ‘opção sexual’, correspondendo a por quem o sujeito sente atração sexual. E gênero “[...] é como a pessoa se enxerga, se é mulher cis, se é mulher trans, travesti também entra... é, é isso [...]”.

LFT teve contato com a temática pela prática cotidiana. Exemplifica com pais e mães que achavam que o filho era gay, crianças maiores que queriam saber sobre sexo e namoro. Procura lidar com todas essas questões de “uma maneira muito natural”:

Eu lido de uma maneira muito natural, que é como a gente tem que trabalhar isso. Tiro as dúvidas que eu sei tirar, principalmente sobre sexo, né, que é mais tranquilo. A parte de família, de alunos que são gays eu, além do que pesquiso sobre o tema, procuro usar meus amigos como exemplo, pessoas que eu conheço e que podem ser modelo para essas pessoas que tão me procurando pra mostrar que nada é tão ruim ou desconhecido como as pessoas pensam que são!

A entrevistada destaca que a temática veio pela vivência. A primeira formação que teve foi ainda no Pará, a qual era alinhada com aquela que a profissional possui, feminista. Este alinhamento ocorreu também na formação da SEMED: “[...] a gente foi orientado a como desenvolver o trabalho, material, esse tipo de coisa. Foi bom, muito bom mesmo, porque não ficou só no ar, foi um curso que casou teoria e prática”.

LFT trabalha com gênero e diversidade sexual em sala de aula, principalmente quando uma turma tem interesse manifesto na temática. Há um foco no campo do sexo, corpo, prevenção de IST e gravidez na adolescência. Ela usa a roda de conversa como metodologia e vê um retorno discente positivo:

[...] Eles gostam mesmo e até pedem que a gente faça mais. Me impressiona muito o fato deles não terem conversa em casa, percebo que pra muito deles isso tudo é novo e eles se sentem felizes, é, como a palavra que eu quero dizer... Eles se sentem acolhidos, isso que eu queria dizer.

A formação na temática foi importante para preparar a profissional a lidar com a diversidade, caso surja. Também ajudou a efetivar a desconstrução de papéis sociais e estereótipos de gênero: “[...] tem também o lance dos brinquedos que eu achei bem legal para trabalhar com as crianças, a desfazer essas ideias de carrinho, boneca, descobri umas literaturas bem legais”.

O curso forneceu suporte teórico, o que LFT julgou muito importante para melhorar a própria atuação. Julga a falta de interesse dos/as outros/as profissionais como o principal obstáculo para o desenvolvimento da temática em sala de aula e exemplifica:

[...] Volta e meia eu escuto de outros professores, “ah, fulano de tal veio conversar sobre sexo comigo, pedi pra ele te procurar”. Eu dou uma risadinha e digo ok, mas é uma coisa que me incomoda, porque todos os meus colegas sabem o que é sexo. Quer dizer que só porque eu sou a professora de ciências, outras pessoas não podem falar sobre o assunto? Isso é até desconhecimento da legislação, porque falar de sexualidade é uma coisa que qualquer professor pode fazer. Pode não, deve! Então pra mim o obstáculo mesmo é a professora, o professor querer falar sobre o assunto.

LFT destaca a religião como um problema, principalmente entre discentes e familiares evangélicos/as, os/as quais só aceitam aquilo que corresponde aos dogmas que professam. Mais uma vez, uma prática vivenciada por ela é usada para explicar o argumento:

[...] Numa dessas rodas que eu fiz uma menina chegou a se levantar e sair da sala. Depois, quando eu fui perguntar dela se tinha acontecido alguma coisa, ela disse que era porque os pais dela não iam gostar de saber que ela estava ouvindo aquele tipo de coisa, que ia incentivar a querer fazer. Daí eu me pergunto: será que essa menina não sente desejo? Não é melhor que se um dia ela cair em tentação, vamos colocar nesses termos, ela ao menos se proteja, se previna de uma DST, de uma gravidez? [...]

LFT é o tipo de entrevistada que articula coerência entre teoria e prática. Ainda que com as limitações que todo/a professor/a encontra, consegue desenvolver o tema de forma a ser acolhedora e inclusiva. Também, ainda que sem entrar em detalhes, é uma das poucas docentes que invoca a legislação vigente para defender o direito às práticas pedagógicas que realiza. A cidadania precisa ser plena, porém é colocado em segundo plano por muitos e muitas dos/as docentes.

### **Entrevista 8 - Kátia Cega (KC)**

Fazer a Kátia Cega, no pajubá, é fingir não ver algo. Esta tende a ser a conclusão da entrevista com a oitava docente, uma mulher cisgênero heterossexual, oriunda do interior do Amazonas, docente há mais ou menos 10 anos, solteira e católica não praticante.

Na visão dela, ser professora é transmitir conhecimentos. Teve muito pouco contato com a temática da diversidade sexual e de gênero, recordando que a graduação enfocava apenas questões biológicas, prevenção de gravidez/IST. Liga o conceito de sexo ao coito, a pênis e vagina, prazer, masculino e feminino. Sobre gênero, pensa no questionamento de “homem e mulher”, “[...] que fala que ninguém nasce na verdade homem e mulher [...]”. E orientação sexual “é o que as pessoas dizem que você deve ser, se é gay, lésbica, travesti, transexual”. KC acredita que os/as docentes tenham poder de influenciar o que determinada pessoa possa ou não possa ser no futuro, no tocante à orientação sexual.

Questiono se ela foi influenciada em algum momento pelos/as docentes que teve, ao que ela me dá, como resposta: “Eu não, mas assim, isso não é bem uma base porque ninguém nunca tentou. Não sei se eu tivesse nascido já com esse tipo de ideia sendo divulgada se eu poderia ter sido outra coisa. Acho que não, mas nunca se sabe. É um debate complicado”.

KC diz que não teve contato com as questões de diversidade no cotidiano de trabalho, mas a fala dela exemplifica que as questões existem, como se depreende do seguinte trecho: “[...] daí pode acontecer de um outro jovem tocar no assunto da opção sexual. Aí eu já chamo no reservado e vou falar com ele sobre o assunto, explico que ninguém tem nada a ver com a vida dele e que se ele for o que tem que ser, só se dar ao respeito, que ninguém vai mexer com ele [...]”.

E segue o discurso alegando que educar sobre o tema é responsabilidade da família:

[...] Nem toda família permite que a gente fale sobre tudo. Na escola tem muita família que é aquele estilo evangélico fanático mesmo, que briga e tudo mais, que a mãe chega na porta da escola com uma Bíblia desse tamanho! [demonstra com as mãos]. Daí a gente tem que ter esse cuidado, porque do mesmo jeito que eu respeito a opção sexual de cada um, eu também tenho que respeitar a religião alheia, o direito da família de educar como ela acha correto.

Ao expressar o que achou da temática na formação da SEMED, diz ter sido “bacana”, porque enfatiza a ideia de respeito, que ela acredita, e que houve também didática, ouviram as necessidades dos/das docentes que participaram do curso. Entretanto, não trabalha com a temática em sala de aula, só “com educação sexual mesmo” (“[...] de como prevenir as doenças, a questão da gravidez na adolescência, esse tipo de coisa”). Só trabalharia com o tema se fosse

no ensino médio (“[...] eu acho que eles já têm mais maturidade pra aprender [...]”), pois, para ela, é quando se tem certeza do que se é.

Segue com a mesma atuação, se vier a dar aula no Ensino Médio olhará o material da formação. Apesar de pensar assim, reconhece que a formação neste eixo foi importante, ao fornecer um melhor preparo para sua futura atuação. Também encara a religião como um obstáculo para o desenvolvimento do tema, pois muitas famílias resistem em nome destes valores. A religião é vista como algo “forte”:

Muita família, muitos pais mesmo que, pelo amor de Deus, parece assim que têm uma venda nos olhos! Tem uma que é fã do pastor Valdomiro, que a gente, assim, tipo eu e você que tem mais conhecimento, sabe que é um bandido de marca maior. A minha é tranquila, já fui católica do tipo carola, sabe, mas hoje já não vejo mais à Igreja como antes por uma série de fatores. Mas quem tem família crente, é cruel! [...].

A professora literalmente faz a Kátia Cega para com os problemas que advêm da invisibilização da temática da diversidade sexual e de gênero. Usa termos carregados de valores morais, como “se dar ao respeito” e outros obsoletos, como “opção sexual”, demonstrando, pelo conteúdo das afirmações que corrobora a tese de “escolha”. Também se faz de “cega” para a responsabilidade que a escola carrega em relação a uma formação integral, que contemple os diferentes sujeitos, incluindo aqueles e aquelas que fogem ao padrão cisheteronormativo. Mesmo com o curso de formação, segue acreditando que o tema deva ser só para pessoas no ensino médio e que a escola não deve ocupar um pretensioso lugar de educação específico da família. Pelo conteúdo das falas, ela exemplifica bem pessoas que acham a teoria de gênero uma veiculação de opiniões: se é opinião, ela se permite continuar com a dela, mantendo para si o que “acha”. Também fiquei com a indagação de até que ponto as falas sustentam o discurso de que a religião não influencia mais a vida dela.

### **Entrevista 9 - Foi o aleijo (FOA)**

No pajubá, um dos significados de “foi o aleijo” é o de algo que não deu certo. Esta parece ser a tradução mais próxima do que quis dizer nossa nona entrevistada, a qual teve uma atividade voltada para o debate da diversidade sexual e de gênero interrompida. Uma senhora muito tranquila, conversa francamente sobre os assuntos e me faz perceber um fato muito interessante: até entre as pessoas pró-diversidade há muito preconceito enraizado!

FOA é uma senhora de 63 anos, heterossexual, com superior completo em Ciências Biológicas, aposentada de uma cadeira no estado e que acumula a experiência de sala de aula

há mais de 30 anos. À data da finalização deste texto, deve ter se aposentado. Vive em união estável e é católica praticante.

FOA associa docência à entrega (“você tem que realmente gostar do que faz”) e vocação, doação (“você tem que abraçar a causa. Você tem que se doar [...] você leva trabalho para fazer em casa”). É um trabalho satisfatório, com a possibilidade adquirida de “marcar” o/a aluno/a e “ser marcado” também. Entendo “marcar” como ser “afetado pelo afeto” que é característica, para FOA, das relações entre docentes e discentes.

Sobre diversidade sexual e de gênero, relata “saber e não saber” sobre o tema, concomitantemente, por estarem os termos em constante atualização. Segue inteirando-se sobre o assunto e salienta: “[...] a diversidade é muito grande, principalmente, na escola. O pior é que o aluno sabe... às vezes, o pai sabe. E às vezes, ele não quer admitir que o filho dele é ou que tem uma tendência”. O uso de “tendência” indica uma ambiguidade no discurso de FOA: seria a orientação sexual algo que se desenvolve a posteriori e que, neste diapasão, pode ser revertida? Tendência é designativo de quê? Do sujeito que foge à norma heterossexual?

Define sexo como o que é masculino e o que é feminino. Orientação sexual como aquilo que a pessoa sente ou vai querer ser. Gênero como o significado de você ser masculino ou feminino, de ser homo ou ser hétero.

Quando indagada sobre o contato com o tema no trabalho em sala de aula, relata ter tido problemas. Tentou desenvolver a temática após a formação na SEMED, em uma turma do oitavo ano, usando, como metodologia, um baú: o baú das dúvidas. Nele, os/as alunos/as podiam depositar questões sobre a temática de sexualidade e gênero. Deixemos a docente explicar:

[...] você vai colocar a sua pergunta aqui no baú, a única coisa que você vai identificar é a sua turma. E dessa mesma forma eu dividir para apresentar o trabalho na feira [a professora realizaria uma feira de ciências sobre o assunto]. Aí eu fiz o mapa das perguntas, das turmas que tinham mais perguntado. Cada tema de um assunto era tema de um trabalho, como o sistema reprodutor masculino. Dois dias antes foi dito ‘manda chamar a professora X [a entrevistada], é pra ir lá na diretoria’. Lá tinham dois advogados e foi dito que eu não podia falar sobre isso. Aí eu entendi que eu tava sozinha aí, pois estavam os dois advogados, eu tava na sala da diretora e tinha uma moça que auxiliava na pedagogia. Na sala da diretora, tinha um *banner* sobre família: ‘família é a base cristã’. O advogado falou: ‘eu vejo, diretora, que a senhora preserva a família, e a outra professora...’ A diretora disse: ‘realmente, eu fico muito preocupada com esses assuntos’. O assunto era a diversidade, pois eu estava falando sobre *homossexualismo* (sic) e todos os termos pra eles. A diretora disse: ‘Imagine, eu fiquei abismada por causa dessa foto. Tu já viste essa que tem um consultório de psicologia e tem um menino puxando a calça do colega para ver o sexo dele? [a entrevistada me explica de que foto se tratava]. É comum entre crianças, que um olhe o sexo do outro’. Ela, a diretora, disse: ‘eu acho um absurdo essa foto’. Eu respondi: ‘Mas afinal de contas, o que vocês querem? Querem que a gente tire o trabalho da feira? A gente tira’.

A professora segue relatando que os advogados pediram para retirar apenas a parte da feira de ciências que travava a discussão acerca de gênero. A diretora enfatizou o pedido, dizendo que, se a entrevistada insistisse, iria responder judicialmente. A censura foi repetida pelos advogados, os quais destacaram que retornariam ao colégio para saber se a atividade teria ou não sido realizada. A docente traduz o posicionamento da diretora como se tivesse recebido “um tapa na cara”. Entretanto, a temática da diversidade seguiu existindo na escola:

[...] Lá na escola, cada professor é conselheiro de uma turma. Então você é o responsável por tudo o que acontece naquela turma. Aí uma mãe disse: ‘professora, eu quero que a senhora converse com a turma, a senhora sabe como a minha filha anda, né? Por causa desse jeitão dela, os meninos vivem chamando ela de sapatão. Eu quero que a senhora converse com eles. Quer dizer, indiretamente, eu tive que entrar no assunto. Eu disse: ‘Eu sei. Já observei e de vez em quando eu converso sobre isso’.

FOA segue observando, com base neste exemplo e em outros, que a pauta da diversidade sexual e de gênero é necessária. Na idade dos/as alunos/as com os/as quais trabalha, ela diz perceber a presença do tema, muitas das vezes em forma de *bullying* com o/a “diferente”. Por isso, continua motivada a falar sobre o assunto, ainda que de uma forma não mais explícita:

[...] O menino vai correndo e chama o outro por um apelido que ele nem sabe o que é. Ou como quando vem uma mãe e diz ‘olha, minha família tá passando por isso e por aquilo’. Como quando chegou uma mãe e disse ‘professora, eu gostaria que a senhora conversasse com eles, pois todo dia ela briga aqui fora. Ela não gosta’. Não é por isso que eu vou dizer ‘ela realmente é [lésbica]’, você tem que respeitar! Não importa o que ela seja. Eu já disse pra eles: ‘pode ser um veado, pode ser um prostituto, o nome que vocês queiram dar. Pode ser um homem que virou mulher ou uma mulher que virou homem. Vocês não têm nada que ver com isso. A opção foi da pessoa. Cada um vive como pode!’”

FOA também relata o contato que teve com a população trans que frequentava a escola:

Uma vez, eu tive um aluno que eu fazia a chamada e tinha a presença. Mas a voz que eu ouvia não condizia com um homem, né? Eu fazia a chamada e olhava, num dia eu disse “vou descobrir quem é essa pessoa...” E era uma (pausa), tu olhava assim e era uma menina perfeita. Blusa de renda, sutiã, maquiada. [...] Ela disse: ‘professora, eu gosto que me chamem de Priscila’. E eu disse: ‘Ah, tá bom! Eu tô olhando aqui, porque toda vez quero saber quem é esse Flávio e eu não acho ele. Eu sei quem senta aqui e ali. Na hora da chamada, eu sei de onde vem as presenças. O único problema aqui é que tu tem que colocar na tua prova, porque eu preciso identificar o nome, já que a prova é um documento. Agora, se é Priscila ou não, não me interessa!’.

Apesar da aparente atitude acolhedora, a fala de FOA mostra-se problemática, especialmente no tocante ao trecho final. Igualdade ou “tolerância”? A professora se justifica dizendo que, à época, a pauta trans não tinha tanta visibilidade: “[...] só que agora se tem um

entendimento melhor. Você queira ou não, você vê vários trans. A própria novela agora tá mostrando uma mulher transexual [...]”. A novela, no caso, ajuda a dar a tônica ao tema. A entrevistada relata que, por ter uma “mente mais aberta”, é taxada de “doida” pelos/as colegas.

O curso em gênero e diversidade sexual ofertado pela SEMED é visto por FOA como influenciador da visão dela de ser docente. Despertou ainda mais a curiosidade sobre o tema e a incentivou a saber mais sobre a temática. Entretanto, sem o apoio da equipe escolar, especialmente a gestão, torna-se inócuo:

Eu acho importante [o curso]. Agora, o que eu lamento é que ninguém tenha apoio, pelo menos foi o que eu senti. Por exemplo, quando eu contei esse fato para os meus colegas de formação, no ano seguinte, muitos disseram: ‘ah, se fosse a minha diretora, teria ficado do meu lado!’. Porém, muitos disseram: ‘a minha diretora também faria como a dela!’. O outro disse: ‘ah, se fosse o caso, eu teria ido contra!’ Aí eu disse: ‘o que adianta? Tu está numa sala contra quatro pessoas?!’ Ou seja, não é a direção quem faz a escola? Se a direção fala o contrário, tu vai fazer o quê?’ então, eu acho que o trabalho também depende de quem tá na direção. Depende de como essa pessoa entende o assunto”.

Assim, ela conclui serem os principais obstáculos para trabalhar com a temática em sala de aula: os pais, as mães, responsáveis, a direção e os/as próprios/as colegas. Graças ao que aconteceu, o trabalho com a temática ficou prejudicado, já que a docente não realizou a proposta como originalmente concebida. Houve censura. Sobre a dificuldade com pais, mães dos/as alunos/as, responsáveis e com os/as colegas de trabalho, ela comenta: “são contra, quero dizer, eles [os pais, as mães e/ou responsáveis] não admitem o que acontece com os seus filhos. [...] os meus colegas dizem: ‘só tá falando leseira. Nem precisa falar [...], pois eles já sabem’. Eles sabem, mas de um jeito torto”.

Sobre a religião, diz que a dela é bem aberta, os padres falam sobre isso na missa. Já a religião adventista, para ela, é mais fechada e não admite que isso exista. A professora conclui enfatizando a importância de a temática ser mais debatida, principalmente na faixa etária de 11 a 14 anos, “pois nessa idade eles são muito cruéis. Eles falam, eles xingam, dizem as coisas sem dó nem piedade. Sem um pingão de verdade”. O *bullying* pode mesmo, na visão dela, levar à evasão escolar: “às vezes, o aluno não vai mais pra aula e você nem sabe o motivo. E, às vezes, é por causa de um problema desses!”

### **Entrevista 10 - Resistindo no truque (RT)**

“No truque” é uma locução do pajubá que traduz algo que é feito na surdina, com certa dose de astúcia. No caso, “Resistindo no truque” (RT) é uma docente que, ao ter uma atividade

pós-curso de formação travada por pais e mães de alunos/as que a acusaram de “ideologia de gênero”, continuou sua atividade, ainda que de modo não oficial. Mais uma entrevistada acoçada entre o conservadorismo e os ideais progressistas, tendo que se equilibrar em um ambiente fechado à diversidade sexual e de gênero: a escola em que trabalha.

RT é uma moça de 26 anos, simpática e disponível para o diálogo comigo na entrevista. Entende a diversidade como valor e por ela luta, do alto de sua vida de mulher heterossexual. É natural do Paraná, bastante inteligente, possui duas especializações. Atualmente, cursa Psicologia. Trabalha concomitantemente na SEMED e na SEDUC, lecionando há aproximadamente 4 anos. RT é solteira e espírita.

Entende que a docência é uma atividade de muita responsabilidade, “[...] porque cada coisa, por mínima que seja, tem uma influência na vida de nossos alunos [...]”. Por meio da profissão, estabelece uma relação muito positiva com as crianças. Procura ler bastante sobre a pauta da diversidade sexual, que, para ela, “[...] é tudo o que a gente tem aí... diversos e as várias formas de se relacionar com os outros, independente de gênero e tudo”. Sexo diria respeito à parte mais biológica do corpo, orientação sexual como ela se enxerga no sentido de ser homossexual, bissexual, heterossexual, “nesse sentido” e gênero é “a gente na cabeça [...] apesar do sexo que foi atribuído biologicamente, é como ela se sente [...]”.

RT conta que teve contato com a temática no trabalho diário com os/as alunos/as, tentando “trabalhar ao nível deles”, por se tratar de educação infantil. A aposta dela é na ênfase de “normalizar” certas situações, como relações homoafetivas ou expectativas sociais estereotipadas, consideradas errôneas pela sociedade, como homem usar rosa ou mulher brincar de carrinho. Faz uso de historinhas infantis como metodologia.

A temática da diversidade sexual e de gênero esteve ausente na formação acadêmica de RT. Foi na SEMED que teve contato com a área, em duas formações. A primeira, uma experiência não muito feliz: “[...] tive uma formação muito ruim. Ele [o formador] falava, em outras palavras, que a gente tem que tolerar o homossexual, o diferente. Eu achei muito estranho [...]”. A outra, mais atual, foi considerada muito positiva por ela, por ter a formadora enfatizado questões como o “brincar livre”. RT considera a formação superior deficitária por ter muitos professores e professoras que tinham “a cabeça fechada” e que ensinavam com base em fundamentos religiosos próprios, “[...] muitas seguiam o que a Igreja diz ou a bíblia... ou o que elas acham que a bíblia diz [...]”. A entrevistada amplia a ausência para as especializações que cursou:

Se hoje em dia se fala disso, não sei... espero que sim, mas quando eu me formei em 2014, não se falava nisso. Era muito ruim. Aí alguns professores pontualmente falavam, por exemplo, quando a gente ia trabalhar sobre RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no RCNEI fala sobre gênero, mas eles não enfatizavam... então tem gente que pode sair da faculdade sem nem saber o que é gênero. Na minha formação de psicopedagogia também não vi nada sobre isso. Na outra pós que fiz sobre educação, pobreza e desigualdade social, se falou um pouco, mas muito pouco também. Eu acho que na formação de Z [formadora da SEMED] foi o espaço onde mais vi falar sobre diversidade, sobre gênero.

Comparando os cursos que recebeu, RT mostra o quão complexo e desafiador tende a ser o cenário:

Eu não lembro exatamente o tema da formação que ele deu, mas ele é um formador que é do Grupo da Diversidade, mas ele meio que reforçou alguns preconceitos que algumas pessoas da formação tinham. Por exemplo, quando a Michele foi fazer a formação, ela teve que fazer de uma forma muito delicada pras pessoas não se ofenderem. Porque algumas se ofendiam, achavam que não, que tava errada essa história de dar rosa para os meninos, porque isso iria fazer com que o menino seja gay. Então ela tinha que falar com muito cuidado para as pessoas não entenderem de outra forma. Na formação com esse formador, ele tentava reforçar essa ideia de “homens são homens”, de que homem não pode chorar, homem não pode brincar de casinha e que homem não pode pegar em bonecas mulheres. Foi bem ruim assim. E teve uma avaliação dele no final. A gente faz uma avaliação do formador ao final da formação. E eu coloquei várias coisas, falei que ele tava falando do senso comum, que aquilo não tinha a ver com diversidade, que era justamente o contrário. Mas ele continuou lá, no Grupo da Diversidade.

O relato deve ser visto como preocupante, pois mostra os perigos de uma formação inadequada, a ineficiência da Secretaria em verificar os *feedbacks* da formação, o perigo da multiplicação de informações preconceituosas ventiladas sob o aspecto científico como o feito pelo primeiro formador. Preocupa também o combate da formação dada por Z pelos/as docentes que pensam ser possível combater conhecimento científico com “opinião”: a formadora precisa “pisar em ovos” para passar o conteúdo. Como lidar com professores e professoras preconceituosos/as?

Após passar pela formação com Z, RT decidiu executar um projeto para colocar em prática os conteúdos recebidos: na esteira das outras entrevistas, a resistência veio dos lados de onde ela menos esperava. Não teve apoio sequer dos/das colegas de trabalho. Os pais e mães dos/das alunos/as a acusaram de “promover ideologia de gênero” e, ao realizarem a denúncia junto à escola:

[...] eu tive que suspender o projeto com o tempo. Então suspendeu por dois dias e ficaram dois dias de atividades que eu não fiz, porque eu vi que os pais ficaram bem agressivos. Além disso, tinham os colegas da escola que não queriam muito papo com esse tema. Porque também se guiam muito pelo senso comum, pelas ideias distorcidas de igrejas. Enfim, foi bem complicado e até a pedagogia da escola, ela é totalmente

‘fora ideologia de gênero’ [risos, os quais interpreto como de nervosismo]. Então foi difícil pra mim.

A professora relata que passou a realizar as atividades em sala de aula, mas não de forma explícita. Intervém apenas quando nota alguma fala preconceituosa infantil. Durante a entrevista, há certo ressentimento com os/as colegas. Esperava a atitude de rejeição dos pais e mães, mas não a dos/as colegas, que chegaram a se afastar dela depois do ocorrido: “[...] elas ficaram com um pé atrás comigo. Eu via que tinha uma conversinha de corredor, que algumas tentavam evitar fazer alguns trabalhos comigo na escola. Então, foi complicada mesmo a reação de alguns colegas”.

A formação ofertada teve o benefício de mostrar que RT não estava sozinha em seu modo de entender a diversidade. Assim, mesmo sofrendo o que sofreu, sentiu-se fortalecida para continuar o trabalho em sala de aula, seguindo a principiologia que tem acerca do tema. Além disso, a formação impactou o sentido da docência para a professora:

Eu acho que ampliou um pouco das nossas funções mesmo, porque eu acho que na faculdade a gente fala muito do básico. O básico na nossa sala de aula, a educação infantil, visando à alfabetização das crianças, porque a criança sai da educação infantil, no mínimo sabendo as vogais, consoantes e não é só isso. A escola não serve só pra isso. [...] eu acho que a escola tem que cumprir o seu papel social de ensinar os alunos a viverem em sociedade, de uma forma mais pacífica. E eu acho que isso entra e esbarra na diversidade sexual, nos estudos de gênero. Eu acho que é nesse sentido, de formar cidadãos que estejam aptos a viverem em sociedade, de uma forma com mais respeito, de uma forma mais digna... de mais respeito ao outro.

Considera como principal obstáculo para trabalhar a resistência dos pais, das mães e dos/as colegas da escola a falta de apoio da própria equipe escolar, “porque se a gente tem uma equipe escolar que ajuda a gente, que apoia a gente nas nossas decisões, é muito mais fácil”. As crianças são “abertas” e quase não demonstram preconceito.

A religião “ou as pessoas que fazem parte da igreja e criam suas próprias interpretações” são um problema. A religião que professa, o espiritismo, é mais tranquila. Como saída, “[...] eu tento não discutir religião com os pais e as crianças, porque eu não sei se dá muito certo com eles”. RT busca força no modelo que acredita de sociedade para prosseguir:

É muito difícil, mas a gente não pode desistir. Se não, a gente vai fazer o papel deles, que é reforçar preconceitos, reforçar a gente a criar uma sociedade machista, uma sociedade preconceituosa, que não sabe respeitar ninguém. Então, por mais difícil que seja, eu acho que a gente tem que continuar o trabalho. Mesmo que seja um trabalho de formiguinha, de pouco em pouco, você unicamente isolado em sua escola [...]. O que me incentiva é a realidade como ela é hoje. Por exemplo, pessoas trans morrem a custo de nada hoje em dia. Numa rua, qualquer pessoa, um homossexual é morto por intolerância de pessoas que se incomodam por alguém beijando outra pessoa [...] E eu

acho que esse é o momento da gente começar a discutir isso nas escolas, por mais difícil que seja. Então eu acho que é isso mesmo, uma realidade tão sofrida e tão ruim que a gente tem hoje em dia, que a gente precisa transformar isso.

RT finaliza a entrevista com um desabafo: docência não é dom, é estudo, é interesse, vontade de transformar a sociedade. Quer dizer, com isso, que estudar sobre a temática de gênero e diversidade é o caminho para a libertação e transformação da sociedade, ainda que, nas palavras dela: “o nosso papel seja de uma sala isolada, uma gota de água no Oceano. A gente tem que pensar sempre no que a gente pode fazer [...]”.

### **Entrevista 11 - Madrinha das gays (MG)**

Madrinha das gays (MG) recebeu este apelido por se comportar como uma “protetora” da diversidade em seu cotidiano de trabalho. Uma professora jovem, de 41 anos, natural de Fortaleza – Ceará, pós-graduada, espírita, casada, especialista em Docência do Ensino Superior, atua como professora há oito anos. Disponível, alegre e intensa, por diversos momentos ficamos ambos com a voz embargada durante a entrevista.

MG morou em Natal e lá se graduou, iniciando as atividades docentes em uma escola particular. Veio morar em Manaus em 2014, ano em que foi aprovada no concurso da SEMED. Já havia morado aqui e parte da família já havia fixado residência na capital amazonense.

Entende a docência como uma atividade axiológica e teleológica, que engloba tornar o sujeito um cidadão, extrapolando o conhecimento científico, formal. A escola ajuda a humanizar as crianças e deve voltar-se para a valorização dos direitos humanos: “[...] ainda mais que as famílias, hoje em dia, estão muito desestruturadas. Então a gente precisa discutir sobre essa prática de maneira mais ampla”.

MG desenvolveu essa visão com base na própria história de vida, vendo na construção dela, enquanto sujeito, as marcas dos valores que carrega atualmente. Ao ser indagada sobre o que sabe acerca da diversidade sexual e de gênero, fala da vivência, dos alunos e alunas que nela viam uma abertura para “abrir-se”, para desabafar. A importância de mostrar-se disponível aparece em uma das situações pela qual passou:

[...] E esse aluno chegou pra me contar que ele tinha descoberto que ele era gay, mas ele não sabia como falar isso pra família dele, porque a família dele é adventista e o pai dele era muito rígido. Mas ele tava sofrendo muito e era uma coisa que ele não tava conseguindo controlar. E ele tinha treze anos na época. E que tinha um rapaz que ele tinha conhecido na internet, que tava chamando ele pra morar no interior, ele tava pensando em fugir de casa. E aí eu vi o tamanho da gravidade daquele problema, porque era uma criança, vamos dizer assim... um adolescente totalmente desorientado,

totalmente despreparado, que tava se descobrindo sexualmente, né... as suas vontades. Sem o apoio da família e se expondo a um risco muito grande, porque ele conheceu uma pessoa na internet que ele não sabia quem era. Uma pessoa mais velha, que estava induzindo ele a sair de casa. Talvez essa pessoa fosse fazer bem a ele, talvez não. E aí como que a gente chega pra mãe, pra contar, pra ter cuidado, pra ela observar, com a cabeça totalmente fechada? Pra resumir, no final dessa história, conversando com a diretora da escola e tentando resolver da melhor maneira possível a situação desse menino, no final das contas, isso levou assim, meses de conversa. E chama mãe, chama o pai, chama os dois juntos, chama separado, chama o menino, vem o psicólogo... a assistente social... e no final das contas, a gente descobriu que esse aluno, na verdade, tava querendo fugir de casa porque ele tava sendo abusado pelo pai. Nossa!

MG cita algo interessante do ponto de vista da teoria. Ao inquietar-se com as situações que violentavam as pessoas LGBT conta que “[...] eu sabia que tinha que fazer alguma coisa no sentido da sexualidade. Eu sou professora de educação física. Só que se a gente for analisar só pela disciplina, isso fugia um pouco na minha disciplina [...]”. Percebe-se que, para a docente, não caberia ao/a professor/a de Educação Física atuar com este tema. A decisão de buscar capacitação e tentar fazer algo de concreto para acabar com as situações de violência veio após outra situação de discriminação que resultou em agressão física e psicológica:

[...] veio uma outra situação de um aluno que a escola percebeu já, num projeto que era pra corrigir distorção de idade, né... então ele era mais velho e ele era homossexual. A família já sabia e era uma coisa super bem resolvida na casa dele, mas quando ele entrou na escola, ele foi discriminado. E aí, num certo momento, os alunos da sala dele e outros alunos da mesma idade mais ou menos começaram a agredir ele na hora do intervalo. Agressão verbal, aí passou à agressão física. E um dia, fora da escola, ele saiu... Outros alunos estavam esperando ele num lugar próximo da escola e apedrejaram ele. Ele ficou muito machucado, foi uma coisa muito complicada. Aí eu disse: “bom, eu tenho que realmente fazer alguma coisa, porque esses meninos precisam de orientação. Já que não tem em casa, por ser uma periferia, a maioria da comunidade é evangélica, o que dificulta muito você trabalhar esse tema na comunidade”. E aí surgiu, eu fui apresentada a Z [formadora da SEMED] e ela conversou comigo: “vamos fazer um ciclo de palestras na escola”.

A entrada da formadora e da formação foi vista como muito importante, pois gerou uma série de atividades que redundaram numa mudança de comportamentos dos/das discentes:

Aos poucos, a gente percebeu que esse aluno que tava sendo discriminado, ele tava sendo acolhido pelo restante do grupo. Houve uma mudança. E no final do ano, teve uma roda de conversa com ele e com a turma, e eu perguntei pra eles, se eles achavam que eram os mesmos do início do ano. Aí teve um aluno que disse: ‘professora, eu não sou’. Aí eu disse: ‘por quê? Por que você chegou a essa conclusão? E ele disse: ‘porque fui eu que joguei a primeira pedra e ele hoje é meu melhor amigo’. Então, assim, tudo isso é uma coisa que eu fico até comovida, sabe? [emociona-se e quer lacrimejar] Porque, de certa forma, você está ali transformando a sociedade. São trinta, quase quarenta alunos que estavam ali comigo naquele momento, mas são trinta, quarenta pessoas que em algum momento da vida deles vão fazer a diferença onde eles estiverem também. Porque eles tiveram uma experiência positiva.

Seguindo a trajetória do “incômodo” com a violência contra a população LGBT, a docente constata o preconceito enraizado nos/as próprios/as professores/as que com ela compartilham a profissão no dia a dia:

[...] teve um comentário que eu nunca vou esquecer na minha vida, de um professor, inclusive ele era da igreja católica e ele era missionário da igreja. Aí ele estava conversando, na hora do intervalo, com outros funcionários da escola... e esse menino, que era homossexual, ele gostava de se vestir de forma feminina, ele gostava de usar brinco, gostava de pintar unhas e tudo respeitado por todos da escola. Claro que tinham alguns professores que não, até hoje tem uns, eles acham que homossexualismo é uma coisa bizarra e absurda. Tem uns que dizem até que é doença. E esse professor conversando, e eu tava próxima, até bem mal educada, ouvindo a conversa, mas tava próxima. Ele estava conversando com uma moça dos serviços gerais e ele falou assim... um aluno se aproximou e falou: ‘professor, você quer uma rosquinha?’, ele se aproximou com um biscoito na mão, aí ele [o professor] disse: ‘você oferece praquele aluno ali, porque ele é que gosta que comam a rosca dele’. E eu não acreditei que eu ouvi aquilo da boca de um professor. Aí eu fiquei indignada. Sabe aquela coisa que te dá assim, que não tem maturidade para ouvir [...].

Esta fala revela ao menos três pontos que merecem atenção para problematizar a violência: a docente, mesmo revelando sensibilidade à situação, faz uso de “homossexualismo”. O segundo, se docentes sabem distinguir orientação sexual de identidade de gênero. “O” aluno é gay, trans ou nada disso? E, o terceiro, o docente citado pela entrevistada, imerso em um discurso que evidencia a sexualização precoce da criança e promoção da pedofilia, já que ele claramente incita a “queimar a rosquinha”, alegando que o menor gosta.

Mais uma vez, a formadora da SEMED foi chamada a intervir, indo à escola e promovendo o debate científico sobre diversidade sexual e de gênero. Ao levar literatura especializada, MG diz que houve mudança de comportamento, “pelo menos, no fato de ter um certo cuidado do que falar em sala de aula”.

MG distingue corretamente os termos sexo, orientação sexual e gênero, ainda que com certa hesitação, expressa em demoras reticentes e longos espaços de tempo nas respostas. Para definir os termos, ela faz referência à formadora, a qual a ajudou a diferenciar corretamente. Tem contato com a temática diariamente, principalmente com adolescentes, os/as quais ela diz que possuem muitas dúvidas - dúvidas estas não sanadas em casa, com a família. Ela conta que ser professora de Educação Física ajuda, devido ao contato mais direto e físico que a disciplina promove e pela forma diferenciada que há no manejo das atividades.

A formação apareceu via contato de uma assessora que percebeu em MG a vontade de trabalhar com a temática e a indicou. Gostou muito do jeito de trabalhar das formadoras, até mesmo por se identificar com o pensamento delas. Pensa que os/as colegas professores/as não

se implicarem com a formação resulta em prejuízo para os/as alunos/as, que perdem a qualidade do ensino. Existe um clima de medo: “[...] existe medo de trabalhar esse tema dentro da escola, medo por parte dos gestores, por parte dos professores, por medo de represália dos pais [...]”. E explica: “[...] existe aquele questionamento de achar que a gente tá incentivando, de achar que a gente tá estimulando, que a gente quer despertar uma coisa que não é da idade [...]”:

[...] As pessoas dizem: ‘ah, ideologia de gênero’. Eu morro falando: ‘não existe ideologia de gênero, gente!’. Não tem um ideal de gênero. É isso que a gente tá tentando dizer, que não tem um ideal de gênero. Esse termo ‘ideologia’ é equivocado. Ninguém chega pra criança e fala: ‘olha, você nasceu menino, mas você vai ser menina’. Ninguém fica fazendo isso. Não é esse o trabalho que se faz, só que as pessoas não querem se informar, as pessoas não buscam se qualificar. Infelizmente, é mais fácil ficar proclamando o pensamento alheio, sem saber se é correto ou não [...].

MG conta que sua prática profissional mudou depois da formação: parou de dividir os jogos por sexo, por exemplo. Tenta quebrar isso, integrar meninos e meninas em esportes e na dança:

[...] e a formação, nesse sentido, foi muito boa. Consegui argumentar com eles. Impressionante, o adolescente, eles dizem ‘não’! Aí você tem que ir lá, falar, conversar, pra poder dar certo. Coloquei hip-hop e outros tipos de dança e eles aderiram. E aí, no final, a gente sempre falava que não tem nada a ver isso de que é ‘de menino’ e ‘de menina’. Não, gente. É dança, é pra todo mundo. É que nem esporte – é pra todo mundo. Mas foi um longo caminho que eu percorri pra poder chegar nesse momento, né, foi difícil [...].

A formação ajudou a separar a “docente” da “pessoa na esfera privada”. É preciso mostrar todas as possibilidades de ser e existir para os/as discentes, e não apenas aquelas que estão no mundo do credo do/a professor/a. Ela tenta “mostrar o caminho” para que “eles se encontrem também, não ficar dizendo o que é certo ou errado”. MG acredita que esta defesa ajuda a criar uma cultura da paz. Um/a discente que é criado/a na cultura dos direitos humanos aprenderá a respeitar o/a “diverso/a”. A escola deve reinventar-se para garantir uma educação para a igualdade.

Ao ser questionada sobre os principais obstáculos para trabalhar a temática da diversidade e gênero em sala de aula, MG fala do/a próprio/a docente e da “[...] deficiência de pessoas que tenham um entendimento amplo da sociedade [...]”, explicando na fala que acha a formação do/ professor/a deficitária. Depois dessa, vê nas “brechas da lei” o segundo obstáculo, as quais “permitem que o professor seja perseguido quando ele trabalha essas questões na escola”.

A religião é outro elemento que interfere muito, especialmente “no caso das escolas em que trabalhei, todas foram na periferia”. Para ela, nesses locais, as questões religiosas são mais evidentes: “[...] se você andar lá na zona norte ou na zona leste de Manaus, na Cidade de Deus, nesses bairros que eu já trabalhei, se você for olhar a comunidade dos pais dos alunos, a maioria é evangélica. Isso dificulta muito, porque esse é um entendimento totalmente diferente da diversidade sexual e de gênero [...]”. A religião dificulta o trabalho com a temática, para ela, “você tem que ter cuidado”, pois há um aproveitamento da fé alheia para conduzir as pessoas do jeito que se almeja e nem os/as professores/as escapam deste controle ideológico. A religião que ela professa é boa, porque “é aberta”.

A professora motiva-se no trabalho por desejar um mundo mais justo, em que a violência e o sofrimento sumam ou minimizem. Finaliza a entrevista desejando uma prática docente melhorada: “[...] são muitas crianças que ficam sob a nossa responsabilidade, ela vendo o que a gente tem pra dizer. Elas observam como a gente se comporta, o jeito que a gente fala, quando a gente muda o cabelo [...]”. Responsabilidade social acima de tudo, é o que esta madrinha das gays almeja!

### **Entrevista 12 - Fazendo a lacônica (FL)**

Fazendo a lacônica recebeu este apelido pelas respostas sucintas e pouco aprofundadas que deu. Apesar de ter aceitado a entrevista, mostrou-se evasiva nas respostas e com pouca disponibilidade de aprofundá-las. Não sei exatamente se ela se sentiu pouco à vontade comigo ou se não gostou das questões propostas, mas senti um incômodo evidente. Uma entrevista curta e que acabou reverberando em mim, no sentido de me deixar “intimidado”.

FL é uma mulher heterossexual de 28 anos, manauense, docente há cinco anos, casada e que não professa religião nenhuma. É pós-graduada, nível especialização. Entende “ser professora” como mediar conhecimento. Quando indagada sobre o que sabe acerca da diversidade sexual, destaca a importância do tema, “de trabalhar isso em sala de aula”. Para ela, “[...] faz parte da questão do respeito e da particularidade de cada um. Em alguns momentos, dependendo da idade dos alunos, é... trabalhar a questão da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), a questão biológica e a questão da aceitação”.

Sexo, para FL, é a questão biológica. Não concorda com o uso de “orientação sexual”, posto que ninguém é orientado a nada, nasce-se assim. E gênero, para ela, é autodeclaração. Teve contato com estes termos durante a licenciatura e, depois, na formação que teve na SEMED. Trabalha em sala de aula como uma questão transversal: “na educação infantil, sempre

trabalhei essa questão do respeito com o outro. Passava vídeos didáticos para a faixa etária da educação infantil, mas nada muito específico por serem crianças de 4 ou 5 anos”.

Conta que nunca teve contato concreto com estas questões, pelo fato de as crianças serem “muito pequenas” e nunca terem apresentado nenhum tipo de relato neste sentido. O curso de que participou na SEMED foi positivo, pelo fato de a formadora ter muito domínio. Entretanto, sentiu “resistência de alguns colegas”. Exemplifica: “[...] pensa em alguns colegas que têm uma idade mais avançada, pois eles não entendem o gênero e a ideologia de gênero. Aí apresentam resistência de trabalhar isso com os alunos, e também por conta dos pais... porque é uma outra cultura, né? [...]”.

Outro aspecto importante foi o fornecimento do material, alguns “recursos tecnológicos”, nas palavras de FL, “como vídeos, brincadeiras e alguns materiais gráficos”. Ela levou os materiais para trabalhar com as crianças em sala de aula, usando a roda de conversa como metodologia. Enfatiza o respeito que as pessoas precisam ter uma para com as outras: “[...] não só na questão da diversidade sexual, mas também em relação ao cabelo e à questão física dos próprios alunos”. FL também relata que as crianças gostaram de participar das atividades.

Acha o tema importante, apesar de “a política não estar muito favorável em relação a isso”. De modo geral, o trabalho realizado por ela foi produtivo: “não teve um momento de trabalhar com a família, mas eles [os/as alunos/as] devem ter comentado em casa. Não tinha uma reclamação e nem um elogio”. FL usou os vídeos passados durante a formação e também “um caderninho que as crianças utilizavam. Acho que o nome era Lilo e Pipo”.

Não sabe precisar se o curso influenciou a visão de docência que tinha. Reconhece ser “uma formação muito humanizadora”:

[...] [A formação] já faz parte da minha visão, da forma que eu vejo a docência. A ideia de trabalhar esses temas de forma humanizada e de tentar mostrar para as pessoas que é uma coisa que faz parte da sociedade. Então, eu não sei se influenciou, porque eu já trabalhava o tema dessa forma. Então, só corroborou a abordagem na minha prática.

A temática é pertinente, deveria ser trabalhada com todos/as os/as docentes e tem tudo a ver com a educação. As crianças foram participativas nas atividades que ela realizou:

Como eles [alunos] ainda não tem tão forte essa questão do preconceito, eles participaram bem ativamente. Na época, eu lembro que eu utilizei aquele jogo em que a gente monta a roupa do menino e da menina. Eu sugeri que eles invertessem as peças, por exemplo, colocar uma saia no menino. Eles participaram ativamente. Sempre teve aquele que falasse ‘isso é roupa de menino e isso é roupa de menina’.

Mas aí é que a gente entra para desconstruir esses paradigmas e esses estigmas. Eles participaram.

Percebe que a religião influencia o processo de percepção da diversidade sexual e de gênero: “[...] essas crianças que apontavam que é de menino ou de menina, já tinham uma religião por trás. Como é comunidade carente, eu consegui identificar as famílias que tinham uma religião, até pela fala das crianças [...]”.

Não teve *feedback* da atividade realizada nem na escola, nem das famílias, “foi indiferente”. Finaliza a entrevista enfatizando que gênero e diversidade sexual são temas importantes e que devem ser trabalhados em qualquer faixa etária.

### **Entrevista 13 - Escândalo e boca de melblera (EBM)**

O termo do pajubá “Escândalo e boca de melblera (EBM)” é a síntese do conteúdo produzido por uma mulher de 28 anos, extremamente sensível, lutadora e feminista! Uma entrevista emocionante, que redundou em abraços e amizades nos momentos em que ficamos emocionados e emocionadas! EBM traduz um termo que quer dizer que algo foi realmente maravilhoso e inusitado.

EBM é heterossexual, solteira, nascida na capital do Amazonas, professora há 7 anos, pós-graduada (especialização). Acredita na deusa. Encara ser professora como uma atividade carregada de estigmatização social (“professorinha”, “tia”), ao que ela se põe frontalmente contra, entendendo como o exercício de uma função social, a qual construiu por intermédio de sua profissão e de seu entendimento de ser uma mulher feminista. Isso significa ser a docência o desenvolvimento de uma visão de mundo que carrega e dos valores que quer transmitir aos/às discentes de modo a construir um mundo melhor: “[...] ser professora é ser também como eu sou”.

Para ela, a diversidade sexual liga-se a “[...] qualquer forma de expressão da sexualidade, de gênero, né [...] gays, lésbicas, transexuais etc. [...]”. Sexo, liga-se tanto à cópula como ao cromossomo, gene e genitália; orientação sexual é o termo atualizado para o que se entendia como “opção sexual”, é baseado no ‘para quem’ se dirige o “gostar” humano; gênero diz respeito a como a sociedade representa homem e mulher, “[...] achar que mulher é inferior ao homem é uma visão de gênero ligada a machismo, misoginia...”. Sintetiza gênero como o modo pelo qual a sociedade lê homens e mulheres com foco no sexo biológico e como a pessoa se vê a partir disso: “[...] se eu acho que tenho que ser inferior ao meu marido, ou se eu nego,

por exemplo, que pode existir uma travesti, porque na minha cabeça sempre foi colocado que só pode homem e mulher, redondinho, como diz a Bíblia...”

O contato com os conceitos citados deu-se desde quando ainda era aluna no colégio. Era “gordinha” e tinha um amigo gay “afeminado”. Ao sofrerem *bullying* por serem quem eram, acabaram se aproximando e tornaram-se amigos, andando sempre juntos. Isto levou EBM a presenciar diversas situações de violência, das quais escolho uma para relatar o “absurdo”:

[...] Um dia, um professor, mais velho, pensou que esse meu amigo estivesse só – nós estávamos perto da cantina e eu fui comprar o lanche – passou a mão nele e disse: “é isso que espera o destino dos viadinhos”. Lembro que ele ficou muito assustado e eu também, mas mais assim pela passada da mão no bumbum dele, depois que a gente veio saber o que era o ‘viadinho’. Naquele momento [a entrevistada se emociona], eu decidi que ia ajudar meus amigos que fossem assim e não ia deixar homem fazer o que ele quisesse. Acabou que eu me tornei professora. Na escola que eu leciono, presenciei uma situação parecida. Um menino assim, meio visivelmente gay, afeminado também, tava sendo imprensado no corredor por um grupo de meninos. Um deles dizia para o menino passar a mão no pau dele, fiquei assim chocada, sabe? Porque esses termos, eu particularmente considero muito chulos para criança de seis, sete anos... Onde esses meninos aprenderam tanto os nomes como que se deve fazer esse tipo de coisa? É meio chocante e se a gente for parar mesmo para ficar pensando, a gente vai ficar doido.

No caso comentado, a diretora fez “vista grossa”. Entretanto, repetindo a própria história de vida, “adotou” o menino violentado e o protegeu na escola daquele dia em diante.

Complementa:

E o pior é que o bichinho era gay mesmo e me pediu aos prantos que não comentasse com os pais dele, porque eles eram evangélicos e ele ia apanhar muito. [...] Todos os dias a gente vê criança que é gay, que vai ser lésbica, e a gente percebe que as outras crianças não têm preconceito, mas os próprios professores têm e ainda ficam fazendo piada e ensinando pras crianças a serem preconceituosas. É isso, eu vejo isso e vejo isso todo dia.

Teve contato com a formação da SEMED por indicação. Gostou do curso pela maneira como a formadora conduziu, bem como pelos materiais sugeridos. Entretanto, achou pouco tempo de formação, o que dificulta que professores/as preconceituosos/as sejam “alcançados/as”: “[...] tinha um pessoal quadrado na minha turma, do tipo que fala que a formação é ideologia de gênero, que tenho certeza que não saiu nem um pouco mexido de lá não...”.

EBM conta que trabalha o tema de gênero e diversidade sexual na escola, mas de uma forma que nomeia de “camuflada”, por acreditar que é uma forma de resistir. Conta haver muito evangélico na escola: entre os/as colegas, entre as crianças e os/as familiares delas. E, por serem

contra a diversidade sexual e de gênero, “[...] tem esse lance de ameaçarem a gente com processo [...]”. Explica:

[...] Eu sei que eles não podem fazer isso, mas também sei que é muito ruim trabalhar em um local que as pessoas não gostam de ti. Eu guardo esse resquício da minha história de vida de muita rejeição, queria muito adquirir um amor próprio gigantesco, sabe, mas ainda não consegui... Então é isso, um dia pretendo me fortalecer para viver esse enfrentamento, mas ainda não é a hora!

Como estratégia, ela trabalha o tema em sala de aula, mas não conta nada a ninguém. Sente-se bem com a estratégia, pois consegue fazer o que quer e insiste nesta metodologia por perceber que as crianças não são “naturalmente” preconceituosas:

[...] Eu preciso disputar na escola, preciso disputar, porque quem é crente, ou melhor, evangélico, tem todo o apoio para ensinar a religião, ninguém questiona, então se eu consigo fazer um contraponto, eu consigo disputar essa criança pro outro lado, eu consigo fazer ela entender a diferença com o coleguinha dela como uma coisa boa! E o que eu mais gosto, é que aquele menino que é gay, ou aquela menina que é lésbica chega até mim e vê em mim talvez a única oportunidade de ser quem ela é! [chora]

A formação transformou a prática da docente por alguns fatores: confirmação científica de que a maneira como pensa é correta, o sentimento de ser acolhida pela formadora e por ter fornecido metodologia, disponibilizado recursos para atuar em sala de aula de modo criativo e embasado:

[...] Eu vi que não precisava de muita coisa para falar da temática, passei a enxergar o que tava perto de mim e o que eu podia usar pra falar das questões, como as cores ou mesmo agora, é, aconteceu a Copa do Mundo feminina, eu peguei isso pra falar da igualdade que deve ter entre homens e mulheres a partir do futebol, né, quer dizer, expandiu assim meus horizontes.

Como obstáculos para trabalhar as categorias na escola, destaca duas: a falta de apoio dos/das colegas de profissão no espaço em que atuam e a religião. Sobre o primeiro ponto:

[...] É muito raro você ter aquela ajuda real mesmo, sabe? Tipo, até as pessoas que apoiam, apoiam em cima do muro delas. Dizem que é legal, mas na primeira reunião pedagógica, no primeiro confronto, te deixam lá com os leões! Outra coisa também horrível é o lance de o próprio corpo docente ter professor que é evangélico e que te olha torto e diz que vai denunciar se desconfiar que tem algo sendo feito no colégio. [...] você não tem noção de como desmotiva. E eles sabem que a gente faz esse trabalho, porque as crianças comentam, com certeza, e eles tratam isso na disciplina deles, principalmente na educação física. Daí falam mesmo pra ameaçar, pra te fazer calar a boca, mas eu já tô me fazendo de doida mesmo, né, então eu sigo o baile...

A religião ganha esse status de “atrapalho”, porque ela vivenciou em casa, por ter pais “super católicos” que consideram a diversidade “uma heresia”. Sobre o/as alunos/as: “[...] muitos deles vêm com a Bíblia pro colégio, um dia desses tinha um aqui defendendo o Bolsonaro, quase fiquei louca! [...] É um atrapalho... Tenho ranço!”.

EBM finaliza a entrevista falando do impacto da minha orientação sexual para que ela ficasse à vontade na entrevista e de como considera a pesquisa relevante: “[...] é muito importante esse tipo de trabalho com a gente, porque a gente não tem vez e voz. O fato de você ser gay me deixou bem à vontade. É isso, bora seguir lutando [...]”. Embora tenha ficado feliz com essa ponderação, fiquei também pensando no efeito oposto e no quanto a minha figura “pessoal” pode ter influenciado nas respostas “para o bem ou para o mal”.

#### **Entrevista 14 - Close errado, erradíssimo (CEE)**

Close errado, erradíssimo é um homem heterossexual, casado, 48 anos, manauense, professor há mais de 20 anos. Começou a ministrar aulas desde muito cedo, “nem precisava ser formado na faculdade”. Afirma ter lecionado para muita gente, de todas as idades. Nascido em lar evangélico, é anabatista. É “afrontoso” durante a entrevista, fazendo questão de defender seus ideais contra a diversidade. Muitas das coisas que disse, CEE fala apenas após eu reconfirmar o caráter sigiloso da entrevista. Inferi que ele sabia da minha orientação sexual e, exatamente por isso, fez questão de ser enfático. Pelo conjunto da obra, empresta-se do pajubá o termo “close errado, erradíssimo”, que significa exatamente o oposto da primeira entrevista: a pessoa fala um monte de coisas absurdas, entrando em um conjunto de pensamentos errôneos e preconceituosos.

CEE entende a docência como uma vocação, “[...] um chamado para a transformação: mais do que ensinar meus conteúdos, é conversar com meus alunos, é ver as crianças crescerem e ver meio que a gente deixando nossa marca [...]”.

Ele diz que a diversidade sexual e de gênero é, por ter nascido em lar evangélico, “uma coisa complicada”. Associa a diversidade à “ideologia de gênero”, no sentido religioso que a expressão carrega e conclui dizendo se tratar de lésbicas, gays, travestis: “essa é a linguagem do politicamente correto”.

Sexo ele liga às genitálias, troca “orientação sexual” por “opção sexual” e realiza a sinonímia com gênero, colocando travestis no mesmo conjunto de gays e lésbicas. Este cabedal de possibilidades humanas é visto por CEE como “liberdade”. Quando se casam os dados produzidos, entende-se que ele pensa “liberdade” como possibilidade de “escolher”, implicando

tudo como “opção”, daí o uso que faz de “opção sexual”, mesmo eu utilizando, nas perguntas, a terminologia “orientação sexual” e desmembrando do termo “gênero”.

CEE reconhece que a diversidade sexual e de gênero aparece cotidianamente no trabalho: “[...] Quando a pessoa é assim, sempre tem um trejeito, um tique, um modo de ser diferente... E na escola as crianças também são muito naturais, né, então elas apontam, comentam... Meio que não tem como não ter...”

Teve contato com a formação por ter sido uma proposta que apareceu na escola em que trabalha. Achou a formação “politicamente correta”: “[...] eles falam tudo muito bonito, tudo muito certinho [deboche]...”. Quando eu pergunto o que seria esse “politicamente correto”, explica: “[...] você não pode ter religião, você não pode discriminar. Quer dizer, pegar uma Bíblia para falar sua opinião pra família ou pra criança, não pode. Mas dizer que é tudo natural, que é tudo bonito, tem que fazer!”. Identifica um conflito entre os valores religiosos e o que foi apresentado na formação: “você meio que tem que aceitar o que é dito. Se você for questionar, você é homofóbico, machista, taxista... aquele monte de xingamento...” [ri].

Não trabalha com a temática em sala, ou melhor, desenvolve o tema na perspectiva religiosa, “camuflada” de biologia: “[...] eu falo o que é correto, o que é da minha disciplina de Ciências mesmo pra não entrar em polêmica. Falo do que aprendi como correto, que é homem com mulher e mulher com homem”. Sigo indagando sobre o que CEE faz quando percebe que existem pessoas não-heterossexuais (sic) nas turmas dele:

[...] eu tento separar as coisas. Uma coisa é eu não concordar com as práticas, outra coisa é o que as pessoas fazem ou querem fazer... Então, eu procuro não me meter... Quando eu vejo, já penso: “ih, aquele ali vai sentar no quiabo no futuro!” Vez ou outra converso com uma professora amiga minha que é evangélica, a gente fala do quanto acha triste que essas pessoas vão pro inferno, né? Mas é uma opção de cada um, muitas vezes, as crianças são assim por maldição dos pais, têm muitas delas que os pais são católicos e aí mistura tudo... Enfim, pra resumir, eu não me meto!

Não se sabe se pelo modo como foi socializado ou se pela falta de uma percepção mais aguçada (que não se abre para o conhecimento científico em nome dos valores religiosos), CEE afirma o que afirma: obviamente ele “se mete”, ao negar-se tratar do tema, ao pensar dessa maneira sobre a população LGBT, ao reafirmar os valores que possui para a outra docente, influenciando e sendo influenciado por ela. Mais uma vez, chama atenção a sexualização precoce das crianças, exemplificada no trecho “ih, aquele ali vai sentar no quiabo!”. Mesmo que o tempo verbal esteja no futuro, o que leva um docente a enxergar no infante uma prática sexual?

Sobre a formação, afirma que os/as formadores/as podem pensar o que quiserem, “no fim, é entre elas e Deus!”. Para ele, a temática da formação existe por vivermos em tempos do “politicamente correto” e deposita suas esperanças no atual presidente: “[...] Querendo ou não, o pessoal pode pensar o que quiser. Vamos ver agora com o novo presidente se o cenário muda”. Pergunto a CEE como ele encara a religião permeando o processo de ensino-aprendizagem:

Olha, a minha religião é a minha base. Foi muito importante para eu ser o que sou, ter os meus valores. Jesus é a base de tudo na minha vida, na da minha família... Então, assim, é tudo pra mim, né? Tudo mesmo. Acho que é isso que falta pros pais, pra essas crianças também. Oro muito pra que Jesus salve essas pessoas que têm assim essa opção errada. Se pai, mãe ensinasse esses meninos desde cedo, elas não se desviariam do caminho certo. Isso tá na Bíblia, acho que em Provérbios. Sabe, essa nação precisa mais de fé, de Deus... Mas não é isso que a gente vê, a gente tem que lutar todo dia contra as potestades pra salvar nossas famílias.

CEE segue o discurso enfatizando que ser LGBT está associado à falta de fé: “[...] conheço gente que é da minha igreja e que os filhos desviaram pro homossexualismo e é muito triste ver o que os pais dessa juventude passam. Falta fé, a gente tem que achar um jeito de lutar contra tudo isso!”. Por todo o exposto, CEE diz que sua prática docente não teve mudanças após passar pela formação. Se houve uma influência, foi no sentido de mantê-lo nas próprias convicções: “sempre é bom a gente saber o que as pessoas tão pensando sobre o assunto. É tipo conhecer melhor para combater!”.

E foi em meio a um clima de tensão que a entrevista se encerrou. Se a entrevista anterior me propiciou a sensação de acolhimento, essa me causou a sensação de estar “sendo evangelizado”, “convertido”.

### **Entrevista 15 - Fazendo a neutra (FAN)**

Fazendo a neutra (FAN) foi o nome “pajubesco” escolhido para uma docente que entende a importância de trabalhar gênero e diversidade sexual na escola, mas opta por “não comprar a briga”, tornando-se, assim, “neutra”. Missão complicada por si, pela impossibilidade lógica da neutralidade quando se trata de lados opostos: ao escolher silenciar-se, automaticamente o lado mais forte está em vantagem – a briga foi comprada de uma forma ou de outra.

Trata-se de uma professora de 31 anos, heterossexual, cisgênero, manauara, com nível superior completo e cursando especialização. É docente há pouco mais de 10 anos, solteira, autodeclarada espírita kardecista.

FAN considera que ser docente é acreditar no futuro. Uma tarefa permeada de sentimentos (“a gente não é um robô”), para além da dimensão técnica. Acha a diversidade sexual complicada, “porque tem muito nome e, às vezes, a gente meio que não consegue acompanhar [risos]. Da última vez que vi o assunto era LGBTQ [...]”. Liga a diversidade às “letrinhas” desse universo.

Define “sexo” como o “biológico”, se a pessoa nasceu homem ou mulher. Capta a orientação sexual como o substitutivo de “opção sexual”, ou seja, “[...] se a pessoa se sente atraída por alguém do mesmo sexo ou do outro sexo, daí ela vai ser hetero ou homossexual ou até mesmo bi, caso ela goste dos dois [...]”. Gênero, para ela, é a forma como o sujeito se constrói na relação entre o sexo que a ele foi atribuído e o que a sociedade espera desses sexos.

FAN conta que tem contato com as questões da diversidade no cotidiano de trabalho com os/as discentes:

[...] a gente cresce com aquela ideia que a gente só sabe se vai ser gay ou não quando é adulto e não é. Desde criança já tem aquele menino ou aquela menina que já tem aquela coisa do jeito, né, se expressa de uma forma mais feminina ou mais masculina. E hoje em dia as crianças têm muito acesso à informação, muitas já têm até celular, então elas já percebem, já se apontam, já falam que o coleguinha é assim ou assado. E aí a gente vai observando e vendo esse tipo de coisa na sala de aula.

A professora conta que chama os/as alunos/as para conversar quando percebe e pede que haja respeito entre as crianças: “[...] ninguém é obrigado a aceitar nada, mas tem que respeitar [...]”. O discurso dela parece ser embasado nesta ideia de “tolerância”. Casos “mais sérios”, ela chama pais/mães: “[...] uma vez pegaram um menino passando batom no banheiro, escondido. Daí teve que chamar os pais pra avisar, porque não tá certo, se ele quiser fazer isso na vida adulta aí são outros quinhentos, mas na infância não pode, não tem idade”.

Teve contato com a temática apenas na formação da SEMED mesmo. Na faculdade, lembra de citações genéricas nos PCN:

[...] tem muito uma perspectiva mais da educação sexual, né, de falar de sexo, de uso de camisinha, de doenças venéreas... isso assim, do que esperam da gente como professor, é o que eu tô falando... Já no curso que a Secretaria desenvolve, as meninas já deram uma visão mais ampliada, digamos assim, porque já discutem essa questão de brinquedo de menino e de menina e que não tem nada disso, por exemplo, assim, do jeito que eu realmente entendo que é esse gênero que causa tanta polêmica. Só que eu acho que a formação é pouca porque tem muita resistência, os professores não acham importante ou ainda são muito ligados a preconceitos religiosos...

FAN realiza o trabalho com a temática em sala de aula. Relata que vive com medo, pois vê muita violência, “caso de professor morto”: “por exemplo, se a gente faz algo que a família não gosta, não concorda, eles vêm em cima da gente”. Ela aprofunda com um “caso”:

[...] uma vez, a professora de História foi chamada pela pedagoga, porque esse menino [um aluno] questionou ter tido ditadura no Brasil e a professora fez questão de defender o ponto de vista dela, tudo de um jeito muito educado. Mas os pais vieram na escola dizer que não queria mais esse tipo de “doutrinação esquerdista” pra cima do filho. Agora você veja o ponto que a gente tá, quer dizer, a professora ensinar o correto é doutrinar! Tu imagina a minha posição, como professora de Ciências Naturais, se eu defendo, por exemplo, que a gente pode transar só por prazer? Ou que eu acho que sexo antes do casamento não tem nada demais? Vão me queimar na fogueira! É muito complicado essa questão. Então o que eu posso fazer pra não me sentir omissa? Eu falo sobre isso por meio de perguntas que me fazem, deixo subentendido, converso no corredor, nem que seja pedindo segredo! Ou mesmo durante as aulas, eu levanto que existem outras possibilidades e peço que, quem se interessar, me procure depois.

Penso ser este relato “tenebroso”. A professora narra um cenário de censura. Conclui dizendo que, mesmo tendo gostado da teoria que envolve a discussão de gênero e diversidade sexual, não quer “comprar uma briga”: “[...] foi muito importante [o curso] pra mostrar que muito do que eu pensava não tá errado. Mas a gente precisa também sensibilizar quem tá na direção, pedagogo e outros professores pra que a gente pudesse se apoiar, apoiar um ao outro [...]”.

A falta de apoio aparece no relato da docente como algo que fragiliza a efetivação do trabalho com a diversidade. O curso respalda a atuação, mas há um enfrentamento com o meio circundante (pai, mãe de alunos/as, colegas de trabalho) que dificulta a atuação profissional. Para ela, há muito preconceito:

[...] tem professor que veio de família preconceituosa, daí não acha que o que fala é preconceito, acha que tudo é mimimi. Na época da eleição, era insuportável vir para a escola. Lembro até hoje que teve professor falando de *kit gay*, mesmo sabendo que a gente vive uma realidade totalmente nada a ver com isso aqui no município...

A religião, para ela, é uma geradora de caos, porque não há separação entre religião e escola:

[...] a família não aceita que a gente fale algo diferente da religião e mesmo que não venham aqui, a gente sabe pelo que os alunos falam: “ah, mas meu pai não me ensinou assim”. [...] a gente ficou mais cabreiro com o trabalho, porque a verdade verdadeira é que ninguém quer saber de professor. O que os pais entendem é que o trabalho da educação sexual é um incentivo ao sexo. E eu sei que muito disso tem a ver com a religião deles, porque o argumento é o do certo e do errado da Bíblia. Eu, com a minha religião, não tenho muito problema, o espiritismo é muito progressista em relação a

isso, a gente não tem problema com nada. Mas não adianta eu pensar assim, sendo minoria...

Diante dos conflitos, ela apela para o respeito: “cada um tem o direito de ser e acreditar no que quer”. Finaliza a entrevista dizendo o quanto acha triste ser encarada como “inimiga dos alunos, das famílias”. FAN parece emocionalmente abalada com a situação vivenciada. Percebo contradições entre falas e sentimentos na entrevistada.

Expostas individualmente, passa-se agora à montagem das categorias de análise, as quais foram formadas estrategicamente de acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Respondendo ao objetivo específico “investigar como o/a docente que recebeu a formação concebe a prática docente”, tem-se:

### **Categoria 1. Entre valores, histórias de vida e mediação: a formação como ressignificação da prática docente**

Para os/as entrevistados/as, a docência recebe um sentido geral (as falas giram em torno de valores, críticas ao significado atribuído por outros/as ao “ser docente” e docência como mediação) que se “ressignifica por acréscimo” devido ao conteúdo da formação em gênero e diversidade sexual (respaldo científico da prática, conhecimentos acumulados da temática, promoção do respeito e cumprimento da função social da escola ou mesmo reafirmando valores pessoais “por confronto”). De alguma maneira, há um impacto em relação aos/às docentes, os/as quais se percebem pensando também sobre si. Esquemáticamente:

Quadro 14: Primeira categoria de análise sistematizada.

	<b>Geral (sentido genérico)</b>	<b>Específico (resposta acerca da contribuição da formação em gênero e diversidade sexual na SEMED sobre “ser docente”)</b>
<b>1. CC</b>	- ato de coragem, de humildade e de empatia (alunos/as sofrem situações de preconceito e exclusão);	- respeito ao “diverso”, o qual deve englobar todos e todas; - percepção de que o/a professor/a é um modelo, às vezes o/a único/a positivo/a; - entendimento da escola como um meio onde os/as alunos/as aprendem a ter valores de humanidade;

<p><b>2.</b> <b>BBC</b></p>	<p>- transmitir conhecimento com amor e dedicação: “é ter o maior interesse do mundo que o seu aluno realmente aprenda o que você tá querendo passar”.</p>	<p>- esclarecimento para promoção do respeito; - acréscimo de informações para combate ao preconceito: “o professor é o maior agente transformador da sociedade”.</p>
<p><b>3.</b> <b>MB</b></p>	<p>- profissão que requer valorização e respeito; - valores como amizade e sensibilidade: “ser um pouco mãe, às vezes sim!”.</p>	<p>- respaldo à prática em sala de aula, em meio à pressão religiosa; - recebimento de conhecimento para que possa ser dito o que a ciência entende; - confirmação de valores que possui: “a gente tem que só amar e acolher as pessoas e é isso e apenas isso”.</p>
<p><b>4. DN</b></p>	<p>- sofrimento diário por tentar fazer um mundo melhor, desânimo com a desvalorização da profissão (valores pessoais), frustração; - sobrevivência;</p>	<p>- apoio “real” contra docentes conservadores/as; - aprendizado que confirma a diversidade sexual como algo positivo (valor igual ao da docente); - aumento do sofrimento diante de professores/as “fechados/as” (conservadores/as);</p>
<p><b>5.</b> <b>MM</b></p>	<p>- história da própria vida: “venci na vida” por conta da profissão professor; - valores pessoais ligados à docência.</p>	<p>- responsabilidade no que fala, separando o que pensa do que é científico;</p>
<p><b>6. FE</b></p>	<p>- história da própria vida: “professor era respeitado”; - “ser professor” é “missão”, “futuro da nação”, “chance de fazer um país melhor”.</p>	<p>- embasamento científico; - “atualização para os tempos modernos”; - diversidade é “trabalho que requer todo um manejo” (tabu).</p>
<p><b>7.</b> <b>LFT</b></p>	<p>- profissão a ser desidealizada; - meio de obter o sustento.</p>	<p>- melhoria da própria atuação; - sentimento de ser um profissional melhor por buscar conhecimento: “é preciso saber para atuar com qualidade”.</p>

<b>8. KC</b>	- transmitir conhecimentos (de quem sabe mais para quem sabe menos, mediação).	- melhor preparo para atuação, por obter conhecimentos que não tinha antes.
<b>9. FOA</b>	- entrega, vocação, doação; - “marcar” e “ser marcado” pelo/a discente (entendo “marcar” e “ser marcado” como possibilidade de afetar/ser afetado/a emocionalmente nas relações discente-docente).	- despertou/incentivou a curiosidade sobre o tema; - se houvesse apoio da equipe escolar, especialmente da direção, ter-se-ia um trabalho mais proveitoso.
<b>10. RT</b>	- responsabilidade (pela grande influência docente sobre os/as alunos/as)	- ampliou a visão do assunto (muito pouca na graduação); - cumprimento da função social da escola: ensinar discentes a viverem em sociedade de forma mais pacífica e respeitosa uns/umas com os/as outros/as.
<b>11. MG</b>	- atividade de valores morais/éticos para alcançar determinado fim.	- percepção da escola como um local “diverso”, em que é preciso separar as visões pessoais das leituras técnicas; - melhoria da compreensão de qual é a função do/a docente na escola.
<b>12. FL</b>	- mediar conhecimento.	- leitura humanizada do tema; - compreensão da diversidade a ser passada para outras pessoas como parte constitutiva da sociedade.
<b>13. EBM</b>	- estigmatização social (“professorinha”, “tia”); - função social (fruto da construção da docente de “ser mulher”, do que ela entende por ser feminista); - valores pessoais de como o mundo precisa ser construído: um lugar melhor para todos e todas; - história da própria vida da docente.	- confirmação do que já sabia: debater gênero é um modo de cumprir a função social da profissão; - feminismo como instrumento para promover a igualdade material entre os gêneros; - desconstrução dos estereótipos de gênero (brinquedos e brincadeiras são citados);

		- confirmação científica do pensamento da docente.
<b>14.</b> <b>CEE</b>	- vocação: “chamado para a transformação”; - transmissão de valores.	- auxílio ao conhecimento da teoria de gênero (o que para ele é sinônimo de “ideologia de gênero”), para melhor combatê-la.
<b>15.</b> <b>FAN</b>	- acreditar no futuro; - sentimentos que extrapolam a dimensão técnica: “a gente não é nem robô”; - valores pessoais.	- atualização científica, a qual é papel do/ professor/a; - subsídio científico, ou seja, trabalhar gênero não é uma questão partidária (“direita” x “esquerda”); - instrumento de combate à formação de crianças preconceituosas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode depreender, nesta primeira categoria, os/as professores/as do universo pesquisado enxergam a docência como uma profissão permeada por valores ético-morais que extrapolam a dimensão técnica. Há presença também de profissionais que ligam o exercício da profissão à história de vida (especialmente os/as de mais idade), à vocação, à função social que entendem ter a docência. Quando se faz esta pergunta atrelada à formação na SEMED, aparece - com ênfase - o conhecimento científico como um fator de ressignificação das práticas docentes (respaldar-se com a teoria de gênero para mostrar que não se trata de uma “ideologia”, consoante sentido do termo proposto pelos setores religiosos-reacionários), a necessidade do tema para uma escola mais plural, de fomento ao respeito. Aparece um docente claramente influenciado pela “ideologia de gênero”, que quer “combatê-la”.

Este primeiro tópico já evidencia como, de fato, os/as docentes sentem o embate entre conservadorismo e ideias progressistas, ao trazerem, nas respostas, uma busca por embasamento científico. Ao assim falarem, mostram como se sentem “acossados” e indicam a disputa ocorrida em ambiente escolar (JUNQUEIRA, 2017). Um professor, claramente, já se diz pautado pelo conservadorismo manifestado pela chamada “ideologia de gênero”. Isto também confirma a ideia de Wenez, Schwember e Dornelles (2017), para quem o professorado sente-se perdido entre os conceitos que circundam gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Na perspectiva de Mochi (2016), a suposta “ideologia de gênero” nega e dificulta a inclusão das temáticas das relações de gênero e das plurissexualidades nas políticas e

instituições educacionais brasileiras. Discutir, estudar e retirar do silêncio estes temas na Educação Básica, desde a Infantil até o Ensino Superior e, principalmente, na formação docente é proporcionar informações necessárias para a superação das desigualdades tão nítidas na sociedade. É primordial defender o Estado laico e lutar por princípios democráticos, que norteiam uma educação pautada no respeito e no atendimento equânime entre todas as formas de existência das pessoas.

Os dados mostram, na prática, a literatura científica trabalhada: a proposta de Xavier (2014) de que as identidades docentes são construídas e articuladas com a vivência da profissão, o que leva ao entendimento do motivo de as falas apontarem para valores e história de vida de professores e professoras. Assim, a maneira pela qual entendem a temática de gênero e diversidade sexual é atravessada pelo modo como construíram as próprias vidas e como foram subsumidos/as ao sistema sexo/gênero: alguns/mas atrelam a diversidade a fatores positivos, enquanto outros/as, como se percebe mais explicitamente em CEE, visam conhecer a teoria para “melhor combatê-la”. Nota-se a visão de Dinis (2008), para quem entender a própria vivência nos campos de gênero e sexualidade é imprescindível, esta compreensão é ponto de partida para um debate adequado por parte dos/das docentes. Também se corrobora aqui a contribuição de Milhomem (2012):

[...] a temática das relações de gênero e sexualidades desperta muito interesse nas educadoras e educadores, porém, ao mesmo tempo, gera inseguranças, medos, trazem à tona ‘tabus’ e preconceitos. A formação pessoal permeia a prática docente e, muitas vezes, traz muitos obstáculos a serem ultrapassados quando se pretende trabalhar em uma perspectiva da educação para a sexualidade, que rompa com o discurso da naturalização, por meio de explicações biológicas, essencialistas e dicotômicas. (MILHOMEM, 2012, P. 10)

Também há de se destacar, nesta primeira categoria, o quanto os/as entrevistados/as sentiram-se impactados/as pela formação na temática gênero e sexualidade, pontuando um conhecimento “a mais” na bagagem de estudos. De modo geral, todos e todas sentiram um acréscimo ou ressignificação no modo como concebem as práticas cotidianas na escola – a maioria em um viés progressista, um único “assumidamente” conservador. Em sua maioria, este saber de que se apropriam permite visualizar a promoção de respeito e cumprimento da função social que caberia à escola. Utiliza-se a expressão “visualizar” porque “entender” não significa, necessariamente, modificar as práticas, o que será debatido nas outras categorias de análise.

Após a formação recebida, as falas trazem a tônica – de um lado – de respeito ao “diverso”, de amor no ensinar, de “ser um pouco mãe, às vezes sim”, da docência para

sobreviver, de se ter responsabilidade com o que se fala, do/da professor/a como transformador/a da sociedade; – de outro – do respaldo científico para desconstruir a chamada “ideologia de gênero”, da formação para a diversidade sexual como uma “atualização” porque o tema seria um tabu, de que participar da formação tem a ver com busca por conhecimentos, de “ampliação da visão”, da oportunidade de separar o que é opinião (pessoal) do conhecimento científico (generalizável? Independente do que se aprova ou não?), do curso como um “desconstrutor” dos estereótipos de gênero/sexualidade e também como um instrumento no combate ao desenvolvimento de crianças preconceituosas.

Isto permite pensar algumas situações e trazer alguns/mas autores/as para o debate. A primeira a ser destacada é a ideia do/da LGBT como “diverso/a”. Pode-se perceber a teorização de Butler (2017), para quem este/a “diverso/a”, é aquele e/ou aquela que escapa da coerência total entre sexo, gênero e desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Esta “ordem compulsória” é bem naturalizada na fala docente, inclusive naqueles e naquelas que se entendem como mais “desconstruídos/as”, os/as quais, para desenvolverem a ideia de que todos os seres humanos são iguais, precisam valer-se do “diverso/a” como categoria. O que se quer aqui, ao trazer essa constatação, é uma crítica no sentido de que a ideia do “diverso/a” é sempre notada com o foco da matriz heterossexual, como se “aceitar” o que se chama de “diferente” fosse um ato caritativo, algo como “veja como eu sou bonzinho/boazinha, porque, para mim, todo mundo é igual”. Quando se expõe este tipo de argumentação, uma “voz” dentro de mim emerge – a voz do gay e psicólogo – e pergunta: qual o seu parâmetro do natural? Como resposta, emerge outra voz, a de Butler (2017): o paradigma é a matriz heterossexual.

Deduz-se que ainda está longe a ideia que a autora propõe de que a “identidade” não é um conceito uno, estável, fixo – há “identidades”, no plural, constatação que impeliria a sair da ideia de “modelo” e entender as diversas expressões de gênero, sexualidade e do uso do corpo como possibilidades, sem um paradigma apriorístico.

Os dados expostos também levam a pensar a necessidade de continuar enfatizando aos/às docentes que a escola é o lugar onde a heterogeneidade deve ser uma marca, estar acima de uma suposta homogeneidade (REIS, 2016). Isto porque o/a docente ocupa valor destacado enquanto figura privilegiada na sala de aula, sendo de grande importância as ideias que comporta sobre gênero, sexualidade e corpo. Nas palavras de Louro (2014), ainda prevalece a figura do/da professor/a como modelo, devido ao histórico que carrega a figura dele/a quando da constituição do que hoje se compreende como escola, ou seja, sendo ele/ela encarado/a nesta perspectiva, grande é o peso daquilo que se diz e, principalmente, do que ele/ela faz.

Outra fala que chama atenção é a da professora que diz da necessidade de “ser mãe algumas vezes”, o que, na leitura de Louro (2014) também pode ser visto como uma internalização do que chama de “feminização” da profissão: educar em uma escola deveria “parecer” com a criação de filhos e filhas e “parece” também ser destino feminino casar e tornar-se mãe, ou seja, uma mentalidade que associa às mulheres professoras o destino de “mães espirituais” das crianças que vão estudar. Pode-se dizer, com a autora, que a representação do professor foi mais voltada para a figura de autoridade e de conhecimento, enquanto a da professora se vinculava mais ao cuidado e à “maternagem” da aprendizagem para alunos e alunas.

O exposto pelos/as entrevistados/as também permite concordar com Neves e Silva (2015), no sentido de ser a formação docente deficitária, por não oferecer subsídios teórico-conceituais, tampouco éticos, políticos e históricos para o trabalho com gênero e sexualidade na escola. Isto se confirma quando eles e elas falam do conhecimento “novo”, agregado ao cabedal de conhecimentos – não se tinha antes. Tendo em vista as inúmeras normativas e documentos legais no plano nacional e internacional sobre direitos humanos, pode a formação – seja ela a acadêmica, inicial e/ou continuada – eximir-se de disseminar o que deveria ter força cogente? Apresentando uma resposta a essa indagação, preleciona Mochi (2016):

[...] a Constituição Federal do Brasil garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, o que é reiterado, de maneira evidente, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esclarece como devem ser os atendimentos educacionais, ou seja, eles devem respeitar a individualização de cada aluno/a nos contextos escolares. Mais amparos advêm das leis organizacionais de nosso país. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069/90 diz que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (MOCHI, 2016, p. 38)

Fica salientada, assim, a importância de debater corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, com tais debates, eles e elas percebam as disputas ideológicas que envolvem relações desiguais, conseqüentemente, de poder. Também é preciso que profissionais da educação e áreas afins tomem ciência da necessidade de dialogar com as crianças, por meio de tarefas que façam emergir pontos desta temática (FELIPE; GUIZZO, 2008). Afinal, fundamental o papel do/da docente na promoção do respeito em sala de aula e no cumprimento de instrumentos legais, os quais são, inclusive, convidativos para que educadores e educadoras repensem a visão que possuem das crianças: meninos e meninas devem ser “tutelados/as” ou serem vistos/as como sujeitos de direito, na perspectiva, exemplificativamente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?

Como posto por França e Felipe (2016), as problematizações precisam existir em todos os âmbitos, uma vez que professores e professoras ocupam a função de mediadores/as do conhecimento no espaço escolar, propondo a troca de saberes, por terem a possibilidade de assumirem a luta pelo reconhecimento da diversidade cultural como força propulsora para a reinvenção de contextos sociais em ligação com a vida do dia a dia. Professores e professoras, para Mochi (2016), têm a tarefa de serem atores e atrizes do processo de minimização de preconceitos - estabelecidos como norma do ordenamento jurídico.

Também se vê a coerência do exposto por autores e autoras que defendem a importância de formar os/as docentes na temática: oferecer mais formação é caminhar na contramão da atualidade, em que gênero, sexualidade, corpo, diversidade sexual seguem escamoteados, invisíveis, negados (SCHERER; CRUZ, 2016; ANDRÉ *et al.*, 1999; CANEN; XAVIER, 2011, SILVA; NAKANOME; LIMA JÚNIOR, 2020, entre outros/as). Se a formação não é ofertada, os/as docentes tendem a ser perdidos/as para discursos religiosos-conservadores-fundamentalistas (ALCANTARA, 2015).

Acrescente-se ao citado, o fato de a instituição escolar abrir mão de desconstruir-se, ao não retirar a heterossexualidade do paradigma dominante dos modos de atuar, nem deixar de julgar moralmente as questões que tocam a diversidade sexual e de gênero. Por que a escola não deixa de comportar-se como fiscal das pessoas? Isto só será possível quando se colocar em dúvida o determinismo social dos gêneros, proporcionando diálogos acerca das representações de gênero que as crianças possuem (FELIPE; GUIZZO, 2008). Na esteira do pensamento de outras autoras e autores, isso implica criticar a lógica reprodutora da sexualidade (ALTMANN, 2013; FURLANI, 2011; SILVA; SANTOS, 2011; SILVA; NEVES; MASCARENHAS, 2018, entre outros/as).

Também se depreende, nas falas, a incipiência da formação, o que redundava na ausência de base para trabalhar com gênero e sexualidade, desde a graduação até a atuação após formado/a (ROSSI *et al.*, 2012). Soares e Monteiro (2018), também, encontraram a falta de estudo acerca da sexualidade desde a graduação (nas licenciaturas), em estudo realizado sobre impactos da formação continuada em gênero e diversidade sexual para docentes. Para Furlani (2011), é papel da formação continuada buscar suprir a deficiência dos cursos de formação, especialmente das licenciaturas. Essa deficiência expressa, nas palavras de Neves e Silva (2015), a falta de subsídios para esclarecimentos técnicos, éticos, políticos e históricos que permitam o manejo do tema da sexualidade em sala de aula. Pelo contrário, o autor e a autora chegam a falar de uma “deseducação” sexual, permitindo que valores pessoais se imiscuem na prática escolar, o que leva à ratificação da necessidade de formação que fortaleça o/a professor/a

para discussões que pontuem as diversas formas de expressão da sexualidade. Afinal, não se pode esquecer que, conforme Libâneo (2005), para se obter uma educação de qualidade, é preciso atentar para uma formação adequada dos/as professores/as.

Assim, acerca do primeiro objetivo específico da pesquisa, que versa sobre como o/a docente que recebeu a formação concebe a prática, percebeu-se que ela (a prática) oscila entre um “antes” e “depois”: se, “antes” ele/ela via no exercício do magistério valores, história de vida e mediação; “depois”, há uma incorporação de conhecimentos e saberes que ressignificam a prática cotidiana para exercício da profissão. Esta contribuição dos cursos foi percebida também em estudo realizado com docentes cariocas:

Foram citadas diversas contribuições do curso DGE [nome do curso ofertado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro] tanto para a prática pedagógica, quanto para a vida privada. A perspectiva de construção social da sexualidade humana foi novidade para muitos/as. O acesso às diversas representações que envolvem a sexualidade humana colaborou para a compreensão de que várias das questões tomadas como naturais, como os estereótipos ligados ao gênero e à orientação sexual, e os padrões dos arranjos familiares, são construídos socialmente (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 294).

Além disso, o estudo mostrou conquistas práticas por parte dos/as docentes, como a capacidade de argumentação e entendimento dos/as alunos/as, a percepção de atitudes preconceituosas, machistas e sexistas no ambiente escolar e captação do próprio preconceito, refletindo sobre conhecimentos que tinham sobre homossexualidade (com maior ênfase), outros/as ainda disseram ter se interessado mais sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual após passarem pela formação (SOARES; MONTEIRO, 2019). Mas, ressignificar a prática docente, como aqui verbalizado por professores e professoras, garante uma mudança de atitudes na prática?

**Categoria 2. Sexualização precoce, função da escola, curiosidade infantil, bullying e “dedos que apontam”: “prefiro não me envolver”, “não me sinto capacitado/a”, “ajo camufladamente” - “censura”.**

A segunda categoria é a sistematização da tentativa de responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja, entender as motivações de docentes da rede pública de ensino municipal para o trabalho com gênero e sexualidade em épocas de aumento de conservadorismo.

Constatou-se que professores e professoras “sentem na pele” o avanço do conservadorismo. Ora porque são fruto direto dele, ora porque são progressistas e veem-se “barrados” pelo citado conservadorismo. As respostas apontam para atitudes de medo ante a

censura, reações “tímidas” e/ou “camufladas” de manutenção de atividades que foquem diversidade sexual/gênero/sexualidade, ou “isenção” diante da situação. Em todas elas, há perda evidente para alunos/as que permanecem sem o conhecimento que extrapole a dimensão biologicista do tema e da própria escola, que não cumpre a missão de formar para a cidadania e para os direitos humanos, redundando em prejuízo para aqueles e aquelas que não se enquadram na matriz heterossexual de gênero.

No quadro abaixo, um esboço das respostas dadas para a geração desta categoria de análise. Chama a atenção a quantidade de situações de violência física, psicológica e simbólica<sup>21</sup> a que são submetidos/as muitos discentes inseridos/as no universo LGBT ou, simplesmente, pessoas heterossexuais que não correspondem aos padrões heteronormativos, que quebram os estereótipos sociais em torno de expectativas culturalmente esperadas, tendo como norte o binarismo sexo/gênero:

Quadro 15: Segunda categoria de análise sistematizada.

	<b>Gênero/Orientação Sexual. Trabalha com a temática?</b>	<b>O que motiva a seguir com o trabalho com a diversidade (ou não)?</b>
<b>1. CC</b>	Homem homossexual (gay). Trabalha com a temática.	“[...] a escola é um meio onde os alunos aprendem a ter valores de humanidade [...]”. O curso da SEMED fez o docente ter uma nova visão, a de que o professor também é cidadão, muito importante na vida do discente. A educação transforma pessoalmente o modo de enxergar outros seres humanos, inclusive levando o entrevistado a repensar a maneira como LGBT devem ser tratados/as na escola: “[...] com essa formação, eu tenho aprendido a respeitar as pessoas, porque elas não são respeitadas [...] se o professor começa a respeitar e procurar mostrar também que os outros devem respeitar, é o primeiro passo para que os alunos se

<sup>21</sup> Entende-se por violência simbólica aquela que “[...] institui-se por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominador (logo, à dominação), uma vez que ele não dispõe para pensá-lo ou pensar a si próprio, ou melhor, para pensar sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimentos que ambos têm em comum e que, não sendo senão a forma incorporadora da relação de dominação mostra esta relação como natural ou, em outros termos, que os esquemas que ele mobiliza para se perceber e se avaliar o dominador são o produto da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais o seu ser social é o produto (BOURDIEU, 2005, p. 42).

		sintam motivados a serem melhores”. Trabalha de modo não sistematizado.
<b>2. BBC</b>	Homem heterossexual, não trabalha o tema, pois “preciso saber mais” e estaria em uma BNCC “atrasada”.	O “papel do professor” é conscientizar a sociedade, ensinar corretamente, “com amor”, com inclusão de todos, devendo eliminar a ignorância, sendo o preconceito contra LGBT uma das ignorâncias que machuca muita gente: “[...] é preciso [abordar] isso [o tema] em sala de aula, esclarecer e fazer desaparecer essa ignorância na sociedade”. Entretanto, o entrevistado não aborda o tema em sala de aula, pois “[...] tenho que me aprofundar mais um pouco sobre o assunto pra poder fazer isso”, estando em uma BNCC atrasada.
<b>3. MB</b>	Mulher bissexual, não trabalha o tema, pois precisa se aprofundar mais.	Teve experiências com manifestação da sexualidade em sala de aula, manifestações que ocorrem desde a infância. Os relatos da docente sugerem possível experiência com a transexualidade infantil. Mesmo assim, não trabalha com o tema, pois acredita que precisa se aprofundar mais no assunto. Apesar disso, diz amar e acolher as pessoas.
<b>4. DN</b>	Mulher heterossexual. Trabalha com a temática de modo sistematizado e consciente.	Situações em que professores/as sexualizam as crianças ou que podem mesmo ser consideradas como de desejos pedófilos: “[...] os professores falam umas merdas, uma vez já peguei dois caras conversando, apontando para uma menina, acho que tinha uns 12, 13 anos [...] e eles comentavam que ela já aguentava uma pirocada [...]”. Também há a curiosidade das crianças, as quais vão desde questões de sexualidade (achar o seio de uma menina bonito) até situações de preconceito (como a de um menino que queria usar batom e foi humilhado pelos colegas). Sente-se disputando a “arena” escolar: “[...] tem professor que não aceita e reproduz mesmo preconceito, diz que vai denunciar e tudo mais

		(professores/as que trabalhem com gênero e diversidade) [...]”. A docente percebe que as crianças que nascem em um sistema religioso, via família, já reproduzem preconceito: “dá tristeza que chega a doer”. Ela tira daí a motivação, “para não deixar como está”.
<b>5. MM</b>	Mulher heterossexual, não trabalha o tema, por falta de segurança e por não querer “bater de frente” com as famílias dos discentes, “só (fala) sobre sexo mesmo”.	Curiosidade dos alunos/as sobre o tema da sexualidade e as manifestações de orientação sexual: “[...] Tem também a questão dos alunos que são gays, lésbicas, que Deus me perdoe se eu estiver errada, mas eles parecem assim que já começa a aparecer desde pequeno...”. Algumas dessas manifestações (sic) “incomodam” o funcionamento “normal” da escola: “[...] Outro dia dois foram pegos no banheiro com a cueca no chão pela zeladora, foi um “para pra acertar”, mas o pessoal meio que abafou, porque não é muito legal ter esse tipo de caso na escola [...]”. Não trabalha com o tema da diversidade sexual por falta de segurança: “preciso entender mais as coisas pra conseguir dar conta”. Também não acha que deva “bater de frente” com a família, pois, para ela, a família acha que lhe cabe educar sobre sexualidade/gênero/diversidade sexual, não à escola.
<b>6. FE</b>	Homem heterossexual, não trabalha com a temática, por não ter “cacife” para desenvolver o assunto.	Professores/as com quem trabalha constroem pejorativamente orientações sexuais para as crianças: “[...] rapaz, aquele ali vai ser viadinho” ou “fulano uma vez falou que gosta de brincar de boneca, sei não...”. Só se sente motivado a intervir se houver situações de agressividade contra possíveis LGBT, no mais “eu não faço muita coisa porque não é um problema meu”. Sente-se intimidado pelas famílias e a parte “valorativa” (julgamento moral sobre o tema) da discussão deixa para o grupo familiar. Sente-se perdido entre teoria de gênero e “ideologia de gênero”. Não desenvolve a

		temática em sala de aula, “[...] não tenho cacife para trabalhar com tema”. Alega falta de conhecimento.
<b>7. LFT</b>	Mulher heterossexual, trabalha com o tema. Utiliza a metodologia de “roda de conversa”, falando especialmente sobre o corpo, dada a curiosidade sobre as mudanças físicas que ocorrem.	Pais e mães que “desconfiavam” da orientação sexual dos/as filhos/as, além da curiosidade sobre sexualidade por parte das crianças/adolescentes. Trabalha com o tema, no campo da sexualidade, por ser de onde vem a maioria das dúvidas dos alunos/as, especialmente pelo corpo que está em transformação.
<b>8. KC</b>	Mulher heterossexual, fala somente sobre o campo de IST, gravidez na adolescência, porque nem tudo seria permitido pelas famílias dos/as escolarizando/as.	Os/As alunos/as sentem dúvidas sobre mudanças corporais, assunto que fala abertamente. Quando a ênfase recai na orientação sexual, a professora chama reservadamente: “[...] daí pode acontecer de um outro jovem tocar no assunto da opção sexual (sic). Aí eu já chamo no reservado e vou falar com ele sobre o assunto, explico que ninguém tem nada a ver com a vida dele, que se ele for o que tem que ser, só se dar ao respeito (sic) que ninguém vai mexer com ele”. Não pode falar sobre tudo, porque “nem toda família permite”, sendo característica das famílias dos/as alunos/as com as quais convive “estilo evangélico fanático mesmo, que briga e tudo mais [...]”. Não trabalha com o tema, “só educação sexual mesmo” (leia-se IST, gravidez na adolescência, “esse tipo de coisa”). Acha que a diversidade sexual é tema para o ensino médio em diante, quando “se tem certeza do que se é”.
<b>9. FOA</b>	Mulher heterossexual, trabalhou com o tema e sofreu censura, o que resultou na retirada do termo “gênero” da	Por ver nas crianças inúmeras expressões de sexualidade, gêneros e orientações sexuais tentou desenvolver um trabalho na área. Foi censurada pela família de discentes. Advogados compareceram à escola e fizeram que fosse retirado o termo “gênero” da

	<p>atividade que promoveria. Hoje, trabalha de modo não explícito.</p>	<p>feira que promoveria. A direção não apoiou a docente. Continua trabalhando “camufladamente”, por presenciar questões de <i>bullying</i> contra LGBT no colégio: “[...] nessa faixa etária de adolescentes de 11 anos até 14 anos [...], eles falam, eles xingam, dizem as coisas sem dó e nem piedade [...] existe um <i>bullying</i> muito grande e ninguém leva em consideração de saber a origem dele [...] às vezes, a aluna não vai mais para a aula e você nem sabe mais o motivo. E, às vezes, por [causa] de um problema desses”. Os/As colegas chegaram a taxar a docente de “doida” por trabalhar com a temática.</p>
<p><b>10.</b> <b>RT</b></p>	<p>Mulher heterossexual, trabalha com o tema por acreditar que faz parte do cumprimento da função social da escola e por perceber que a realidade atual é hostil com pessoas LGBT. Também foi censurada, segue com o tema “camufladamente”.</p>	<p>Papel de professora precisa ser feito com responsabilidade, porque tudo que se faz influencia os/as alunos/as. A formação também foi motivadora, porque incentivou a fazer algo no plano concreto, deixando a docente mais fortalecida para desenvolver o que já pensava acerca do gênero. A escola deve cumprir a função social de ensinar os/as alunos/as a viverem em sociedade de forma mais pacífica, de mais respeito ao outro. A realidade atual, de morte de pessoas trans/gays apenas por serem quem são, de mulheres que têm medo de sair de casa e serem estupradas, é motivadora, porquanto para que tal realidade seja mudada, é preciso debater sobre gênero e sexualidade nas escolas. Essa docente também foi censurada quando tentou efetivar um projeto oriundo do curso de formação, por isso, segue trabalhando de modo não oficial com a temática.</p>
<p><b>11.</b> <b>MG</b></p>	<p>Mulher heterossexual, trabalha a temática após presenciar situações de agressões a LGBT e professores/as</p>	<p>Entende que ser professora é ultrapassar o conhecimento técnico e formar os sujeitos para a cidadania, os direitos humanos e a ética. Assim, é preciso desconstruir “[...] o contexto em que a gente vive, de guerra, de briga, de intolerância, de violência,</p>

	reproduzindo LGBTfobia, sexualização precoce infantil.	de uma maneira geral [...]”. É uma responsabilidade pessoal. Por ser mais aberta ao diálogo, vivenciou casos de abuso sexual de pai contra filho, de violência contra homossexuais e transexuais (dentro da escola) e de sexualização infantil por parte de docentes: “[...] [o professor] estava conversando com uma moça dos serviços gerais e ele falou assim: “um aluno se aproximou e falou ‘professor, o senhor quer rosquinha?’” Aí eu peguei ele dizendo: “você oferece praquele aluno ali, porque ele é que gosta que comam a rosquinha dele”. Eu não acreditei que ouvi aquilo da boca de um professor [...]”. Isto motivou a docente a continuar suas práticas de ensino no campo da diversidade sexual, gênero e sexualidade.
<b>12.</b> <b>FL</b>	Mulher heterossexual, realiza trabalho com a temática.	Entende que precisa trabalhar o tema por fazer parte da ideia de respeito, da prevenção das IST e da aceitação. Passa vídeos didáticos para a faixa etária da educação infantil, “mas nada muito específico por serem crianças de 4 ou 5 anos”. Realiza as atividades pela provocação que as próprias crianças trazem: “não só na questão da diversidade sexual, mas também em relação ao cabelo e a questão física dos próprios alunos”. É um tema atual e há “abertura para trabalhá-lo em sala de aula”.
<b>13.</b> <b>EBM</b>	Mulher heterossexual, trabalha a temática “camufladamente” pelo histórico de <i>bullying</i> na escola e por ser feminista.	História de <i>bullying</i> que sofreu na escola (por ser “gordinha”) com um amigo gay “afeminado”. Violência sexual do colega por parte do professor: “[...] pois bem, um dia, um professor, mais velho, pensou que esse amigo estivesse só (nós estávamos perto da cantina e eu fui comprar o lanche), passou a mão nele (no bumbum) e disse: é isso que espera o destino dos viadinhos”. Presenciou uma situação parecida depois de se tornar professora e a diretora “abafou” o caso. Onde trabalha, quando se percebe uma “suposta” criança LGBT,

		docentes “[...] ficam fazendo piada e ensinando pras crianças a serem preconceituosas. É isso, eu vejo isso todo dia”. Trabalha “camufladamente” o tema, por conta dos/as professores/as evangélicos/as e familiares de discentes também evangélicos que são “fora ideologia de gênero” e tem “esse lance de ameaçarem a gente com processo”. Desenvolver diversidade sexual e de gênero é uma função social que faz a diferença: “[...] não adianta, sou feminista, então eu sempre levo comigo a ideia de igualdade e tento espalhar por todos os espaços que vou [...]”.
<b>14.</b> <b>CEE</b>	Homem heterossexual, acredita que gênero/diversidade sexual faz parte do que setores religiosos reacionários denominam “ideologia de gênero”.	Contra o que chama “ideologia de gênero”, identifica a diversidade sexual com o “politicamente correto”: “[...] você não pode ter religião, você não pode discriminar. Quer dizer, pegar uma Bíblia para falar sua opinião pra família ou pra criança não pode. Mas dizer que é tudo natural, que é tudo bonito, tem que fazer”. Em sala de aula, fala apenas do que aprendeu como correto, “[...] que é homem com mulher e mulher com homem”, “[...] Não sei como vai ser quando eu me aposentar, mas enquanto eu for vivo, estarei nessa batalha a favor do que eu acho certo. Não combato pessoas, mas práticas”.
<b>15.</b> <b>FAN</b>	Mulher heterossexual, trabalha com a temática de modo pouco explícito, afirma viver um clima de medo.	As crianças apontam-se mutuamente, questionando sobre “diferenças”: “[...] elas já se percebem, já se apontam, já falam que o coleguinha é assim ou assado”. Quando se trata de uma suposta orientação sexual homo, chama para conversar de modo privado e aconselha: “ninguém é obrigado a aceitar nada, mas tem que respeitar!”. Há a repressão de possíveis identidades de gênero discrepantes, bem como se “apagam” possíveis curiosidades infantis sobre gênero e sexualidade: “[...] uma vez pegaram um menino passando batom no banheiro escondido. Daí teve que

		<p>chamar os pais pra avisar, porque não tá certo, se ele quiser fazer isso na vida adulta, aí são outros quinhentos, mas na infância não pode, não tem idade”. Trabalha o tema de uma forma não muito explícita: “[...] a gente que é professor vive um clima de medo, a gente vê muita violência, caso de professor morto, essas coisas. E, por exemplo, se a gente faz algo que a família não gosta, não concorda, eles vêm em cima da gente!”. Não se sente segura “para comprar uma briga”.</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Para discutir essa categoria, optou-se por apresentar, junto aos motivos que levam os/as docentes a trabalharem a temática (ou não), o gênero e a orientação sexual com os quais se identificam, procurando verificar a hipótese de que isto pudesse influenciar o trabalho ou a ausência dele com gênero, sexualidade e diversidade sexual. Já se adianta que não foi o que se percebeu em um sentido ativo, talvez, apenas reproduzam o modo como construíram e foram “moldados” a encarar o próprio gênero e a própria sexualidade socialmente. Ao passo que um homem gay disse trabalhar com o tema, uma mulher bissexual não o fez.

Em geral, religiões ditas mais progressistas, como o espiritismo, e católicos/as menos fundamentalistas mostraram-se mais abertos/as para o trabalho com diversidade. O contrário também se mostra real, com católicos/as mais fundamentalistas e o autodeclarado evangélico. Um professor heterossexual expôs só se preocupar com a questão se houvesse situação de violência, enquanto o outro, anabatista, mostrou-se explicitamente contra o trabalho com a diversidade sexual e de gênero. Estes dados confirmam a literatura que mostra a religião como importante formadora de subjetividades e sujeitos, com aquelas de vieses mais conservadores sendo, em geral, contrárias à pluralidade de expressões sexuais e de gênero (SILVA; NEVES, 2015, ALCANTARA, 2015; GUIMARÃES, 2009).

Também vale ressaltar uma docente assumidamente feminista e outra ateia que se mostraram pró-diversidade.

Genericamente, oito professores/as desenvolvem atividades, com uma subdivisão interessante: os/as que o fazem de modo explícito e as/os que o fazem de modo que se denominou “camuflado”. Os/As que realizam atividades da segunda forma, trazem depoimentos de “censura” no ambiente escolar (contra si, concretamente, ou situações de colegas que passaram por ela), geralmente realizada por famílias que “compram” o discurso

reacionário da “ideologia de gênero”. Esta resistência das famílias, segundo Felipe e Guizzo (2008), acontece, entre outras razões, pelo fato de ela ver na infância um momento de inocência, pureza, crendo que os/as infantes necessitam de “proteção” contra certos tipos de saberes, especialmente os tocantes à sexualidade. Entretanto, como salientam as autoras, a educação não se faz somente em ambiente institucional, ela também se realiza em outros espaços, como os midiáticos e a *internet*. É como se a escola, ao falar do tema, acabasse com a inocência das crianças e muitos e muitas docentes parecem confirmar essa visão errônea. Na verdade, tal “inocência” não se sustenta, porque as próprias pessoas adultas educam as crianças, incluindo espaços outros, não escolares.

Soares e Monteiro (2019) falam da vontade de docentes em trabalhar gênero e sexualidade na escola, mas também apontam o conflito com a família de alunos/as, quando há contradição entre os discursos, já que a socialização dos discentes no âmbito familiar é muito forte. A experiência de lidar com a resistência de familiares de discentes costuma ser subjetivada com dor:

Outro enfrentamento igualmente necessário, e talvez tão dolorido para o professor quanto o anterior [lidar com o enfrentamento do próprio preconceito], é lidar com a família dos alunos. Se lidar com os próprios sentimentos, valores, crenças e emoções já é uma tarefa suficientemente complexa, lidar com toda essa gama de constructos sociais das famílias é problema exponencialmente maior. Os pais e a comunidade ditam as regras “morais” que acreditam que a escola deve seguir e ratificar na educação dos seus filhos. E o professor que mal tem argumentos para convencer a si mesmo, sente-se derrotado e impotente no primeiro questionamento feito pela família que vai à escola discordar da sua proposta de discutir o tema gênero e sexualidade com a clareza que o assunto requer (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017, p. 28).

Assim, para Pessoa, Pereira e Toledo (2017), essas razões são indicadas por muitos professores e muitas professoras como justificativa para não lidarem com a temática na escola, ignorando-a.

Também chama a atenção o fato de a própria escola (professores/as, pedagogos/as e demais equipe técnica) valer-se do discurso da “ideologia de gênero”, o que impacta negativamente os/as docentes “acusados/as” de a promoverem. Eles e elas se veem sem apoio e muitas vezes rechaçados/as pelos/as próprios/as colegas, casos literalmente afirmados por mais de um/uma entrevistado/a. Uma delas chegou a ser chamada de “louca” pelos pares. Isto confirma a visão de César e Duarte (2017), para quem a narrativa ultraconservadora está em vantagem em relação ao campo progressista, por se mostrar bastante coesa no modo de pensar. Advertem os autores que há um perigo de transformação deste tipo de discurso em verdade hegemônica.

Este abandono e rechaço por parte de colegas às/aos professoras/es que trabalham temas de gênero e sexualidade também foi encontrado na pesquisa de Soares e Monteiro (2019), no Rio de Janeiro. As autoras destacam que, embora o desejo de mudanças estejam presentes na vida de docentes, as mudanças e reflexões oriundas do curso de formação não dependem unicamente das escolhas racionais e individuais deles e delas. Ainda apareceram relatos de agressão contra profissionais que realizam um trabalho progressista e científico em torno da sexualidade e gênero, sendo dados apelidos pejorativos a eles/as. A dificuldade em implantar trabalhos voltados para a diversidade sexual, gênero e sexualidade parece mesmo não ser exclusividade manauara:

Foram também relatadas algumas barreiras nas unidades de ensino para o desenvolvimento de atividades sobre sexualidade para a aceitação dos direitos de cidadania, independente de orientação sexual, como por exemplo: não aprovação da direção da escola para implantar um projeto sobre sexualidade, restrição dos pais dos/as alunos à temática, não aceitação do uso do nome social entre alunos transexuais e travestis por parte dos/as professores/as e a postura conservadora de alguns/mas alunos/as que se negam a discutir o tema homossexualidade em sala de aula (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 295).

Outros/as entrevistados/as valem-se do discurso de que não sabem o suficiente sobre a temática e que, por isso, não se sentem à vontade para trabalhar com ela. Isto leva a uma inferência de que o trabalho seria opcional – e não uma questão legal – e o professorado poderia escolher se deve ou não tocar no assunto. Neste sentido, pontual a análise de Neves e Silva (2015):

O direito à liberdade sexual é um direito inalienável e não se relaciona a uma escolha do professor. Defende-se a ideia de que uma vez na qualidade de agente público, o professor tem que cumprir a lei, tendo em vista, inclusive, que cidadãos têm seus direitos assegurados pela lei máxima que é a Constituição. (NEVES; SILVA, 2015, p. 51-52)

A possibilidade de trabalho com a temática é defendida por Furlani (2011), autora que vê a sexualidade na Educação Infantil podendo ser complementada, aprofundada, retomada no Ensino Fundamental e Médio. Para ela, há etapas didáticas planejadas para a educação sexual: conhecer as partes do corpo de meninos e meninas, entendendo as diferenças, compreender as noções de higiene pessoal e os conceitos de nudez e privacidade, problematizar a linguagem, mostrando a pluralidade e questionando o tratamento no masculino, por exemplo, conhecer os vários modelos de família, explicitando as variadas conjugalidades (laços afetivos e convivência mútua), iniciar o entendimento acerca das “diferenças” e no respeito a elas (gênero,

etnia, sexualidade etc.), apresentar a educação de meninos e meninas com foco nos Estudos de Gênero e discutir informações acerca das mudanças futuras do corpo (puberdade).

Uma pergunta que fica em aberto é: estariam professores e professoras realmente com pouco aprofundamento ou seria medo de “comprar briga” com reacionários/as? Aventa-se esta hipótese porque muitos e muitas falam explicitamente sobre não quererem “comprar briga”, especialmente com a família de discentes, chegando a relatar casos de colegas que sofreram ameaça de ação judicial. Uma possibilidade de entendimento para este fenômeno é a constatada por Neves e Silva (2015), a qual pode ser corroborada em vista do que foi construído na discussão histórica da primeira seção desta tese: ser a própria subjetividade do/a professor/a atravessada pelos aspectos sócio-históricos da produção da sexualidade que constrói o modo como o/a professor/a enxerga o/a “outro/a”, desvalorizando, invisibilizando e/ou negando a existência de sujeitos que não condizem com a “lógica” que este/esta docente internalizou como possível e “verdadeira”. Outra possibilidade, levantada por Altmann (2013) é que, como o combate à LGBTfobia tem se pautado em estratégias positivas, como a promoção do respeito à diversidade sexual, muitas pessoas entendem ser um “incentivo” a que homens e mulheres “tornem-se” gays, lésbicas, travestis e/ou transexuais, compreensão veiculada, especialmente, por aqueles e aquelas com um pensamento religioso conservador enraizado.

Alguns/mas sequer conseguem disfarçar o próprio preconceito. Falas como a da docente, que “chama o aluno reservadamente” para tratar questões de orientação sexual e pede que o possível menino gay ou a possível menina lésbica se “dê ao respeito” enquanto fala explicitamente sobre outros temas de educação sexual, são exemplificativas. Há falas que também registram que o tema só merece intervenção em casos de agressão “explícita”, enquanto isso, não seria problema para o docente, um caso com o qual devesse se ocupar, já que não lhe daria respeito “pessoalmente”. Um caso de sexualização precoce absurda vem do relato de uma docente que ouve de um colega professor que uma rosquinha “você oferece para aquele aluno ali, porque ele é que gosta que comam a rosquinha dele”. Esta fala, preconceituosa, homofóbica e de sexualização precoce é sugestiva de um contexto maior, pontuado por Takara e Teruya (2016, 144):

[...] O preconceito, a discriminação, as ofensas, os constrangimentos, as ameaças e as agressões são comuns aos sujeitos homossexuais. Às vezes, usadas sob o pretexto de piadas, as violências homofóbicas desvalorizam, recriminam, desvalorizam sujeitos, modos de ser, subjetividades, práticas e desejos. A exclusão e os insultos dificultam as vivências nos espaços sociais como a escola e sustentam o medo de visibilidade, de atenção, de construir identidade fora da lógica da heteronormatividade [...].

Será mesmo que se tratava de um aluno homossexual? Não seria mais um julgamento adultocêntrico? É assim que devem ser tratados alunos e alunas LGBT? Invoca-se aqui a precisa contribuição de Hooks (2008, p. 32):

A formação docente preocupou-se com a ideia de conteúdos científicos na formação do educador/a, mas não problematizou outras noções como verdade, subjetividade e desejo. A atuação docente se constrói com base nas construções do eu que em geral são negligenciadas no espaço escolar. Ao construir o uso de suas falas, dos seus discursos e ao profanar as verdades absolutas das ciências cartesianas, professores/as constituem resistências, abrem perspectivas negligenciadas pela escola, restituem ao/a aluno/a o direito de questionar. (HOOKS, 2008, p. 32)

É necessário que docentes quebrem esses paradigmas e oponham-se frontalmente a falas lamentáveis como essas da “rosquinha”. Não é risível, é preconceituosa e estimulante de mais violência contra a população LGBT, neste caso, piorando a situação, dirigindo-se a uma criança. Mais uma vez, importante a colaboração de Neves e Silva (2015), que visualizaram na pesquisa desenvolvida por ele e por ela – ajudando a entender os dados aqui obtidos – que professores e professoras entendem que devem desenvolver o tema da sexualidade quando demandados/as por conflitos, desobrigando-se, com isso, de trabalhar a diversidade sexual e, “discretamente”, negando-se a discutir sem parecerem preconceituosos/as: o tema, nas palavras do pesquisador e da pesquisadora, deve “ficar no armário”, sendo um recurso a ser usado somente em caso de “urgência”.

Junqueira (2009) é pontual ao afirmar que a falta de apoio e solidariedade por parte de profissionais, instituição e comunidade diante das cenas de assédio contra estudantes LGBT produzem efeitos nos/as agressores/as e cúmplices das agressões, como sentirem-se encorajados/as a continuar entendendo a omissão como uma aquiescência, além de os/as ofendidos/as perceberem-se alheados/as de si, introjetando vergonha e não aceitação.

Enquanto isso, a realidade da segregação segue na escola. Pereira e Mizusaki (2015) mostram que, para pedagogos e pedagogas em formação, aqueles e aquelas que presenciaram discriminação e preconceito<sup>22</sup> contra a mulher e homossexuais na instituição escolar o viram em contextos de piadas e comentários preconceituosos. Entretanto, apesar de relatarem ter vivenciado essas situações, os discursos de acadêmicos/as apontam que nunca debateram gênero antes de adentrarem na universidade. A graduação parece promover reflexões nos/as

---

<sup>22</sup> Rios (2009) registra haver diferença entre preconceito e discriminação. No preconceito existem percepções mentais negativas dos sujeitos em face de outros indivíduos e grupos, geralmente inferiorizados. Já na discriminação há a materialização do preconceito, no plano das relações sociais, de atitudes arbitrarias comissivas ou omissivas, violando direitos dos grupos.

alunos/as sobre gênero, enquanto outras situações do cotidiano não tendem a mobilizar o suficiente, a ponto de promoverem um debate crítico e o assunto ventilar.

Há um entrelaçamento entre ausência de formação e pensamento religioso-conservador. Se, de um lado, a literatura na área aponta para a deficiência formativa; por outro, quando ela é ofertada, o/a professor/a prefere manter-se com aquilo que acredita no campo da “opinião”, especialmente se tiver uma leitura religiosa intensa. Alcantara (2015) é um dos autores que percebe a influência das ideias religiosas no silenciamento e invisibilização da diversidade em sala de aula, como visto aqui, ao salientar a emissão de opiniões enfáticas por parte dos/as alunos/as, fundamentadas na religião e tratadas como verdades indiscutíveis. Ao indagar os sujeitos da pesquisa sobre um possível impasse entre seus valores religiosos e a perspectiva dos direitos humanos que está nas legislações educacionais, não raro os valores religiosos sobrepuseram-se a um discurso mais voltado para o respeito e para a compreensão da diversidade sexual.

As falas corroboram, no que tange à formação de professores/as, o estudo de Rossi et al. (2012), destacando a incipiência da formação continuada e advertindo para o fato de que não há formação adequada para trabalhar com a temática da sexualidade e da diversidade sexual, tanto na graduação quanto na formação continuada dos/as professores/as no Brasil.

Outra questão problemática é a ideia de “respeitar-se para obter respeito”. Na ótica dos direitos humanos, o respeito obtém-se pelo simples fato de uma pessoa ser uma pessoa. Não depende de pré-requisitos. Além do que, falar de um possível respeito “ao outro”, é uma forma de “desimplicar-se”, de transmitir um conhecimento que se “joga” sobre uma pessoa diferente, focando em uma suposta transmissão de saberes que não trazem o coletivo para o jogo. Passe, de modo sub-reptício, ao ideal de uma escola heterocentrada, já que é o “outro LGBT” que parece querer espaço nela e que a escola aceita este/a “diverso/a” (NEVES; SILVA, 2015).

Daí é mais complexo mudar a realidade desta escola heteronormativa, porque os próprios/as docentes são fruto de uma educação preconceituosa e autoritária. Nas palavras de Neves e Silva (2015), o/a professor/a possui suas próprias ideias sobre os temas, as quais são construídas ao longo da vida, tendo, muitas vezes, os professores e as professoras internalizado que pessoas LGBT são “dissidentes”. Isto organiza os significados que docentes possuem sobre a diversidade sexual.

Professores/as que sofreram censura optaram por trabalhar “camufladamente” com a temática. O perfil aponta para sujeitos que acreditam ser a escola um local que deve ultrapassar o mero tecnicismo e formar cidadãos/ãs, o que esbarra necessariamente na importância de trabalhar com as categorias da diversidade. Enfrentar a censura é visto como algo doloroso,

especialmente quando a equipe escolar não apoia o/a professor/a que aceita o desafio. É justamente a visão de humanidade que carregam, da necessidade de igualdade material entre todos e todas, que fazem que eles e elas sigam tentando desenvolver o tema. O que chega a beirar o absurdo é a inversão lógica: parece que são os/as docentes que laboram com a temática da diversidade sexual os/as transgressoras/es, quando, na verdade, quem infringe as regras são aqueles e aquelas que se negam a fazê-lo.

Este trabalho “camuflado” tende a desenvolver-se em ações individuais para seguir com o tema. A mesma estratégia foi percebida por Soares e Monteiro (2019), em estudo que evidencia que os/as docentes trabalham atividades que questionam estereótipos naturalizados, problematizando-os em dinâmicas e atividades nas primeiras séries do Ensino Fundamental, como misturar meninos e meninas nas tarefas ou não associar cores aos sexos biológicos. Entretanto, eles e elas sentem-se prejudicados/as pelos colegas que contradizem as atividades que realizam.

Também é válido citar o respaldo legal para o tema, tendo em vista o caráter cogente das normas jurídicas. Além da já citada Constituição Federal (nunca é demais lembrar os princípios fundamentais da laicidade, dos direitos individuais e sociais que enfatizam a educação para todos e todas, democrática e plural), vale a pena citar, no tocante à educação, os Princípios de Yogyakarta (2007) sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero (2007), a qual afirma toda pessoa ter direito à educação, sem discriminação por razões de orientação sexual e identidade de gênero, com respeito a essas características. O documento aponta deveres para os Estados, incluindo acesso e tratamento iguais à educação, com base nos direitos humanos e excluindo quaisquer formas de exclusão, violência e discriminação.

Ao lado dos Princípios de Yogyakarta, há também a violação às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), as quais fazem menção a gênero e orientação sexual, postulando a possibilidade de todos e todas terem uma educação não discriminatória e democrática, independente de sexo, orientação e/ou identidade de gênero. Estas análises mostram que são aqueles e aquelas que não tratam da diversidade sexual que violam normas de caráter cogente.

Professores/as que trabalham gênero, sexualidade e diversidade sexual, sofrendo censuras, são a prova de que as relações construídas na escola, de modo disciplinar e por meio de diversos instrumentos para mantê-la disciplinar e disciplinada, podem constituir ou desconstituir subjetividades, deslocando lugares, manobrando, desfazendo estilos, produzindo movimentos de inclusão ou de exclusão (ROSA, 2008).

Entre os/as docentes que seguem desenvolvendo a temática, há as seguintes realidades: um homem assumidamente gay que trabalha de modo não sistematizado com o tema, mulheres heterossexuais que não sofreram censura e seguem livremente desenvolvendo atividades, mulheres heterossexuais que sofreram abertamente censura e seguem camufladamente e mulheres heterossexuais que não foram censuradas, mas têm medo de ser, por isso desenvolvem atividades de modo também camuflado.

Com exceção de CEE, que abertamente não trabalha o tema por entender tratar-se de “ideologia de gênero”, os/as demais até reconhecem a importância de desenvolver um trabalho na área, mas a motivação não é suficiente para efetivarem a empreitada. As justificativas giram em torno da suposta pouca bagagem teórica (“preciso saber mais”/“não tenho cacife”, entre outros) e não querer enfrentamento com familiares de alunos/as. Entretanto, não houve nenhum/a docente que não fizesse menção ao aparecimento do tema via demanda dos/as alunos/as, o que leva a uma constatação problemática: para onde vão os/as alunos/as com suas dúvidas, inquietações, angústias e medos? Não deveriam eles e elas serem entendidos na ótica de sujeitos plenos, ou seja, que merecem ter suas necessidades respeitadas?

E, assim, vai se confirmando a precisa afirmação de Butler (2017), a de que certas configurações culturais do gênero assumem o lugar do “real” e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem sucedida. Nas palavras de Haddad e Haddad (2019), interpretando Butler, o gênero deveria ser visto como uma variável fluida que se desloca e se transforma em diferentes contextos e períodos históricos, sendo que o gênero e o desejo são flexíveis e que o confinamento em qualquer identidade pode ser potencialmente reinventado pelo sujeito.

Louro (2017) conta que a escola foi concebida historicamente como local de produção de diferenças e desigualdades. Separou os que tinham acesso dos que não tinham acesso, adultos/as de crianças, católicos/as de protestantes. Nesta separação, para um lado foram meninos e para o outro, as meninas. A escola limita espaços e fala claramente do que cada um/a pode ou não fazer. Os diferentes sujeitos, ao vivenciarem este espaço, “internalizam” comportamentos e aprendem a ter uma “identidade escolarizada”. O papel da escola na formação de sujeitos e o impacto dela nas diversas subjetividades é inquestionável e merece, portanto, reflexões e críticas constantes.

Guizzo (2018), ao passo que concorda com Louro nas reflexões acima colocadas, no sentido de ver a escola como local de aprofundamento de estereótipos que geram segregação, também vê nela uma potência para tornar-se *locus* de problematização e discussão de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, com foco em evidenciar o caráter social, histórico e

cultural da construção de identidades de gênero e sexuais, perspectiva com a qual este trabalho pactua e defende que se criem mecanismos constantes de problematização.

Em estudo conduzido por Silva, Silva e Mascarenhas (2019), o autor e as autoras mostram o quanto a escola é lacunar no tocante às discussões sobre gênero e diversidade sexual, o que, para ele e elas soa como perigoso, já que deixa alunos e alunas expostos ao preenchimento desta lacuna por si mesmos. A pesquisa mostrou que os entrevistados (homossexuais masculinos) não encontraram no espaço escolar um ambiente para falar de suas angústias, medos ou dúvidas acerca da própria sexualidade e que este ambiente era importante para eles. Já que nem sempre a família está apta para dar conta das demandas gerando, às vezes, até mais estigmas, culpas e ansiedades, a escola precisa preparar os/as discentes para o respeito à diversidade humana, seja ela sexual, étnica ou religiosa: a escola também precisa falar de sexualidade e de educação sexual.

Entretanto, para que o/a aluno/a desenvolva formas mais críticas de pensar é necessário diálogo e construção conjunta de conhecimento (professor/a e aluno/a) e essas habilidades podem ser realizadas com projetos escolares pertinentes. É preciso que discentes sejam atores/trizes do conhecimento e não meros reprodutores/as daquilo que a sociedade decide que devam aprender (BUCIOLI; OLIVEIRA; PALMIERI, 2016).

Weeks (2000) rememora a importância da epidemia da AIDS: além de colocar em xeque os corpos saudáveis e harmoniosos, foi associada aos perigos da liberação sexual e estigma aos gays (“câncer gay”). Serviu como advertência para o fato de que a sexualidade ultrapassa o corpo físico e esbarra em nossa compreensão de mundo, já que crenças, ideologias e imaginações também são componentes dela. A escola será chamada a intervir na vivência de uma sexualidade sadia, devendo promover a educação sexual.

Infelizmente, no espaço escolar segue-se fazendo apenas uma leitura biologicista da prevenção à AIDS e demais infecções sexualmente transmissíveis (IST), bem como enfocando a prevenção da gravidez, especialmente na adolescência. A sala de aula esqueceu e esquece-se de associar sexo a prazer, esqueceu-se de ser menos proibitiva, de ser menos autoritária, de ouvir o que crianças e adolescentes pensam, sentem e expressam cotidianamente. A escola incorporou discursos médicos, higiênicos e higienistas, objetivou o prazer. Ignorou o fato de o desejo começar no cheiro, no toque imprevisto, no admirar da inteligência. Secundarizou que o menino inteligente também se excita (“esse vive só para estudar”, pensava o docente que se esqueceu da adolescência vivida), que a menina também tem um corpo erotizado (“é só se ter relações sexuais apenas com o marido que não pega ‘doença’”, explana a professora religiosa). Invisibilizou o “menino com trejeitos”, chamou a família para dar conta do menino trans,

“talvez fosse melhor levar para a psicóloga”, diz o docente que está com a Bíblia na gaveta da mesa da sala em que leciona. Olhou-se para todos os lados, mas conseguiu a escola entender que meninos e meninas que estudam têm inquietações, curiosidades, medos e expectativas acerca da sexualidade e de gênero?

A escola parece esquecida do tempo histórico em que vive. Será que tem se perguntado qual seu papel quando se depara com notícias que falam do aumento do HIV/AIDS atualmente? Ou da silenciosa epidemia de sífilis? O que pensam a gestão e demais equipe técnica quando se deparam com casos de homo/lesbo/bi/transfobia entre suas paredes? Por que fazem “vista grossa” quando professores/as soltam comentários pejorativos sobre crianças LGBT? Talvez já haja até entendimento na perspectiva “punitivista” em excesso. Mas, a escola consegue falar das dimensões prazerosas do sexo? Obtém êxito em visibilizar a diversidade sexual em uma dimensão positiva? Estas são algumas perguntas inquietantes para o tempo presente.

Louro (2000) corrobora este entendimento, pontuando também desafios para a contemporaneidade em lidar com a sexualidade: novos métodos contraceptivos, relações amorosas mediadas pela *internet*, IST geradoras de novas ou em caráter de complemento de antigas formas de relacionamentos humanos e que impactam visões de corpo, de gênero e de vivência da sexualidade, além da visibilidade a formas de existência antes ignoradas. Extrapolando a pessoalidade, a sexualidade se torna uma questão política, sendo construída durante toda a vida e mediada pela relação entre e com sujeitos diferentes.

No contexto maior já debatido aqui, da cisheteronormatividade masculina, a mulher torna-se o segundo gênero (ampliando o sentido beauvoiriano) e pessoas LGBT seguem desviantes da norma. A sociedade dividirá, rotulará e separará, de formas sutis ou violentas, distinguindo e discriminando os/as “diferentes”. Em não sendo as expressões de sexualidade e gênero discrepantes da cisheterossexualidade vigente permitidas, sobrarão o status do “anormal” como possível e a escola também terá participação no processo, já que produtora de corpos, masculinidades e feminilidades, por intermédio do disciplinamento que faz no cotidiano, cujo “instrumento” central será o/a professor/a (LOURO, 2000):

[...] A escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade, são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes e comportamentos que não são condizentes com o

espaço escolar. De algum modo são indivíduos “corrompidos” que fazem o contraponto da criança inocente e pura [...]. (LOURO, 2000, p. 17)

Enquanto construção cultural, a escola brasileira não está “presa” a estes estereótipos, adotando a reprodução sistemática e acrítica de estereótipos de gênero, negação da sexualidade e invisibilização das diferentes orientações sexuais voluntariamente, por também ser fruto da cultura em que se insere. Abrir-se para uma nova modalidade, de inclusão e respeito, é um primeiro desafio que pode propor a si mesma. “Pequenas” atitudes podem gerar novas formas de romper binarismos e a lógica cisheteronormativa, como: uso de linguagem inclusiva, flexionando o gênero, de modo a incluir explicitamente meninas; promover a formação de professores e professoras em cursos de formação continuada, de modo a desfazer preconceitos e estereótipos dos/as próprios/as docentes; problematizar “papéis naturais” de meninos e de meninas, ultrapassando uma pretensa biologia e entendendo que justificar tudo como “natural” é uma forma de hierarquizar homens e mulheres; compreender que diferenças não pressupõem desigualdades, questionando relações de gênero, pensando como sujeitos se constroem por intermédio de estereótipos, normas e expectativas sobre o que é ser homem e ser mulher (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Acrescente-se a esta lista que, por ser conteúdo transversal, qualquer professor/a, em qualquer disciplina, pode tratar de gênero e sexualidade, acrescentando a dimensão cultural como estruturante destes conceitos, como já debatido ao longo da revisão bibliográfica. O professor de Literatura pode falar da mulher e de como o gênero impacta a escrita das obras e está presente nelas, a professora de Biologia pode enfatizar aspectos que ultrapassem apenas uma leitura biológica da sexualidade, o professor de História pode mostrar como as questões de gênero atravessaram o tempo e como a sexualidade foi vivida em diferentes sociedades, a professora de Educação Física pode questionar a divisão binária de “esportes para meninos e para meninas” e utilizar questões contemporâneas, como a participação de mulheres em esportes como o futebol (recentemente houve mais uma edição da Copa do Mundo feminina de futebol, fato, inclusive, lembrado durante uma das entrevistas).

Entretanto, muitos professores e muitas professoras pensam que a biologia tenha mais relação com os assuntos de gênero e sexualidade. Ainda que algumas pesquisas indiquem que haja uma consciência, embora preliminar, de que não é só a biologia que determine questões de sexualidade/gênero, há aqueles e aquelas que acham difícil posicionar-se sobre o assunto (MARIN, 2019).

O pensamento crítico deve fazer-se presente para professores e professoras. Pensando-

se que a temática pode ser “nova” para alguns/algumas docentes, é preciso atualizar-se constantemente e permitir-se indagar sobre a prática cotidiana. Questões postas por Louro (2017) podem ser inquietantes para aqueles e aquelas que cotidianamente efetivam a educação escolar:

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estejam apresentando “desvios” de comportamentos? (LOURO, 2017, p. 67-68)

Agrava-se ainda mais o quadro quando se analisa o que leva professores/as a se motivarem em estudar sobre gênero/diversidade sexual/corpo: além da citada promoção de respeito e igualdade material, há muitas falas que remetem à sexualização infantil precoce por parte de professores (no masculino mesmo), discursos sugestivos de desejos pedófilos também de docentes, presença de LGBT (ou seriam apenas pessoas que não se encaixam na heterossexualidade compulsória que professores/as já acham ser LGBT? Ou apenas pessoas expressando uma já esperada curiosidade infantil?) na escola, curiosidade infantil acerca da sexualidade, preconceito contra LGBT por parte do alunado e do professorado, LGBTfobia explícita e *bullying*. São questões complexas e importantes de serem debatidas, mas que ficam negligenciadas, invisibilizadas ou, pior, na feliz expressão de Neves e Silva (2015), “deseducadas”. “Deseducadas” e “naturalizadas”, conforme leciona Milhomem (2012):

De formas sutis e variadas – e sempre de maneira insidiosa – a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é consentida e ensinada em nossas escolas. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente inofensivas e até usadas como instrumento didático). Estão nos bilhetinhos, carteiras, quadros, paredes de banheiro, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas no intervalo e no final da aula. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, humilhações, marginalização, inclusão e etc. (MILHOMEM, 2012, p. 12)

Ressalte-se também que a fala de alguns/mas docentes deixa implícita (em alguns casos, explícita) a ideia de que é da família a responsabilidade de educar sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. Outros/as ainda usam termos como “opção sexual” e trazem arraigada a ideia de orientação sexual como “escolha”. Inclusive entre alguns/mas que dizem

possuir uma compreensão mais progressista, vigora a ideia da “tolerância”, problemática, por sinal, por pressupor uma pessoa em status “superior” que “toleraria” o “diferente” ou “inferior” (LOURO, 2017). No mesmo sentido, Furlani (2011) aponta uma ideia de superioridade por parte de quem “tolera”.

O relato de entrevistadas, que foram “boicotadas” nas tentativas de realizarem projetos voltados para a diversidade sexual, exprime os desdobramentos de iniciativas “mal recebidas” - a discussão sobre gênero nas relações sociais – e os discursos acusatórios de mães e pais das/os alunas/os da escola onde essas profissionais trabalham em torno da discussão desse tema. Nas narrativas desses pais e dessas mães, a ideia de que a discussão de gênero é uma ameaça à família.

Destaca-se que essa é uma das retóricas presentes entre religiosos/as e políticos/as, para inviabilizar a discussão no contexto escolar. Os relatos apresentados pelas docentes trazem outro discurso bastante controverso, utilizado pelo grupo de oposição à discussão de gênero nas escolas, que é deslocamento do papel do/a professor/a de educador/a para instrutor/a (MOREIRA, 2013). Alinhado a este discurso, há uma conformação do comportamento dos pais e mães das/os discentes à perspectiva do sistema neoliberal, que tenta, de modo unívoco, estabelecer uma atuação da escola, privilegiando uma tendência pedagógica tecnicista.

O discurso dos pais e mães dos alunos e das alunas parece restringir a escola como formadora produtiva, racional e que vise formar indivíduos capazes de se engajar de modo rápido no mercado de trabalho (SAVIANI, 2007). Assim, projetos voltados para a diversidade sexual não seriam atribuição escolar. É evidente que para cada uma das práticas elencadas nas falas, combinações de diferentes gramáticas e semânticas são mais ou menos pertinentes. Em uma das falas de uma das entrevistadas, identifica-se o acionamento de gramáticas emocionais, como quando uma mãe que procurou a diretora “chorando, pois isso estava errado [...] que isso não era papel da escola” (RNT), além do pai de outro aluno que lançou mão do mesmo argumento, e que, segundo ela, “o cara ficou uma fera”. As conjugações dessas gramáticas alinham-se aos discursos deturpados e difundidos transnacionalmente sobre a “ideologia de gênero”. Além disto, tais discursos evidenciam como a formação do pânico moral foi forjada mediante o recurso discursivo estratégico, de transformar iniciativas que visem promover avanços aos direitos sexuais e de gênero em ameaça às crianças (BALIEIRO, 2018).

Pensar que projetos voltados para a diversidade sexual não devam ser desenvolvidos na escola é uma visão ingênua. Se o/a docente não trabalha de modo formal, isso não significa que o tema não circule no espaço escolar, de modo informal, no currículo oculto. Como pontua Marin (2019), realiza-se sim um trabalho que veicula informações sobre gênero e sexualidade,

como quando, por exemplo, um docente de química deixa de falar sobre a presença da mulher na história dessa ciência, e isto começa quando os cursos de Licenciatura deixam de dispor nas ementas das disciplinas uma abordagem sobre gênero. Inclusive, na pesquisa conduzida pela autora, é um desejo de graduandos/as que o tema seja abordado na formação inicial.

Focando-se na análise crítica de Balieiro (2018) - que empreendedores/as morais diversos/as se uniram tendo por objetivo difundir pânico moral contra materiais didáticos escolares, programas educacionais e exposições artísticas que tinham como pauta a abordagem das diferenças de gênero e sexualidade - observou-se que, em 2018, durante as campanhas eleitorais e, principalmente pelo presidente eleito, foi realizado um investimento massivo na difamação da inclusão do respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas:

Adversários da inclusão do respeito à diversidade sexual e de gênero na agenda dos direitos humanos ocultaram seu posicionamento restritivo às diferenças disseminando pânicos morais. A partir da construção da ameaça às crianças, conseguiram barrar iniciativas de combate à homofobia nas escolas, impedir o uso do termo gênero nos planos educacionais e até impedir ou cercear mostras artísticas com o tema das sexualidades diversas. O disparar do pânico moral serviu ao impedimento da apreensão racional dos eventos, distorcendo-os, contribuindo para a disseminação de preconceitos, reiterando perseguições agressivas a alvos momentâneos e até forçando limites ao livre pensamento. (BALIEIRO, 2018, p. e185306)

O quadro geral agrava-se quando se percebe, entre docentes, que eles e elas também consideram que falar livremente sobre a sexualidade pode “induzir” os/as alunos/as a serem gays, como se viu aqui em alguns depoimentos e na pesquisa de Soares e Monteiro (2019).

De modo geral, percebem-se as evidências da arena ideológica que cada dia mais vem se tornando a escola, com clara vantagem para o conservadorismo. Percebe-se que, principalmente em docentes da área de Ciências, prevalece uma leitura biologicista de corpo e da temática “educação sexual”, ficando as atividades que desenvolvem restritas a IST, gravidez na adolescência e explicações restritas ao âmbito biológico e “punitivo” da vivência de uma sexualidade que pode ser perfeitamente sadia e prazerosa. Também é interessante pensar que existem educadores gays, educadoras lésbicas, pessoas da classe LGBT. Nas palavras de Furlani (2011), a existência desses/as educadores/as é convenientemente ignorada no espaço social e escolar – inclusive uma “autoexclusão” deles e delas -, junto com conteúdos LGBT nos currículos oficiais.

Neste sentido, vale observar as palavras de Sombra (2018), para quem, levando em conta que o currículo recebe variadas bases ideológicas, interesses e valores pertencentes a uma determinada parcela da sociedade, além de ser uma ferramenta pedagógica utilizada pelo professor e pela professora na ação docente. Ele é, da mesma maneira, um instrumento de

controle ideológico e social, necessitando, assim, de um novo sentido, de modo a desfazer as lacunas para existência da igualdade, diversidade e equidade do currículo, visando à promoção do respeito, na busca de gerar oportunidades para os coletivos que estão em situação de vulnerabilidade, desproporção e desigualdade, objetivando valorizar a referida diversidade. Para Santos, Walczak e Cordeiro (2018), o currículo precisa, ainda, abrir-se para receber estudos e debates sobre gênero e sexualidade, necessitando, para isso, da formação inicial e continuada de professores/as, o que pode proporcionar estudos e problematizações neste eixo.

Nesta pesquisa, entende-se que as vozes desses educadores e dessas educadoras precisa crescer: o tom necessita aumentar, para que haja visibilidade. Afinal, na esteira de pensamento de Furlani (2011), qualquer informação desprovida de intencionalidade e reflexão, não gera, necessariamente, mudanças em relação às práticas e atitudes que cada pessoa carrega consigo. É somente o trabalho que se compromete com a transformação, que não é episódico e linear, mas sistemático e encarado na amplitude da permanência, que pode obter ganhos efetivos na escola e na sociedade. Quando se pensa na realidade amazônica, vale a pena pensar que:

[...] No contexto local, faltam discussões sobre cultura brasileira, principalmente, cultura amazônica, também as culturas infantis e da terceira idade são julgadas a partir da ótica “adultocêntrica”, as etnias minoritárias e sem poder seguem estigmatizadas, em nosso caso, índios, quilombolas, caboclos e comunidade LGBT. Índios continuam sendo julgados como “preguiçosos” e, no Amazonas, ser chamado assim é considerado ofensa para muitas pessoas, quilombolas são negados, mesmo tendo havido fenômenos históricos como a Cabanagem que evidenciaram o protagonismo negro na realidade amazônica e havendo presença desse grupo em todo o estado, caboclos são ligados ao matuto, a um estilo de vida pejorativo de quem não alcançou o saber e a comunidade LGBT continua sendo marginalizada, por ter sua existência negada no ambiente escolar. (SILVA; MASCARENHAS; WEIGEL, 2018, p. 20)

Ou seja, continua havendo o silenciamento das minorias sociais, situação que se agrava quando se pensa o longo histórico de colonização da região amazônica. Professores e professoras parecem internalizar uma educação colonizada, redundando num modelo acrítico da educação, o qual se repete, não se repensa. Isto pode ser considerado como extremamente problemático, posto que uma escola inclusiva deve acolher a todos e todas, reconhecer positivamente a diversidade, não fomentar preconceito contra os/as “diferentes” e atender as necessidades de cada estudante, promovendo a aprendizagem.

E, afinal, qual o papel do professor e da professora quando colocado/a diante dos temas da sexualidade, gênero e diversidade sexual? Longe de emitir uma posição definitiva, o que não seria condizente com a abordagem deste texto, apresenta-se uma possibilidade elucidativa,

ancorada em Figueiró (2007), a qual ajuda a desmistificar o pensamento de pais e mães e responsáveis que veem uma “ameaça” no trabalho docente:

Teriam direito, os professores, de influenciar seus alunos, com seus valores pessoais sobre o que consideram certo ou errado? Certamente não, cabe a eles criar oportunidades várias de reflexão para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor fazer com que os alunos tenham acesso às informações, claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2007, p. 13)

Predomina para os/as docentes, com base no exposto, três possibilidades principais diante da diversidade sexual que “incomoda” a matriz heterossexual: “prefiro não me envolver”, “não me sinto capacitado/a”, “ajo “camufladamente” por medo da censura” e, para alguns/mas poucos/as, um trabalho explicitamente comprometido com a equidade, mesmo com as perseguições que podem redundar dele. Duas observações fazem-se necessárias acerca dessa constatação: a primeira, o relativo sucesso de grupos contra a teoria de gênero, como o Escola sem Partido, na tentativa de proibir o ensino de teorias relacionadas à questão de gênero e sexualidades, juntamente a conteúdos sociais e humanitários, os quais deveriam, sob essa ótica, ser proibidos, não atendendo à circunstância e ao direito de serem falados. Também devem ser separados e rejeitados do/no espaço da escola, visto serem categorizados como “ideológicos” e não científicos – por assim terem sua compreensão, não devem ser enunciados, tampouco ensinados (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018). Para obtenção de êxito, recorre-se ao respeito à autoridade moral familiar e em torno do “não” aos/às docentes:

[...] Organizando-se em torno do dizer “Não” a práticas docentes, a diversidade, a liberdade de ensinar, de pesquisar e divulgar pensamento, arte e o saber, dizendo “Não” ao pluralismo de concepções pedagógicas; dizendo “Não” a existência de documentos oficiais, a epistemes contemporâneas e da pluralidade de conhecimentos no espaço escolar. É justamente com a generalização e negação que se instaura também um esquecimento: de hierarquização legislativas, leis já existentes, documentação complementar, moções de repúdio e posicionamento de instituições de ensino e pesquisas reconhecidos. (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018, p. 98-99)

A segunda observação vem na constatação de Furlani (2011), acerca da possibilidade de mudança dos currículos, os quais não são eternos, nem devem funcionar como grades, já que é possível mudar a dinâmica da escola, da sala de aula e da sociedade. A citada sala de aula pode ser um local de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens, adultos/as que reinventam o mundo, enxergando-o sob outras formas, cores, tons, porque a população assim o é, resultante de variadas identidades culturais. Mas, para que isso ocorra, é preciso embate com os grupos como os acima destacados: é necessária a autonomia docente – princípio da educação escolar

brasileira – pois é por meio desse exercício que se podem buscar soluções para as diversas situações que circundam a sala de aula, bem como informações e conhecimentos que os/as tornem mais habilitados/as a trabalhar e desenvolver projetos como os voltados para gênero, sexualidade e diversidade sexual (REIS, 2016).

### **Categoria 3. Morais religiosas, éticas conservadoras: quando o pensamento cristaliza e a diversidade sexual se torna inimiga.**

Esta terceira categoria busca debruçar-se sobre o terceiro objetivo específico: averiguar as principais dificuldades para professores/as efetuarem o trabalho com diversidade sexual na rede municipal de Manaus. Para tanto, pensaram-se duas situações: a primeira, após confirmação nas falas de um conservadorismo reinante no ambiente docente e a evidente dificuldade que ele traz para a performance de quem assume o compromisso com a diversidade, foi gerada a partir da necessidade de esmiuçar os modos como o conservadorismo se expressa na vida do professorado e, a segunda, as demais dificuldades relatadas.

Não é demais lembrar o conceito utilizado nesta tese para definir “conservadorismo”, desenvolvido na introdução. Entende-se conservadorismo como a corrente de pensamento que se recusa a lidar com o múltiplo do viver e do existir, expressando-se pela oposição a mudanças das compreensões tradicionais, especialmente no viés moral, formando modos de entender o mundo cristalizados, sem abertura para transformações, enfocando-se, aqui, os tangentes à sexualidade, ao gênero e à diversidade sexual. Como se verá no quadro abaixo, a religião, com destaque para a evangélica, é base de um pensamento conservador enraizado.

Quadro 16: Terceira categoria de análise sistematizada.

	<b>Como apareceu o conservadorismo na prática?</b>	<b>Trechos representativos</b>
<b>1. CC</b>	Religião dos/as discentes e familiares, especialmente evangélicos/as	“[...] Religiosidade dos alunos, principalmente aqueles que são evangélicos”. Os/As discentes vêm de casa com orientação obtida na igreja de que a diversidade sexual e sexualidades não heterossexuais são erradas: “Quando você comenta sobre determinados assuntos [...] para trazer a discussão para a sala de aula [...] a gente vê que os alunos têm um olhar de não aceitação. Já tem essa

		<p>formação em casa muito forte. Então você vê a resistência neles, mesmo tão pequeninos”.</p> <p>“[...] O que a gente observa é que os pais acham que a religião tá acima do amor entre as pessoas, o que faz com que elas tenham atitudes desde então preconceituosas [...] não é só nessa temática não: se professores querem falar de africanidades, presentes no Brasil, você também encontra obstáculos por parte da religião, especialmente daqueles que são evangélicos [...]”</p>
<b>2.</b> <b>BBC</b>	Religiões dos/das discentes e docentes	<p>“[...] um obstáculo são as visões que os alunos trazem de casa, trazem dos seus costumes”. A religião, ao passo que pode ser amor e aceitação, pode ser também fonte de preconceito: “[...] Eu vi preconceito. Um aluno meu não gostava do outro. Aí simplesmente ele me falou isso, perguntou se o outro tinha se rematriculado, ele não queria ficar na sala dele, simplesmente vou usar a palavra aqui, porque o outro era “viado” [...] E fora outras coisas também, como colegas de trabalho usando questões religiosas, sabe, dizendo que o homossexualismo (sic) a igreja cura, que isso não era coisa de Deus etc., a gente fica realmente chocado com o tamanho da ignorância e do preconceito que ainda existe”.</p>
<b>3.</b> <b>MB</b>	Religiões dos/das discentes e docentes	<p>“[...] A gente tem colega mesmo de profissão que, meu amigo, vou te contar, a cabeça parece que parou no século XV! Tem um professor amigo meu que é pastor. Se você for falar com ele sobre homossexualismo (sic), ele bate com a Bíblia na tua cabeça! E isso é muito comum com os alunos. Muitos deles já têm preconceitos [...] e eu nem tô falando só de ser gay, lésbica, até mesmo o coleguinha que é negro, que tem uma roupinha não muito boa. Acho bem triste”. Sobre a</p>

		religião, reconhece que pode haver uma leitura mais progressista, porém, em geral, salienta: “[...] Mas tem religião, como a do meu colega que é pastor ou mesmo de muitas crianças que estudam aqui [...] Elas não aceitam, elas discriminam, elas querem que você fale desse tema na escola, se fosse possível, estudando a Bíblia. E eles são a maioria, se eu for olhar ao meu redor [...]”.
<b>4. DN</b>	Religião de professores e professoras, alunos e alunas, com destaque para evangélicos/as.	“Professores são preconceituosos, a família é preconceituosa [...] Percebo que os meninos e as meninas que nascem na religião, digamos assim, já têm a mente fechada desde criança [...]. Pesa muito, pesa para todo mundo. Os alunos, muitos deles já reproduzem o discurso religioso. O pior é entre os evangélicos. Eles têm as coisas já muito fechadas na cabeça, acho que a coisa mais alienante que já fizeram foi terem inventado o conceito de inferno, é um povo que tem medo de tudo [...]”.
<b>5. MM</b>	Religião dos/das discentes, com ênfase para evangélicos/as.	“[...] A sociedade é outra, eu tento manter os meus valores pra mim e não para os alunos. Mas aí vem a religião deles [alunos/as e familiares de alunos/as], se eles acham que é errado, vão com tudo pra cima da escola e só faltam bater na gente que é professor! Principalmente evangélico! Eles são muito fanáticos mesmo. A gente fica com medo. A gente ganha pouco, mal remunerado [...]. Não sou paga o suficiente pra ainda querer ficar brigando com família de aluno [...]”.
<b>6. FE</b>	Masculinidade hegemonicamente construída e religião evangélica de alunos/as e familiares, especialmente as pentecostais.	“[...] A verdade é que ninguém aceita. Eu também já tive a minha fase de não aceitar. As famílias, em geral, eu acho que não aceitam [...]; professor, às vezes, é o que mais faz comentário preconceituoso, principalmente os homens. Então tudo isso é dificuldade [...], a religião aqui é evangélica, muita

		gente de igreja pentecostal. Daí tudo é demônio. Tu imagina essas questões de gênero, de sexualidade? Nem passa pela cabeça das pessoas que isso possa ser considerado algo que simplesmente se viva [...]"
<b>7. LFT</b>	Religião dos/das alunos/as e familiares, com ênfase na evangélica	"[...] aqui tem muita gente que é evangélica, é aquela coisa: só vale o que tá na Bíblia. Numa dessas rodas que eu fiz, uma menina chegou a se levantar e sair da sala. Depois, quando eu fui perguntar dela se tinha acontecido alguma coisa, ela disse que era porque os pais dela não iam gostar de saber que ela tava ouvindo aquele tipo de coisa, que ia incentivar e querer fazer [...] Eu é que não vou comprar briga com ela, nem com a família, cada um com o seu".
<b>8. KC</b>	Religião, com destaque para evangélicos/as, das famílias	"[...] Na escola tem muita família que é aquele estilo evangélico [...] a gente tem que ter esse cuidado, porque do mesmo jeito que eu respeito a opção sexual (sic) de cada um, eu também tenho que respeitar a religião alheia, o direito da família educar como ela acha correto [...] quando eu tenho que trabalhar a educação pra prevenir [referindo-se a IST e gravidez na adolescência] é a religião da família que faz com que eles não aceitem. [...] Muita família, muitos pais mesmo que, pelo amor de Deus, parece assim que tem uma venda nos olhos! Tem uma que é fã do pastor Valdomiro, que a gente assim, tipo eu e você que tem mais conhecimento, que sabe que é um bandido de marca maior [...]"
<b>9. FOA</b>	A religião de colegas de trabalho (direção da escola) e de discentes, com foco na adventista.	"[...] eu acho a religião católica bem aberta, pois os padres sempre falam sobre isso na missa. Agora eu acho que a religião adventista mais fechada e não admite que isto [diversidade sexual] exista [...]" A professora relata a experiência de censura que sofreu ao tentar efetivar um projeto voltado para sexualidade: "[...] eu dividi para apresentar o trabalho na feira [de ciências].

		<p>O assunto era a diversidade, pois eu estava falando sobre homossexualismo (sic) e todos os termos pra eles [...]”. Ela retirou o tema da diversidade da feira de ciências, por conta da ameaça de uma ação judicial.</p>
<p><b>10. RT</b></p>	<p>Religião (ou interpretações religiosas que são feitas por meio da Bíblia) dos/as colegas da escola e das famílias de discentes.</p>	<p>Na formação, durante a graduação, os/as docentes eram “[...] pessoas muito fechadas, pois muitas se guiam pelo que a igreja diz ou pela bíblia, ou pelo o que elas acham que a bíblia diz. Então, a diversidade pra elas nem faz sentido. Tanto que eu nem tinha ouvido falar na pedagogia sobre gênero. Gente, isso é quase como um tabu [...] quando eu me formei, em 2014 não se falava nisso”. Também não ouviu falar sobre o assunto em nenhuma das especializações que cursou.</p> <p>A docente sofreu censura na escola quando tentou estabelecer atividades visando à equidade de gênero: “[...] Eles [familiares de discentes] não concordam, realmente, nem que o filho deles goste de rosa, nem que eu entregue um balão rosa para o menino, então foi bem complicado. E enfim, quando a gente teve esse embate, com esses pais, eu tive que suspender o projeto com o tempo [...] ficaram dois dias de atividades que eu não fiz, porque eu vi que os pais ficaram bem agressivos. Além disso, tinham os colegas da escola que não queriam muito papo com esse tema. Porque também se guiam muito pelo senso comum, pelas ideias distorcidas de igrejas. Enfim, foi bem complicado e até a pedagoga da escola, ela é totalmente ‘fora ideologia de gênero’. Então foi difícil pra mim [...] eu não sei nem se o problema é a religião ou se são as pessoas que fazem parte da igreja e criam suas próprias interpretações. Eu acho que é mais nesse sentido, porque as pessoas vão muito nessa ideia do que o pastor fala [...] não sei o que de Bolsonaro e essas coisas [...]”</p>

<b>11.</b> <b>MG</b>	Religião de professores/as e discentes.	Relatos de violência sexual contra menor “abafado” pelo pai adventista. Professor, católico missionário, sexualizava discursivamente discentes. Complementa: “[...] Se você for olhar a comunidade dos pais dos alunos, a maioria é evangélica. Isso dificulta muito, porque esse é um entendimento totalmente diferente da diversidade sexual e de gênero. Porque eles não compreendem o que é, e eles não estão abertos a entender. Então não é só falta de educação ou de instrução. É um ambiente de não aceitação, eles não querem de forma alguma [...]”.
<b>12.</b> <b>FL</b>	Não destaca ter sentido dificuldades de lidar com a temática, mas destaca a influência da religião.	Ao desenvolver atividades sobre a temática da sexualidade e gênero, destaca que “[...] essas crianças que apontavam que é de menino ou de menina, já tinham religião por trás. Como é uma comunidade carente, eu consegui identificar as famílias que tinham uma religião, até pela fala das crianças...”.
<b>13.</b> <b>EBM</b>	Religião evangélica de discentes e docentes.	“[...] eu preciso disputar na escola, preciso disputar, porque quem é crente, ou melhor, evangélico, tem todo o apoio para ensinar a religião, ninguém questiona, então se eu consigo fazer um contraponto, eu consigo disputar essa criança pro outro lado, eu consigo fazer ela entender a diferença com o coleguinha dela como uma coisa boa!”. “[...] Outra coisa também horrível é o lance do próprio corpo docente ter professor que é evangélico e que te olha torto e diz que vai denunciar se desconfiar que tem algo sendo feito no colégio [atividades de sexualidade e gênero]”.
<b>14.</b> <b>CEE</b>	A religião é a própria base que explica o discurso conservador do docente.	“[...] a minha religião é a minha base. Foi muito importante para eu ser o que eu sou, ter os meus valores. Jesus é a base de tudo na minha vida, na da minha família... Então, assim, é tudo pra mim, né? Tudo mesmo. Acho que é isso que falta pros pais, pra essas

		crianças também. Oro muito para que Jesus salve essas pessoas que têm assim uma opção errada [...] Sabe, essa nação precisa mais de fé, de Deus... Mas não é isso que a gente vê, a gente tem que lutar todo dia contra as potestades pra salvar nossa famílias!”.
<b>15.</b> <b>FAN</b>	Religião de familiares dos/das discentes.	“[...] eles [familiares de discentes] não sabem diferenciar a religião da escola. A família não aceita que a gente fale algo diferente da religião e mesmo que não venham aqui, a gente sabe pelo que os alunos falam, tipo, “ah, mas meu pai não me ensinou assim”. Daí depois desse evento [refere-se a um episódio que a família foi à escola queixar-se de que estavam ensinando que a ditadura não era algo bom], a gente ficou mais cabreiro com o trabalho, porque a verdade verdadeira é que ninguém quer saber do professor. O que os pais entendem é que o trabalho da educação sexual é um incentivo ao sexo. E eu sei que muito disso tem a ver com a religião deles, porque o argumento é o do certo e do errado da Bíblia [...]”.

Fonte: elaborado pelo autor.

A religião impregna os modos de pensar de discentes, familiares de discentes, professores/as, membros do corpo escolar, invadindo a maneira de conceber o papel do/a professor/a frente à diversidade e de refletir feminilidades e masculinidades, conforme se verifica textualmente na fala de entrevistadas/os (ver fala de FE). Esta situação faz que não só o/a docente, alunos/as e familiares de alunos/as queiram que a base do trabalho seja religiosa – a Bíblia – como disseram boa parte das pessoas. Pensa-se ser sintomático perceber que todos/as os/as entrevistados manifestem a presença de uma religião conservadora como dificuldade de efetivar um trabalho para a diversidade, sentindo-se ameaçados/as, violentados/as e, conforme relato de algumas, literalmente censuradas quando tentaram desenvolver um trabalho na escola com respaldo científico, inclusive.

Professores e professoras são vistos como doutrinadores/as e, para impedir tal “doutrinação”, recorre-se a uma série de violências, ameaças e censuras, inclusive com a

disponibilização de modelos de notificação extrajudicial, de modo a dar poder a pais e mães de intimidar os/as docentes (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018). Há uma articulação, conforme os autores, do Movimento Escola sem Partido com outros, como “Cristãos contra a ideologia de gênero”, *No indoctrination*, “Pró-Vida, Pró-família”, “Bancadas da Bíblia, da Bala e do Boi”, entre outros conservadores, que lutariam contra uma suposta “ditadura comunista” e certos movimentos sociais minoritários. Sem uma ação combativa a eles, a tendência é ganharem força e legitimidade, hibridizando-se. As falas são sugestivas da confirmação da teoria.

Como as informações já foram sistematizadas no quadro acima, apenas serão pontuados os destaques das falas, sem preocupação de identificar que entrevistado/a disse o que. Ficam patentes que alunos/as resistem aos discursos de docentes que trabalham diversidade e educação sexual para prevenção de gravidez e infecções sexualmente transmissíveis, alegando a educação religiosa que receberam em casa. Se esta formação, de cunho religioso, é confrontada pela diversidade sexual ou mesmo por outras questões, como africanidades, conforme apontado por um professor, os/as discentes apegam-se à formação religiosa recebida.

De modo geral, é difícil para os/as envolvidos/as conceberem as pessoas como “corpo sem órgão”, feliz expressão cunhada por Bento (2017). A autora explica do que se trata: há uma visão de que os corpos desempenham funções naturalmente pré-estipuladas para homens e mulheres, sendo a “peça” mais importante do que é de homem e do que é de mulher: a genitália. Pênis e vagina tornar-se-iam definidores de nossos destinos, de expectativas sobre os seres humanos: “ora, se você tem vagina, a funcionalidade está em receber um pênis e, depois, permitir a saída de um bebê. O êxito da funcionalidade seria assegurado com a prática da heterossexualidade” (BENTO, 2017, p. 16).

Também é possível encontrar nos entrevistados e entrevistadas, concepções, dentro da proposta de Furlani (2011), calcadas nos pressupostos biológico-higienistas, moral-tradicionistas (especialmente em docentes que trazem a visão da educação sexual como competência da família), terapêuticos (professores/as que acreditam que pessoas LGBT podem ser curadas pela Igreja), religiosos-radicalistas (em falas que denotam apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma verdade incontestável na determinação acerca das representações da sexualidade normal, ou seja, fundamentalismo). Isto leva a uma reflexão: quem investe em outras formas de abordar gênero, sexualidade e diversidade sexual?

Relato que “choca” é o de um aluno que não quis sequer dividir a turma com um colega homossexual, tentando mudar de sala quando da ocasião da rematrícula. O mesmo docente que verificou essa situação, cita colegas de professorado que reproduzem preconceito com base em argumentos religiosos, como o de que pessoas LGBT podem ser curadas pela igreja ou que as

“práticas” não são “coisa de Deus”. Tudo isto respalda o dimorfismo sexual, o qual parece, nas palavras de Bento (2017, p. 23, grifo do autor) assegurar a felicidade e aceitação na Terra. Para assegurar isso, professores e professoras usam do controle minucioso de corpos discentes: *“fecha a perna! Menina não fala ou é assim! Isso é de menino! Quantos porta-vozes a natureza não tem?”*

Há mesmo professores-pastores e outros/as docentes preconceituosos não só com LGBT, mas com negros/as e pessoas de baixa renda. O discurso deles/as remete a uma negação da diversidade sexual e, se for necessário que o tema seja abordado, reivindicam que o seja com base bíblica. Uma docente indigna-se com a ideia de inferno, já que muitas, do que ela chama de “mentes fechadas”, ancoram-se no medo de ir para um lugar de expurgo como seria a definição de inferno com base no cristianismo. “Ir para o inferno” soa como ameaça direta e amedrontadora ao extremo, dado que correspondente a uma pena eterna. Um obstáculo para pensar a escola como lugar plural, já que:

[...] Essa forma de interpretação serviu e tem servido ainda hoje não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã. Dessa forma, os efeitos desse tipo de episteme não atingem apenas as sexualidades subordinadas, como a homossexualidade. O uso da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da “submissão” da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras. (FURLANI, 2011, p. 21)

Os dados apresentados corroboram pesquisas como a de Negrão e Santos (2020), realizada também na cidade de Manaus. Os resultados encontrados pelos autores confirmam a importância das discussões em torno de gênero e sexualidade para a formação docente, já que, desde a graduação, estudantes carregam um discurso permeado de influência religiosa e familiar sobre as concepções de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Entretanto, como destacado por Scherer e Cruz (2016), não se deve entender a formação de docentes como garantia de mudanças definitivas nos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola com os diversos sujeitos envolvidos, sejam eles os/as professores/as, funcionários/as, alunos/as ou a comunidade escolar em sua totalidade.

Familiares de discentes seguidores/as das ideias religiosas que professam são vistos pelos/as entrevistados/as com receio: há ameaça dessas pessoas e, alguns/mas dos/das professoras/es expressam, abertamente, que não partem para o embate com esses/as familiares, preferindo abrir mão da temática sexualidade, gênero e diversidade sexual. Ajudando a explicar esta opção docente, refletem Negrão e Santos (2020):

[...] A sexualidade é um dos temas que os docentes evitam mencionar, com a justificativa de ser assunto para ser tratado dentro de casa com os pais, sem preocupar-se com as diversas configurações familiares da contemporaneidade. Esse discurso não se encaixa aos retratos expostos na mídia secular, em que é rotineiro vermos abusos, conflitos e até mortes por conta da negligência familiar quanto a não socialização de temáticas relacionadas ao sexo. (NEGRÃO; SANTOS, 2020, p. 179)

Alguns/mas deixam entrever o quão difícil pode ser tentar combater com argumentos as visões religiosas, afinal, por serem ancoradas em dogmas, não estão abertas para serem questionadas, nem interna, nem externamente. Como bem sintetiza uma entrevistada: “Tudo é demônio!”. Salientam Polizel e Oliveira (2018), que movimentos como o Escola sem Partido servem-se de generalizações dissimuladas como: professores/as doutrinadores/as estão em ação nas escolas, o que se constitui como um jogo de linguagem utilizado para operar o agenciamento de pessoas como os familiares. Assim, se consegue gerar o convencimento de que a teoria de gênero é errada, com base, inclusive, em argumentos religiosos judaico-cristãos.

Obviamente, os/as alunos/as absorvem os entendimentos religiosos que a família possui, aprendendo-os. Uma discente chegou a sair da sala durante um debate sobre educação sexual e, ao ser questionada pela professora, alegou que os pais não concordariam (ou seja, ela aprendeu como pensam pai e mãe), por considerarem a aula sobre o tema como “uma forma de incentivo” para que a filha, provavelmente, praticasse sexo. Entretanto, por mais que pais e mães se esforcem em, supostamente, dar conta das demandas dos filhos e filhas, a exortação de Louro (2014) segue verídica: a sexualidade está na escola, porquanto os sujeitos que a frequentam são sexuados. A sexualidade não pode ser “retirada” das pessoas enquanto eles e elas estão em ambiente escolar.

Docentes também não conseguem desvincular-se, por mais que se digam dispostos/as a isso, completamente das próprias visões religiosas. Percebeu-se que alguns/mas tentaram passar essa impressão durante a entrevista, mas sempre há uma “brecha” por onde se pode enxergar o preconceito religioso enraizado. Como exemplo, temos a professora que acha que respeitar a religião das famílias de discentes, no sentido de dar a elas autonomia para educar os/as filhos/as da maneira como entendem correta no tocante à sexualidade, gênero e diversidade sexual deve ser “equilibrado” com o trabalho que precisa desenvolver sobre a temática. Entretanto, na situação concreta, coloca a diversidade sexual em segundo plano.

Neste caso, a professora literalmente fecha-se para os problemas da invisibilização da temática da diversidade sexual e de gênero. Usa termos carregados de valores morais, como “se dar ao respeito” e outros obsoletos, como “opção sexual”, demonstrando, pelo conteúdo das

afirmações que corrobora a tese de “escolha”. Também se faz de “cega” para a responsabilidade da escola em relação a uma formação integral, que contemple os diferentes sujeitos, incluindo aqueles e aquelas fora do padrão cisheteronormativo. Mesmo com o curso de formação, segue acreditando que o tema deva ser só para pessoas no ensino médio e a escola não deve ocupar um pretensu lugar de educação específico da família. Sobre a questão de só se ensinar a temática a partir do ensino médio, Furlani (2011) é enfática em afirmar que a educação sexual deve começar na infância, fazendo parte do currículo escolar:

A sexualidade é construída discursivamente e se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Educadores/as parecem aceitar o entendimento hegemônico de que a abordagem da sexualidade deve acontecer apenas na adolescência (5ª a 8ª série). Esse entendimento educacional é limitado e parece se amparar, na ideia de que a ‘iniciação sexual’ só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso, a escola está sempre atrasada: primeiro, em relação às expectativas e às práticas sociais das crianças e jovens e, segundo, em relação à capacidade de o ensino escolar mudar comportamentos a partir da relevância da informação e da discussão que oferece (a informação chega tarde demais). (FURLANI, 2011, p. 67)

Ao relatar que já foi “católica carola”, não estaria ela reproduzindo preconceitos internalizados oriundos da própria crença religiosa, ainda que hoje, segundo ela, já não a viva mais na mesma intensidade? Neste sentido, como mostrado na primeira parte da discussão teórica desta tese, a construção da sexualidade é incorporada na produção de sentidos docentes conforme o longo processo histórico molda o conceito: assentado na ideia de patologia, pecado, higienismo, transgressividade, uma luta por controle de “instintos sexuais” com o significado proposto por instituições como o Estado e a Igreja.

A ideia de uma possível neutralidade docente em nome da defesa de uma escola também neutra é fortemente contestada por autores e autoras que trabalham o entendimento culturalista da sexualidade. Furlani (2011) afirma que a neutralidade é um mito. Reproduz-se um trecho que exemplifica a impossibilidade por detrás deste pressuposto da neutralidade, já que a escola, por vias legais, tem compromisso social:

É possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados. A posição de produção e reprodução da exclusão, que cada vez mais compromete politicamente a Escola com as mudanças sociais, tem possibilitado, nos tempos recentes, discussões sobre o papel na aproximação e convergência entre os “direitos humanos”, a “cidadania plena” e a “inclusão social”. A suposta neutralidade escolar é definitivamente colocada em xeque. O momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadores/as), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e desigualdade sociais [...]. (FURLANI, 2011, p. 23)

Paradoxalmente, aparece o tema da censura de docentes que tentaram desenvolver trabalhos pró-diversidade. Uma relata ter sofrido, por parte de alunos/as e familiares que professavam a fé adventista, censura, com anuência da direção, o que implicou retirar o tema da feira de ciências que iria desenvolver; enquanto a outra sofreu censura de familiares contra o tema da diversidade e não teve apoio dos/das colegas de trabalho, que chegaram a olhar de modo “torto” para ela, incluindo uma pedagoga ‘fora ideologia de gênero’. Sobre esta desimplicação da gestão ou mesmo a atuação como empecilho a trabalhos desta natureza, destacam Silva Júnior e Rodrigues (2017) a existência dela na realidade amazônica, por meio da não inclusão de práticas educativas voltadas para gênero e sexualidade no plano gestor, além da alegação de que a instituição educacional teria outras prioridades e necessidades mais urgentes. A postura educacional defensiva empreendida pela coordenadora pedagógica fundamentava-se em argumentos como não caber à escola abordar a orientação sexual (no sentido dos PCN) – sendo a tarefa de responsabilidade familiar – e que, ao realizarem tais atividades, as práticas educacionais incentivarão a curiosidade de discentes.

No caso da segunda, ela percebe que desde a graduação o tema era tratado como tabu, com professores/as que não abordavam a temática, situação vivenciada nas especializações por onde passou. A fala da docente também corrobora a literatura sobre o tema em duas vertentes: uma, mais ampla, da ausência de formação em gênero e sexualidade em âmbito nacional; outra, como a ausência dessa formação está diretamente ligada a especificidades amazônicas, já que a graduação e pós-graduações que cursou foram no Amazonas.

Sobre as especificidades regionais, alguns autores e algumas autoras que fizeram estudos no Amazonas ajudam a pensar sobre os desdobramentos. Negrão e Santos (2020) são precisos ao perceber que o processo de formação de professores/as corrobora saberes, comportamentos e práticas pedagógicas que farão parte do exercício da profissão. Assim, é importante o compromisso dos cursos de licenciatura, de pedagogia, por extensão, em oportunizar conteúdos aos/às estudantes sobre gênero e sexualidade, por serem esses saberes norteadores do “saber dar aula”, ultrapassando o que termina por ficar oculto na ideia de transversalidade. Os dados também confirmam realidades encontradas em outro município amazonense, Barreirinha, conforme relatado no trabalho de Silva Júnior e Rodrigues (2018):

As práticas de educação sexual na comunidade são afetadas pelas doutrinas católicas e evangélicas, como verbalizado por sete professores/as, uma vez que estas balizam a percepção de mundo e a conduta do/a caboclo/a ribeirinho/a. Por conseguinte, esse contexto se faz complexo e desafiador para trabalhar as questões sexuais, pois cabe ao/à docente buscar uma tendência que não seja esterilizante e moralista [...] A

comunidade ribeirinha apresentava valores, costumes, hábitos e normas sociais tradicionais e conservadores, os quais, para cinco participantes, reforçavam os mitos, os tabus e preconceitos acerca da educação sexual no âmbito familiar. Além disso, percebeu-se na comunidade que, conforme o gênero, estes manifestavam e vivenciavam sua sexualidade de forma desigual. Ao menino era concedido o livre arbítrio de seus impulsos sexuais, enquanto a menina era mantida numa postura repressora e controladora. (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2018, p. 15176-15177)

A falta de apoio por parte dos/as colegas de trabalho gera um sentimento de isolamento nos/as profissionais, que se veem sozinhos/as na iniciativa para enfrentar as adversidades. É preciso a consciência de que apenas aceitar o “diverso” não basta, são imprescindíveis reconhecimento e busca de respeito aos valores culturais dos grupos, sem qualquer tipo de ameaça à dignidade humana (SOARES; MONTEIRO, 2019).

A falta de apoio da gestão escolar e coordenação pedagógica é outro empecilho. Muitas vezes, as atividades são “maquiadas” para poder dizer que ocorrem. Nas palavras de Silva Júnior e Rodrigues (2017, p. 17178), tais situações de “maquiagem” ocorrem quando integram “[...] os Projetos ou Programas da Secretaria de Estado e Qualidade de Vida de Ensino do Amazonas, sendo realizadas de forma pontual e esporádica” e ainda limitam-se “[...] aos cuidados com o corpo e a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis/AIDS”.

É também importante pautar as discussões enfocando os direitos humanos, já que eles falam, explicitam e problematizam as representações negativas socialmente impostas a sujeitos LGBT e suas identidades “excluídas”. Este processo é assumidamente político, comprometido com uma sociedade mais igualitária e humana e em acordo com marcos legais importantes, como a Declaração dos Direitos Sexuais, afirmado no 13º Congresso Mundial de Sexologia, de 1997, realizado em Valência, na Espanha (FURLANI, 2011).

Outra entrevistada conviveu com situações de violência sexual na família de alunos/as e com um professor religioso que sexualizava crianças, violentando verbalmente menores que não correspondiam ao ideal cisheteronormativo, bem como com violência física de crianças contra outras crianças fora também deste padrão. Tudo isto atravessado por questões religiosas, sendo as pessoas que estão imersas nesse tipo de fé descritas como incompreensivas: “eles não compreendem o que é [a diversidade], e eles não estão abertos a entender”. A fala vai ao encontro do pensamento de Neves e Silva (2015), para quem as concepções histórico-negativas da sexualidade não estão sendo desconstruídas, redundando em estigmatização na educação sexual, restando valores morais e experiências pessoais, fruto do processo de construção humana.

Para Neves e Silva (2015), a saída é a implantação de projetos, palestras e formação continuada que ofereçam ferramentas para a mediação do professor e da professora na

compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva crítica. E a autora e o autor dão uma pista para tal “problema” na realidade manauara: a formação não deve ser pontual e única, precisa ser contínua. Neste diapasão, Telles (2017) entende que a formação docente não deve ser apenas de palestras ou semanas únicas para tratar de sexualidade, pois, para ela, somente um trabalho sistemático, contínuo e formal pode contemplar uma perspectiva mais holística da sexualidade humana.

Outro aspecto que deve ser problematizado, por impactar diretamente a formação de professores/as é o modo como o/a docente vive a própria sexualidade, pois somente quando seguro de si pode falar de/para outra pessoa (DINIS, 2008). Em meio a tudo isso, a demanda docente por formação continua: docentes seguem-se sentindo despreparados/as para executar atividades envolvendo a sexualidade, reivindicando cursos formativos para aprofundarem-se na proposta pedagógica conforme PCN na temática (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2017)

A professora seguinte, apesar de não apontar muitos problemas com a religião, relata saber quando a religião já influencia as crianças da turma, por exemplo, quando há separação do que é “brinquedo pra menino” e “brinquedo pra menina”. Para Alves, Pestana e Marques (2020), esta situação é paradoxal, porque apresenta as diferenças entre os seres humanos de acordo com o que se nomina masculino e feminino, em suposto processo dado pela natureza, reduzindo as pessoas a um determinismo com foco na diferença entre os sexos. Na Educação Infantil, pode-se verificar, como ilustra o relato da docente, situações de preconceito para com crianças que gostam de manipular brinquedos simples, como carrinhos e bonecas, mas pouco se fala sobre brincadeiras violentas. Constata-se, ainda na percepção de Alves, Pestana e Marques (2020), uma inversão de valores, pela normalização da violência e indignação para com brinquedos que em nada diminuem a masculinidade ou feminilidade. O mesmo raciocínio estende-se para outras situações, como o amor sendo aceito somente em relacionamentos heterossexuais e negados desde cedo em histórias infantis, contos infantis e relatos de educadores/as.

Furlani (2011, p. 69) indica que meninos e meninas devem e podem ter os mesmos brinquedos. Independente de que tipo manipulem, aptidões são desenvolvidas, desenvoltura e experimentações de atividades adultas são simuladas, entre outros benefícios: “o contexto social, ao construir o que é próprio do sexo (menino ou menina), inventa os atributos de gênero (masculino ou feminino). Essa construção cultural geralmente é limitada e engessa o aprendizado das crianças [...]”. E complementa: “[...] sobretudo quando nós, professores e professoras, nos apegamos às construções rígidas de gênero, considerando não adequado que meninos brinquem de casinha, por exemplo”. Para a autora, a segregação não é adequada,

devendo os conhecimentos serem apresentados a meninos e meninas, bem como a educação sexual ocorrer em coeducação, ou seja, o ensino misto em que se prioriza a convivência entre eles e elas, com atividades pedagógicas conjuntas, o que inclui o manuseio dos brinquedos.

Para Louro (2014), é imprescindível contrapor-se ao tipo de argumentação como essas - a de que há brinquedos para meninos e brinquedos para meninas. Afinal, não são as características sexuais que definem crianças, mas sim como essas características são pensadas, valorizadas. É isto que construirá o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade, em um momento histórico específico. Mais do que observar sexos, é necessário perceber o que socialmente se diz sobre eles. Por isso debater gênero é fundamental.

Para outra professora entrevistada, a escola é um campo claro de disputas entre docentes, alunos/as e familiares de alunos/as religiosos/as e quem entende a diversidade como valor. Relata haver ameaças no ambiente escolar por parte de professores/as conservadores/as contra aqueles/as que desenvolvem o tema da diversidade.

Neste sentido, parece coerente pesquisas apontarem que, apesar de discentes acreditarem que as relações de gênero sejam pertinentes como tema da educação infantil, o debate merece cautela. Seria necessária a contribuição mútua da família, comunidade e profissionais da educação para existir, de fato, uma educação livre de preconceitos e desigualdades de gênero (PEREIRA; MIZUSAKI, 2015).

O docente CEE é a prova viva de que o conservadorismo religioso tem um potencial imenso de imiscuir-se nos modos de pensar. A própria fala confirma a afirmação: “essa nação precisa de fé, de Deus... Mas não é isso que a gente vê, a gente tem que lutar todo dia contra as potestades pra salvar nossas famílias!”. Entretanto, a visão religiosa do docente vai de encontro a várias normativas discutidas neste texto (Constituição Federal e Estadual, Princípios de Yogyakarta, entre outros). Quando da discussão da lei que propunha proibir discussão de gênero das escolas, o Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas entendeu por bem suspendê-la, alegando o afronte a princípios como a democracia, a liberdade de expressão e respeito aos direitos humanos, previstos na Constituição do Estado do Amazonas. Há de se citar também o segundo volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), organizado pelo Ministério da Educação e que aponta normativas para creches e escolas que abrigam crianças pequenas e que aponta a sexualidade como complexa, abrangente e cultural, ou seja, para além de um paradigma exclusivamente religioso (BRASIL, 1998).

Uma observação para explicar a situação de CEE é a proposta por Neves e Silva (2015), os quais observam que, levando em consideração que a filosofia judaico-cristã esteve presente no desenvolvimento sócio-histórico de sujeitos ocidentais, faz parte das experiências

de vida desses professores e dessas professoras um olhar heteronormativo acerca da sexualidade. Assim, imiscuir-se de uma visão que “aceita” os/as denominados/as “errantes”, desviados/as, tende a ser tido como errado, até mesmo como “deseducação”, conseqüentemente, algo que não se deve priorizar ou, até mesmo, combater. As falas indicam uma abordagem moralista e esterilizante, a qual, nas palavras de Silva Júnior e Rodrigues (2017), valem-se de aspectos morais e conservadores de cunho religioso, por meio de conversas informais, textos bíblicos e aulas expositivas para uma sexualidade voltada para a castidade e valores morais.

Este é mais um motivo para a formação docente que desconstrói a oposição binária entre masculino e feminino. O entendimento dos gêneros como dicotomia traz em seu bojo uma contraposição entre polos, gerando um único modo de compreender homem e mulher, como se fossem uma definição única e oposta. Como feito pelo professor entrevistado, desconsidera-se qualquer outro tipo de vivência que não esteja “encaixada” nessa possibilidade. É preciso romper com o pressuposto heterossexual como única possibilidade de generificação (LOURO, 2014).

Por fim, nossa última entrevistada fala da família de alunos/as como pessoas que não aceitam que se fale algo diferente da religião que esses familiares professam. Mesmo que estes/as familiares não compareçam na escola para queixar-se, ela percebe a não aceitação por parte dos/as alunos/as: as crianças apontam as contradições com as falas dos/das docentes, dizendo não terem sido ensinados/as assim em casa, usando a Bíblia como justificativa para discordar dos argumentos da professora. Isto leva a concordar com César e Duarte (2017), para quem a narrativa ultraconservadora está em vantagem por sua coesividade, ao contrário do progressismo, que disputa entre si várias correntes.

Para Reis e Eggert (2017), a ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como desconstrução dos papéis tradicionais de gênero e, por consequência, da família, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização de um suposto inimigo comum imaginário, resultando numa forte defesa do conservadorismo que hierarquiza, desigual e violenta o feminino, com a decorrente superposição do masculino. Neste “inimigo comum imaginário”, ocupam lugar privilegiado mulheres feministas e pessoas LGBT.

No tocante à educação, passou a circular até modelo de notificação extrajudicial, não demorando muito a aparecer nas escolas, provocando medo e intimidação entre os/as profissionais (REIS; EGGERT, 2017). Isto fica exemplificado nas falas de docentes que sofreram censura na escola, especialmente FOA. A força da “ideologia de gênero” está numa suposta indução da:

[...] destruição da família “tradicional”, da legalização da pedofilia, do fim da “ordem natural” e da relação entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se da desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito, à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar [...]. (REIS; EGGERT, 2017, p. 20)

Esta citação é importante no sentido explicativo da realidade das docentes que foram censuradas por tentarem promover atividades com a diversidade sexual. Ela mostra a relação entre “pânico moral”, “ideologia de gênero” e conservadorismo religioso que dominaram o cenário escolar, levando ao cenário de apagamento e medo de docentes que são “punidos” por cumprirem o disposto em um sistema democrático.

Todo o exposto leva a pensar a importância da formação docente, seja ela inicial ou continuada, tendo em mente o trabalho com sexualidade, gênero e diversidade sexual. Como pontuam Negrão e Santos (2020), Silva e Santos (2011) e outros autores e autoras vistos na discussão teórica desta tese, apesar de proposto nos PCN, os termos ficam restritos aos conteúdos de ciências, enfatizando sistemas reprodutores e IST, sendo omitidos nas outras disciplinas. Isto tende a corroborar o despreparo de professores e professoras para lidar com as questões do dia a dia que todos e todas possuem. Esta omissão deveria salientar a importância da temática em sala de aula, para ultrapassar questões até hoje entendidas como tabus.

Outra confirmação, é a da sexualidade presente em todos os locais, por mais que docentes queiram esquivar-se do tema ou familiares achem que ela não deva ser discutida fora do pensamento de pais e mães. Pontual a observação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (BRASIL, 1997, P. 292)

Portanto, torna-se imprescindível que professores e professoras tenham formação adequada para a diversidade sexual, sob pena de não se conseguir olhar para essa sexualidade, para este gênero, fora da heteronormatividade que também precisa e quer estudar. É preciso ultrapassar o conservadorismo expresso em certas correntes do pensamento religioso de base judaico-cristã. Como salientado por Neves e Silva (2015), todos e todas identificam o fenômeno

da diversidade sexual na escola, o que deveria implicar a formação em licenciatura com abordagem teórica do desenvolvimento humano e que trabalhasse os PCN ao longo do curso. Entretanto, poucos e poucas docentes passaram por esse processo, praticamente é ausente o discurso a alguma fundamentação legal. A maioria deles/as entendem que não se deve tratar na escola o tema como obrigatório, sugerindo ser a educação vinculada a uma tarefa afetiva. Mas se essa tarefa afetiva não contempla uma escola equânime, a quem se dirige o citado afeto? Apenas para aqueles e aquelas que estão na matriz heterossexual?

Ainda como destacado por Neves e Silva (2015), não se pode prescindir do protagonismo docente, porquanto necessário para a superação da LGBTfobia e do desconhecimento sobre as temáticas. Somente com a atividade desses/as profissionais será possível um ambiente igualitário e acolhedor. Afinal, eles e elas são figuras de destaque, devendo promover a troca de informações, opiniões, saberes e afetos. Estes e estas profissionais precisam formar-se para acolher a diversidade, o que deve promover um “confronto”, também, com o conservadorismo arraigado, permitindo-se desenvolver outros olhares e outras possibilidades. Enquanto prevalecerem discursos voltados apenas para compreensões biologicistas e para difusão da ideia do sexo para perpetuação da espécie, unicamente, há reassseguramento da heteronorma e nada mais do que isso. A dimensão afetiva é fundamental na relação entre alunos/as e professores/as e imprescindível na análise de gênero e sexualidade, como destacado por Telles (2017):

A qualidade das relações humanas estabelecidas entre professor e alunos é a grande educadora ou deseducadora sexual na escola. Se essa qualidade foi construída por um professor que, além de respeitar, aceitar e gostar de seus alunos e do seu trabalho pedagógico gosta de si mesmo e se conhece, tenta superar seus limites, medos e tabus, é aberto a mudanças, à revisão de resquícios de uma Educação Sexual repressora e busca permanentemente compreender a complexidade da sexualidade humana, teremos, com certeza, um ambiente de Educação Sexual compreensiva. (TELLES, 2017, p. 59)

Muitas vezes, é indispensável trazer para o debate também os religiosos e as religiosas que possam contribuir para outras leituras do tema, com aposta na convivência harmônica, promovendo um cenário em que as diferenças não precisem redundar em desigualdades, em um viés mais progressista para debater no mesmo “ethos” de professores/as mais conservadores/as.

É ponto para reflexão que esta pesquisa ainda encontre posicionamentos enfáticos de discursos que rejeitam a diversidade sexual com base em uma religião excludente. Ao avaliarem cursos de formação no Amazonas voltados para o eixo de gênero e sexualidade, Silva e Torres

(2012) já se deparavam com as dificuldades do diálogo com cursistas por conta da religião que eles e elas professavam:

[...] Os resultados mostram que houve boa aceitação do projeto por parte das instituições parceiras e por parte dos próprios professores/as, embora alguns tenham demonstrado resistência em aceitar sujeitos LGBT – Lésbica, Gay, Bissexual e Travesti, dizendo-se amparados em suas religiões [...] Serviram, outrossim, para incrementar o debate e ensejar o momento para refletirmos mais intensamente sobre o papel do educador/a com os próprios cursistas. (SILVA; TORRES, 2012, p. 6).

Junte-se a isso dificuldades específicas de regiões ribeirinhas, como localizações geográficas longínquas, as quais dificultam aquisição de materiais didáticos que subsidiem as práticas de educação sexual (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2017).

De modo geral, esta categoria leva a corroborar o pensamento de Butler (2017), para quem a mudança passa pelo questionamento da dimensão corroborada como “natural” da diferença anatômica entre os sexos, problematizando-se o binarismo entre sexo e gênero. Só assim abrir-se-á espaço para questionamentos necessários: o que é ser homem e ser mulher? O que faz um homem ser homem e o que faz de uma mulher ser mulher? Por que ainda não se fala dos termos no plural, já que são múltiplas as possibilidades?

#### **Categoria 4. Para além do conservadorismo religioso ou junto dele? “Não sei muito sobre”, mas também não procurei saber!**

A quarta categoria segue com o foco de analisar o terceiro objetivo desta pesquisa, agora, debruçando-se sobre outros obstáculos para o trabalho com gênero, sexualidade e diversidade sexual que extrapolam a dimensão do conservadorismo religioso. Verificou-se que uma separação, mesmo que didática, se tornou desafiadora. Docentes, muitas vezes, entram em contradição quando se afirmam livres de preconceito, razão pela qual entrou na discussão o senso crítico do pesquisador, apontando contradições entre o que se fala e o que se vive. Mais uma vez, optou-se por um quadro esquemático para organização das falas e montagem da categoria:

Quadro 17: Quarta categoria de análise sistematizada.

	<b>Principais dificuldades para realizar o trabalho com gênero, sexualidade e diversidade sexual</b>
<b>1. CC</b>	- pouca formação, é preciso ampliar os conhecimentos para melhorar o discurso e a prática em sala de aula; - falta de contato na graduação com o tema;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodução de discursos acrílicos, por parte dos alunos/as, em sala de aula;</li> <li>- “[...] é uma temática relativamente nova, então eu acredito que encontre resistência por parte de muitos profissionais”.</li> </ul>
<b>2. BBC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] ainda estamos bem atrasados em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nós trabalhamos multiculturalismo [...] porém, colegas que já estão mais avançados na BNCC devem trabalhar isso até para... um momento... [pigarro] uma política de inclusão”;</li> <li>- A Base Nacional precisa ser melhor elaborada;</li> <li>- Acredita que precisa se aprofundar mais sobre o assunto para desenvolver um trabalho na área.</li> </ul>
<b>3. MB</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum contato com a temática na graduação;</li> <li>- A formação ofertada pela SEMED deveria ter mais tempo de duração, “[...] porque é muito conceito pra gente assimilar, e tem muita gente que é cabeça dura pra meio que se abrir em um dia só”;</li> <li>- Falta de conhecimento na área (para ela, para os/as outros/as professores/as e para as famílias dos/das aluno/as).</li> </ul>
<b>4. DN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de formação, só viu o tema na SEMED;</li> <li>- Pouco tempo de duração do curso ofertado;</li> <li>- Professores/as preconceituosos/as que existem em grande número e que denunciam práticas escolares voltadas para a diversidade sexual.</li> </ul>
<b>5. MM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ignorância pessoal: “[...] Pra gente que veio assim, como posso dizer, de uma outra geração, né, a gente fica meio perdida assim... eu acho que tem muito termo novo, muita coisa que eu particularmente não sei...”.</li> <li>- Ainda que ela negue, a religião permeia as práticas docentes da entrevistada: “[...] Eu vejo mais [gênero] como a questão por exemplo se hoje é normal uma pessoa ser travesti... Na minha cabeça não é, porque a Igreja me diz que não é, a Biologia me diz que não é. Mas aí já vem o pessoal do gênero e diz que isso não tem problema... Então eu acho que eu tenho que ler mais pra me aprofundar mais e ter uma opinião [...]”;</li> <li>- Falta de conhecimento da temática desde a graduação: “[...] Na faculdade [...] não sei se pelo fato de ser de uma outra geração, ninguém falava disso [...]”;</li> <li>- Resistência em aceitar os conteúdos da formação: “[...] A formação que eu tive foi muito boa, apesar de eu não concordar com algumas coisas, a formadora era</li> </ul>

	<p>muito bacana e segura do tema [...]”. Entretanto, não acha que deve trabalhar com “homossexualismo” (sic) porque cada um com sua opção;</p> <p>- Professora como uma pessoa “em disputa” pelos diferentes discursos: “[...] A verdade é que vem um e diz uma coisa, vem outra pessoa e diz outra e a gente não sabe em quem acreditar [...]”.</p>
<b>6. FE</b>	<p>- Sabe muito pouco sobre o tema da diversidade sexual;</p> <p>- Professor se sente “perdido” entre a teoria de gênero e o que se nomeia por “ideologia de gênero” e atribui a isso o pouco contato com o tema, o qual só viu na SEMED;</p> <p>- Achou pouco tempo de duração do curso na SEMED;</p> <p>- Embate com a visão pessoal que possui do assunto: “[...] desde criança, a gente é criado dessa forma, com essa mentalidade que tem coisa que é de menino e coisa que é de menina. Então você tem que desenraizar isso da mente [...]”</p> <p>“[...] Daí quando acontece de você ir pra uma formação que a formadora tá tentando abrir sua mente que uma criança que é menino pode brincar de boneca e que isso pode até ser um ensinamento de como ele pode ser um bom pai se fizer isso, você fica meio que ‘é, né?’. Só que isso não cai do dia pra noite, por isso que eu, por exemplo, acho que a gente deveria ter mais tempo de formação, para entender melhor [...]”;</p> <p>- Não aceitação da diversidade sexual por parte das pessoas, em geral.</p>
<b>7. LFT</b>	<p>- Falta de interesse dos/as outros/as colegas professores/as, que encaminham alunos/as com dúvidas para a entrevistada, por ela ser a professora de Ciências: “[...] isso é até desconhecimento da legislação, porque falar da sexualidade é uma coisa que qualquer professor pode fazer. Pode não, deve! Então pra mim o obstáculo mesmo é a professora, é o professor querer falar sobre o assunto”.</p>
<b>8. KC</b>	<p>- Saber muito pouco, não lembra sequer de ter estudado na graduação. Teve uma formação “muito pra questão biológica”;</p> <p>- Entendimento de gênero com foco no que diz a “ideologia de gênero, acreditando ser o gênero algo que as pessoas dizem que você pode ou deve ser: “[...] pode ser que um professor influencie ou não o que essa pessoa [criança] pode ser no futuro [...]”.</p> <p>- É uma docente supostamente disputada pelas correntes de pensamento: “É um debate complicado. Preciso saber mais”.</p>

<b>9. FOA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Censura, com presença de advogados e ratificação da gestora da visão deles;</li> <li>- Apesar da disposição em ser pró-diversidade, faz uso de termos como “opção sexual”, “homossexualismo” e vê na orientação sexual não heterossexual uma “punição”;</li> <li>- Falta de apoio da equipe escolar, especialmente da gestora;</li> <li>- Preconceito dos/das colegas docentes, <i>bullying</i>: “[...] eu tinha uma colega que não gostava e dizia: ‘essas bichas, esses pederastas, essas sapatonas [...]’”</li> <li>- Pais, direção e colegas de trabalho chegaram a chamar a entrevistada de “doida”, por querer trabalhar com gênero, sexualidade e diversidade sexual.</li> </ul>
<b>10. RT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca formação relativa à temática, algumas com formadores despreparados;</li> <li>- Censura sofrida na escola por tentar trabalhar a diversidade sexual, resistência dos familiares e colegas de trabalho: “[...] quando a gente tem uma equipe escolar que ajuda a gente, que apoia a gente nas nossas decisões, é muito mais fácil [...]”.</li> </ul>
<b>11. MG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento do assunto: “[...] Eu sou professora de educação física. Só que se a gente for analisar só pela disciplina, isso fugia um pouco na minha disciplina, mas eu tinha que fazer alguma coisa [...]”;</li> <li>- Colegas de trabalho julgavam as atividades pró-diversidade como querer “ensinar os meninos a serem veados”, tendo resistência a aprender o assunto;</li> <li>- Medo de represália dos pais e mães por desenvolver projetos acerca do assunto: “porque existe aquele questionamento de achar que a gente tá estimulando, que a gente quer despertar uma coisa que não é da idade [...]”;</li> <li>- alunos e alunas não queriam fazer atividades “de meninas”, percorrendo um caminho longo para mostrar que dança, esporte é pra todo mundo;</li> <li>- formação docente, desde a graduação, é precária em relação à temática.</li> </ul>
<b>12. FL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resistência de alguns/mas colegas, durante a formação na SEMED: “[...] eu senti muita resistência de alguns colegas. Pensa em alguns colegas que tem uma idade mais avançada, pois eles não entendem o gênero e a “ideologia de gênero”. Aí apresentam resistência de trabalhar isso com os alunos e também por conta dos pais... porque é uma outra cultura, né? [...]”.</li> </ul>
<b>13. EBM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores preconceituosos/as ensinam crianças a serem preconceituosas: “[...] gente com preconceito muito grave que eu não vou falar aqui pela questão da ética mesmo, mas eu sei que daria um estudo de tão mente fechada que consegue ser”;</li> </ul>

	- A falta de apoio dos/as colegas de trabalho, alguns/mas dizem apoiar o trabalho, mas não saem de cima do muro”.
<b>14. CEE</b>	- Sente-se coagido a pensar de acordo com a teoria de gênero: “[...] falo o que é correto, o que é da minha disciplina de Ciências mesmo pra não entrar em polêmica. Falo do que aprendi como correto, que é homem com mulher e mulher com homem [...]”; - As ideias do docente são completamente cristalizadas: “Quando eu vejo, já penso: ‘ih, aquele ali vai sentar no quiabo no futuro! [referindo-se a crianças com comportamento fora da expectativa da heteronormatividade]. Vez ou outra converso com uma professora amiga minha que é evangélica, a gente fala do quanto acha triste que essas pessoas vão pro inferno, né? Mas é uma opção de cada um, muitas vezes as crianças são assim por maldição dos pais, têm muitas delas que os pais são católicos e aí mistura tudo... Enfim, pra resumir, eu não me meto!”.
<b>15. FAN</b>	- Carrega estereótipos de gênero: menino não tem idade para usar objetos que ela considera como “femininos” – “na infância não pode, não tem idade!”; - Ausência do tema na formação desde a graduação: “a formação mesmo só na SEMED”; - Família “vem em cima da gente”; - Maior dificuldade é o preconceito: “o que os pais entendem é que o trabalho de educação sexual é um incentivo ao sexo”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Seguindo o modo de análise anterior, como as informações já foram sistematizadas, apenas serão pontuados os destaques das falas, sem preocupação em identificar exatamente os/as entrevistados/as.

O conteúdo que mais se repete é a ausência do tema da diversidade sexual, gênero e sexualidade na vida docente. Essa ausência vem desde a formação na graduação e redonda na repetição da necessidade de “aprofundamento”. Excertos como: “[formação] só na SEMED mesmo”; “na faculdade [...] não sei se pelo fato de ser uma outra geração, ninguém falava disso [...]”; ter uma formação “muito pra questão biológica” (sem discutir sexualidade, gênero em outros vieses); a formação docente, desde a graduação, “é precária” em relação à temática; docente evangélico que reitera ter aprendido “o que é da minha disciplina de Ciências mesmo”, vão se repetindo e mostrando que a lacuna, desde a Universidade, é visível.

Percebe-se que a compreensão biológica do tema é apontada nas falas como elemento formativo, talvez, unicamente. Sobre os alcances de uma educação biológica, Furlani (2011) aponta a insuficiência deste viés, apontando os estudos de gênero como indispensáveis para a mudança de comportamento social por englobarem tópicos como senso de pertencimento de gênero, as representações culturais acerca das masculinidades e feminilidades, os significados sociais atribuídos às práticas sexuais, as negociações que devem existir entre homens e mulheres na adoção de medidas preventivas. Para a autora, muitas vezes, esses debates são mais importantes do que ensinar métodos contraceptivos, já que, mesmo a escola trabalhando esses conteúdos, tem-se a impressão de que a sexualidade adolescente e jovem é um problema a ser controlado e que a gravidez indesejada entre jovens não deixa de acontecer na contemporaneidade.

Outra fala presente é a da novidade da temática, a qual encontra anteparo na resistência docente, justificada pelos/as professores/as com a falta de conhecimento acerca do assunto. Estas afirmações, em tons generalizantes, não apontam para um marco inicial, originando-se de variadas situações, como docentes “de uma idade mais avançada” que não entendem a diferença entre gênero e “ideologia de gênero”, aí “apresentam resistência de trabalhar isso [...] porque é uma outra cultura”, outros/as julgam as atividades pró-diversidade como “ensinar os meninos a serem viados”, professoras que julgam LGBT como “essas bichas, esses pederastas, essas sapatonas”, visões ancoradas no senso comum e na “ideologia de gênero”, expressas em falas como “pode ser que um professor influencie ou não o que uma criança pode ser no futuro” e outras que chegam a colocar em xeque o conteúdo da formação da SEMED, como em “[...] a formação que eu tive foi muito boa, apesar de eu não concordar com algumas coisas [...]” ou no modo como o/a docente entende o assunto: “é uma temática relativamente nova, então eu acredito que encontre resistência por parte de muitos profissionais”.

Como contraponto a esta forma de encarar as crianças com foco nas visões pessoais que carregam, leciona Furlani (2011):

[...] convém chamar a atenção e reforçar que a sexualidade infantil não pode ser considerada ou comparada à sexualidade adulta, nem nos momentos de analisar ou interpretar suas manifestações. O adulto que busca interpretar o comportamento infantil sob a sua ótica (já saturada de sensualidade e, porque não dizer, de pornografia) tenderá a considerá-la igualmente assim, altamente erotizada. É possível dizer que talvez resida aí uma das maiores dificuldades que nós, adultos, temos em lidar com a sexualidade da criança: o de não considerarmos que ela pode se comportar de forma espontânea sem intenção maliciosa... Como um ato de descoberta e reflexo de aguçada curiosidade. (FURLANI, 2011, p. 128)

Além disso, a autora aponta um fato incontestável: mesmo que seja tabu, ainda é preciso falar da temática para formar integralmente o ser humano e desenvolver nele uma vida de cidadania, no que tange aos direitos sexuais e reprodutivos (FURLANI, 2011). Se o/a docente não explana o tema ou o faz de modo preconceituoso, a escola segue sendo um espaço que produz e reproduz opressões de gênero e sexualidade, por meio de visões estereotipadas oriundas do corpo social. Por outro lado, a escola também carrega o potencial de produzir e reproduzir o oposto, sendo a formação de professores/as um instrumento disponível (SANTOS; WALCZAK; CORDEIRO, 2018).

Ponto que também merece análise é a da ideia de que o/a docente possa conduzir um discente a ter uma orientação sexual ou gênero diferente do “sexo que nasceu”, afinal, infere-se a coerência entre sexo e gênero (parece que as genitálias fazem o sujeito e não o sujeito que significa as genitálias!) (BUTLER, 2017). Tal contestação aparece também na fala de entrevistados/as que questionam o uso de “orientação sexual”, porque poderia haver uma condução do desejo sexual da pessoa por outra. Este ponto de vista é discutido em Popov e Casteleira (2016), que também encontraram posicionamentos similares por parte de profissionais de equipes multidisciplinares. Isto mostra, para os autores, como os conceitos estudados chocam-se com as subjetividades dos/das trabalhadores/as, ajudando a explicar como ainda podem surgir respostas confusas, dispersas e até temerosas.

As ideias e conceitos do que seja a sexualidade, identidade sexual e gênero se articulam com a noção de uma suposta orientação que orbita em torno do sexo dos sujeitos, possibilitando relacionamentos afetivos e sexuais em, majoritariamente (e talvez “no máximo”), três tipos: heterossexual, homossexual e bissexual. Entretanto, perceber isso não quer dizer “liberdade”. Parece ser, ao contrário, mais um discurso normalizador, em que, ainda nem bem aceitas a possibilidade homossexual e bissexual, as “outras” são fortemente encaradas sob a égide do desvio, carecendo de “aceitação”. Um risco da naturalização das orientações sexuais é que a relação com a “diferença” fique apenas no plano das políticas de tolerância (“aceitação”), ou seja, um respeito aos direitos do/a outro/a, desde que esse/a outro/a permaneça no eterno lugar de si mesmo/a, mantendo seguros os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais (DINIS, 2008). Antes de educar sobre a sexualidade, os/as próprios/as educadores/as precisam ser educados/as para a diversidade.

Muitas falas apontam para professores/as preconceituosos/as, os/as quais existem expressivamente, carregando tais preconceitos em si ou identificando na/no outro/a colega de trabalho: “[...] é muito conceito pra gente assimilar, e tem muita gente que é cabeça dura pra

meio que se abrir em um dia só”. Estas ideias pré-concebidas levam à denúncia de práticas voltadas para a temática.

O que os/as professores/as apontam como sendo opiniões deles/as apontam para uma “contaminação” da discussão proposta nos cursos de formação. O que se chama aqui de “contaminação” é uma deformação do conteúdo científico em uma “outra opinião”, de forma que se retira o status de cientificidade do debate (são também “opiniões” das formadoras). Oras, “opinião por opinião”, cada um segue com a sua, prevalecendo um suposto “direito” (todo mundo tem direito a manter sua visão pessoal) e o cenário escolar segue sem nenhum tipo de alteração nas estruturas de preconceito e exclusão.

Não é redundante afirmar a necessidade de combater esses pressupostos preconceituosos. Se discutir gênero e sexualidade na sociedade contemporânea tem sido necessário e polêmico, as falas confirmam que o preconceito ainda não diminuiu. A resultante é a inferiorização de categorias como negros/as, mulheres, LGBT e uma constante reprodução da discriminação. A relação professor/a e aluno/a precisa estar fundamentada em visões distantes dos citados preconceitos, tabus e discriminações, de modo que a díade se imiscua em um diálogo voltado para a cultura de paz (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016).

Algumas/uns entrevistados/as são mais explícitos em relação ao preconceito, mesmo que não o vejam como tal: “[...] eu vejo mais [gênero] como a questão, por exemplo, se hoje é normal uma pessoa ser travesti... Na minha cabeça não é, porque a Igreja me diz que não é, a Biologia me diz que não é! [...]” ou nesta outra fala: “[...] desde criança a gente é criado dessa forma, com essa mentalidade que tem coisa que é de menino e que tem coisa que é de menina. Então você tem que desenraizar isso da mente [...] só que isso não cai do dia pra noite [...] acho que a gente deveria ter mais tempo de formação, pra entender melhor [...]”. Além disso, muitos/as professores/as usam termos obsoletos como “opção sexual”, “homossexualismo” e valem-se de visões do senso comum para explicar o que pensam. A “aceitação” que muitos professores e professoras dizem ter, não resiste a provocações mais profundas. Na pesquisa conduzida por Soares e Monteiro (2019), os/as docentes, apesar de se declararem favoráveis à igualdade de direitos civis para todos/as, têm o discurso contrastado por ressalvas, por exemplo, em relação ao casamento religioso e adoção de filhos. Há também falas que remetem ao entrelaçamento da questão com gênero, sexualidade, raça e classe social.

É interessante pensar que parte de uma atribuição à “autoridade” da Biologia sobre os destinos humanos no tocante à gênero e sexualidade seja oriunda do fato de ela ser considerada uma “ciência natural”, portanto, “não ideologizada”, apta a corroborar uma relação linear sexo-gênero-expressão de gênero. Problematizando essa visão, Marin (2019, p. 139):

Tanto a Biologia como a química são ciências que em sua história têm sido influenciadas por questões ideológicas, econômicas, sociais e políticas. Mas também pelas questões culturais, marcadas pelo androcentrismo e a validação de discursos científicos que ganham aparência de leis ou verdades “neutras”, “absolutas” e “objetivas”, mas que na verdade buscam dotar a algumas identidades de “normalidade” e colocar outras nas margens, no lugar da inclusão. Nesse sentido, tanto na biologia como na química podem ser discutidos os assuntos de gênero e sexualidade [...].

Uma consequência do preconceito por parte do professorado é apontada por uma entrevistada: por serem assim, ensinam as crianças a serem preconceituosas também. O preconceito dos/das professores é assim descrito por ela: “[...] gente com preconceito muito grave que eu não vou falar aqui pela questão da ética mesmo, mas que eu sei que daria um estudo de tão mente fechada que consegue ser!”. O exposto faz recordar a precisa observação de Furlani (2011, p. 120): “se um preconceito foi aprendido, é porque ele foi ensinado por alguém ou algo. A educação sexual pode apresentar um contraponto sobre essa educação sexual em gênero, para meninos e meninas – numa prática pedagógica que deve ser sempre desenvolvida a partir da coeducação”.

As denúncias acima expostas redundam, ou diretamente, na censura; ou na intimidação de colegas de trabalho que alegam não realizar as atividades por medo de ações judiciais contra eles/elas. Também preocupante são os/as docentes que se percebem desconstruídos ou sem preconceito, porém, reproduzem discursos preconceituosos e relutam em aceitar o conteúdo ofertado pela SEMED. Uma delas, por exemplo, carrega estereótipos de gênero e não consegue problematizá-los, quando relata que meninos não têm idade para usar objetos que ela considera como “femininos”: “na infância não pode, não tem idade”. Outra afirma que sua religião não atrapalha o modo como enxerga a diversidade sexual, porém acha que não deva trabalhar com “homossexualismo” (sic), “porque cada um com sua opção”.

Aproveita-se aqui para trazer à baila a pontual observação de Furlani (2011), que lembra ser a sexualidade uma dimensão humana, portanto, seguirá na vida de todos e todas, em todas as fases, com mecanismos específicos de manifestação, de significação social e vivência pessoal. Desta forma, precisa ser encarada como um processo contínuo, apenas diferenciado em cada fase da vida. E pontua, ajudando a problematizar a fala da docente que se assusta em ver uma criança do sexo masculino usando objetos que ela considera “femininos”:

[...] parece evidente que, enquanto as pessoas adultas explicitam seu pânico pedagógico diante de um menino, por exemplo, que se fantasia de bailarina e desliza um batom vermelho em seus lábios, estão demonstrando sua homofobia e misoginia. Enquanto ser homossexual, gay, lésbica, travesti, transexual, transgênero for

considerado algo negativo em nossa cultura, pais e mães, professores e professoras se sentirão muito desconfortáveis em permitir que meninos e meninas brinquem, livremente, com seus brinquedos (FURLANI, 2011, p. 121).

Isso leva à importante pergunta: se não há preconceito, como muitos e muitas alegam, qual o problema em que crianças se constituam como pessoas LGBT, se esta for a situação? Enquanto isso, segue-se, nas palavras de Curcio e Barros (2019), construindo estereótipos negativos em torno da diversidade e do gênero, visando construir uma imagem do sujeito LGBT como perigoso, cuja legitimidade e afirmação da cidadania devem ser confrontadas em nome da proteção da sociedade brasileira: por intermédio de um “suposto bem” e de uma moral conservadora que deveriam sobressair-se.

A reprodução acrítica de discursos por parte dos alunos/as, a falta de conhecimento deles e delas também é apontado por entrevistados/as, podendo ser uma “contaminação” de adultos com ideias pré-concebidas: uma docente relata que alunos/as não queriam fazer atividades “de meninas”, tendo que percorrer um longo caminho para mostrar que dança, esportes não têm gênero, sendo “pra todo mundo”.

Este caminho de desconstrução precisa ser pautado no diálogo, participação e criticidade. É somente neste tracejado que crianças podem desenvolver atitudes, conceitos e práticas que não estabelecem normas e padronizações de gênero, levando ao desenvolvimento de novas crenças em torno de machismos e preconceitos, como o citado de que dançar é atividade feminina. É comum ouvir que meninos gostem de azul e meninas de rosa. Tal pensamento é uma construção social, não havendo nenhum constrangimento que meninas prefiram rosa e meninos, azul, mas sim quando aquelas crianças que fujam a essa “regra” sofram desqualificações, julgamentos ou exclusões (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016).

A falta de apoio da equipe escolar também é um conteúdo importante para problematizações. Esta falta de apoio manifesta-se desde encaminhamentos para docentes que ministram a disciplina de Ciências (“[...] isso é até desconhecimento da legislação, porque falar de sexualidade é uma coisa que qualquer professor pode fazer. Pode não, deve!”), demonstrando não quererem falar do assunto, até situações como *bullying* para com docentes que trabalham o tema e falta de apoio, principalmente psicológico e afetivo, quando professores/as são censurados/as, inclusive com ameaças de ações judiciais (uma disse que os/as colegas a chamavam de “doida” por querer desenvolver o tema da sexualidade, outra fala de como se sente fragilizada pelo não apoio: “[...] quando a gente tem uma equipe escolar que ajuda a gente, que apoia a gente nas nossas decisões, é muito mais fácil [...]”). A falta de apoio, na fala de uma entrevistada, manifesta-se também por aqueles/as que não saem de cima do muro: dizem apoiar,

mas não se posicionam quando uma tomada de postura se faz necessária. Vale ressaltar que ministrar o tema somente nas disciplinas de Biologia não desenvolve a transversalidade (que deveria ser efetivada) (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Isto leva a perceber que a formação precisa extrapolar o corpo docente e abranger gestores/as, pedagogos/as e demais equipe escolar. Nas palavras de Peixoto e Oliveira (2016), na formação continuada, é preciso discutir a dissipação do machismo e de práticas preconceituosas. Para tanto, ela – a formação – precisa ancorar-se em discursos não preconceituosos, não discriminatórios e não desrespeitosos. A sexualidade precisa ser entendida de maneira ampla, incluindo questões históricas, sociais e culturais. Ela não deve fechar-se para discussões acerca das sexualidades e formação do masculino e do feminino: “não debater é apoiar que é proibido debater” (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016, p. 50). Lecionam os autores:

[...] Apenas por meio de uma formação inicial e continuada que preserve o respeito e o reconhecimento das diferenças (de gênero/sexualidade, culturais, étnicas, religiosas, econômicas) será possível que a sociedade caminhe em direção a uma formação igualitária, equânime e progressista, na qual meninos e meninas convivam e percebem que são todos/as iguais perante os direitos e devem ser respeitados/as e não inferiorizados/as (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Soares e Monteiro (2019) também destacam a necessidade dos cursos de formação continuada para todos/as os/as profissionais da educação, não só para docentes. Segundo elas, os relatos de atitudes preconceituosas não se restringem aos/as professores/as, portanto, gestores/as, serventes, merendeiras/os também precisam fazer parte da discussão, devendo os cursos adequarem as metodologias para bem recebê-los/as, caso seja necessário.

Um professor alega que a Base Nacional Curricular Comum precisa ser mais bem elaborada e que onde leciona há atraso em relação a ela. Entretanto, esta fala não deveria ser impeditiva, de fato, para que o trabalho aconteça. Afinal, a escola é um local de passagem obrigatória, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo sexto combinado com a Lei 11.114/2015, que dispõem ser imprescindível a matrícula da criança no Ensino Fundamental. Assim, a fala do docente mais soa como escusa do cumprimento e asseguramento da escola como um lócus, de fato, para todos e todas, independente da orientação sexual e/ou gênero.

Há falas apontando professores/as que se veem no “meio do fogo”, sendo disputados/as pelos discursos conservadores e progressistas: teoria de gênero versus “ideologia de gênero”. Os discursos emergem em trechos como “é um debate complicado. Preciso saber mais” (docente chega a essa conclusão após refletir sobre gênero e “ideologia de gênero”), de forma mais literal, por parte daqueles/as que se sentem “perdidos/as” ou em “[...] a verdade é

que vem um e diz uma coisa, vem outra pessoa e diz outra e a gente não sabe em quem acreditar [...]”.

Tudo até aqui colocado leva a uma inquietação em ouvir, de docentes, que conseguem separar o que pensam “no âmbito privado” das práticas em sala de aula. Questiona-se: é mesmo possível separar o que se pensa do que se ensina? As falas parecem indicar que não. Aliás, as escolhas docentes sobre o que falar e o que não falar, ou o que se debate e o que não se debate, ou como se debate o que se debate e que temas são escolhidos para tal, em Foucault (2017), pode ser visto também como discurso, afinal, calar, dizer e o modo como se diz ou se cala evidenciam situações de poder e controle.

Além de mostrar como o discurso da “ideologia de gênero” tem cooptado docentes, as falas ilustram como, de fato, o preconceito sustenta-se na naturalização de processos sociais, na desinformação, na ignorância e no conservadorismo. Também é importante verificar como, na prática, a escola que deveria assegurar a liberdade, igualdade e o respeito ao/a outro/a e às suas especificidades, ofertando condições mínimas para a convivência com a diversidade não o faz. A temática da diversidade sequer é debatida, ou, quando isto acontece, o é majoritariamente com profissionais sem a formação acadêmica efetiva para a tomada de consciência (CYRILLO, 2016).

Alguns/mas professores/as queixam-se de que a formação ofertada pela SEMED precisa de mais tempo de duração, outros/as reproduzem literalmente os discursos da “ideologia de gênero”. Acredita-se que tal *feedback* mereça ser visto cautelosamente pela equipe de formação, já que, como outrora defendido por Neves e Silva (2015), é preciso que este trabalho ocorra de forma contínua e sistemática, não tendo apenas um caráter pontual, de forma a ser mais efetivo na construção de um labor que “valorize o diálogo respeitoso, progressivo e libertador, de modo que os/as alunos/as sejam amparados/as por práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças (sociais, culturais, econômicas, sexuais, religiosas, entre outras)” (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016, p. 52).

Outro ponto importante é perceber, na realidade docente, a ausência de contato com a temática desde a formação, pois a formação básica do professor/a não forneceu estudos suficientes e não gerou esclarecimentos técnicos, éticos, políticos e históricos para o manejo do tema sexualidade em sala de aula (NEVES; SILVA, 2015).

Também devem ser ressaltadas as queixas da resistência das famílias, as quais redundam em medo de represália, por parte de professores e professoras, de pais e mães: “porque existe aquele questionamento de achar que a gente tá incentivando, de achar que a gente tá estimulando, que a gente quer despertar uma coisa que não é da idade”. Outra

professora enfatiza que “a família vem em cima da gente”. Inclusive, as censuras das atividades que duas docentes sofreram estão entrelaçadas a familiares que não aceitavam abordagens sobre o assunto. Esta situação confirma o pensamento de Cyrilo (2016, p. 69):

[...] embora as políticas públicas sejam respaldos para a concretização de direitos fundamentais humanos, na prática isso nem sempre se efetiva, pois não se trata apenas de formular as leis para que a harmonia da sociedade se estabeleça. É necessário compreendermos que as formulações de políticas públicas voltadas à ‘minorias’ também são permeadas por valores éticos e morais da sociedade, que estabelecem fronteiras entre os gêneros, e que podem contribuir ou dificultar a efetivação dos direitos conquistados por leis.

Em relação a este “medo da família”, Furlani (2011) aclara que a educação sexual infantil não estimula uma suposta vivência precoce da sexualidade. A educação sexual respeita a necessidade de meninos e meninas informarem-se, desenvolverem-se, torna a adolescência deles e delas mais tranquila e responsável. Realizar esse trabalho é definir e implementar, na escola, um espaço permanente para discussão da sexualidade, para o fomento de uma cultura de atitudes em face da vida sexual que mais cedo ou mais tarde efetuar-se-á. Daí a concordância com Cyrilo (2016), que aponta a importância assumida pela educação e a necessidade de repensarmos as práticas escolares, buscando não reforçar preconceitos, discriminações e violências de gênero, assumindo para si, como um objetivo educacional, o enfrentamento das violências, a promoção da equidade de gênero e o respeito para com a diversidade. Outro ponto a ser destacado é que as dificuldades em se posicionarem politicamente impacta diretamente a valorização da diversidade, além de que isto é um oxímoro, pois não se posicionar é se posicionar (em favor da parte mais forte).

### **Categoria 5. Coerências e incoerências: como eu ajo diante da diversidade?**

Como última categoria de análise, esboçou-se aqui uma reflexão geral, com base nas falas docentes, acerca do objetivo geral da pesquisa: analisar como a formação docente (inicial e/ou continuada) em diversidade sexual (re)significa a docência para professores e professoras em estabelecimentos de ensino municipais de Manaus-AM. Para tanto, a última categoria de análise confronta as falas dos/das quinze professores/as da seguinte forma: após passar pelo curso de formação, como age o/a docente diante da diversidade sexual que ele/ela presencia no cotidiano? Mais uma vez, recorre-se ao quadro para tornar didática a última categoria da análise de conteúdo:

	<b>Diversidade sexual no cotidiano</b>	<b>Modo como o/a docente age</b>
<b>1. CC</b>	<p>- Discentes transmitem a sexualidade de forma mais ativa na escola;</p> <p>- “[...] em uma sala de aula tem algum desenho de algum órgão genital, ou até mesmo na mesa do professor eu já vi também[...]”</p> <p>- “[...] tem sempre alguns alunos, né, que demonstram comportamento sexual que foge do padrão heteronormativo [...] tem aquele aluno que vem até com um batom bem fraco, uns usam tiara, lápis nos olhos [...] as meninas, que cortam o cabelo e já vem com o cabelo mais curto que você percebe que a orientação dela difere do que é normatizado [...]”</p>	<p>“[...] a gente fala do sexo, da sexualidade e aproveita pra falar da diversidade sexual é, pensando que ela existe e precisa ser respeitada, sempre tratando os assuntos do ponto de vista da cidadania. Ou seja, um espaço onde as pessoas possam vivenciar sua sexualidade e que isso precisa ser respeitado. Então eu acredito que eu trabalho, mas ainda poderia trabalhar mais, mas pra isso eu precisaria de mais formação nesse sentido, pra melhor elaborar aulas em que eu possa construir de maneira dinâmica esse assunto, pra que eles se interessem e vejam isso de forma positiva, porque têm alunos que vêm de casa com um pensamento que os pais já passam pra eles. Então a gente vê que já tem uma certa resistência [...]”</p>
<b>2. BBC</b>	<p>“Infelizmente já tive contato com problemas em relação a isso. E problemas que já vem de um preconceito mais arcaico ainda do que nós enfrentamos hoje em dia. O que que eu quero dizer com isso é, por exemplo, muita gente hoje em dia ainda não tem consciência de outros gêneros, outras identidades. Porém, o homossexual já é uma coisa mais antiga. Eu vi preconceito. Um aluno meu não gostava do outro. Aí simplesmente ele me falou isso, perguntou se o outro tinha se rematriculado, ele não queria ficar na</p>	<p>Ações pontuais, como chamar atenção em particular no caso narrado. Fala que o papel do professor “abordar esses temas, chamando atenção ao preconceito e à ignorância”, mas não aborda sistematicamente, por estar atrasada a Base Nacional Comum Curricular.</p>

	<p>sala dele, simplesmente, vou usar a palavra aqui, porque o outro era “viado”. Era isso o que ele disse: “eu não vou, não quero me matricular porque o aluno X é viado”. E fora outras coisas também, como colegas de trabalho usando questões religiosas, sabe, dizendo que o homossexualismo a igreja cura, que isso não era coisa de Deus etc., a gente fica realmente chocado com o tamanho da ignorância e do preconceito que existe.</p>	
<p><b>3.</b> <b>MB</b></p>	<p>- “[...] muita gente ainda tem aquela ideia de que criança não pensa em sexo, não tem sexo, e a gente percebe em sala de aula que não é verdade [...]”;</p> <p>- “[...] Um dia desses, só pra você ter uma noção, uma menina chegou comigo e disse assim: “tia, o fulaninho tava na última carteira pegando no negócio dele! [...] Daí o que a gente consegue pensar disso? O que você que é psicólogo pensaria? Que é masturbação, né? Ou seja, as crianças sabem que existe pênis, sabem que existe vagina e sabem também que dá prazer! [...]”;</p> <p>- Relata o caso de dois meninos que estavam brincando com boneca durante uma atividade: “[...] Como o outro tava insistindo [para brincar com a boneca], ele pegou, virou pro outro que queria tomar a boneca dele e disse: ‘Fulano, isso é de menina!’ Quer dizer, o menino</p>	<p>Acolhe as crianças, sem desenvolver nenhuma atividade sistemática. “[...] eu tô sempre procurando acolher minhas crianças. Comigo eles sabem que podem sempre se abrir que vão ser acolhida. Acho que é por isso que falam que eu quero ser mãe dos alunos, mas não tô nem aí, o que a gente não pode é sair deixando os meninos desassistidos. Eles sabem que tudo o que eles precisarem, estarei aqui”.</p>

	<p>falou pro outro menino que o brinquedo que ele tava brincando era de menina. Daí eu fiquei me perguntando o que isso queria dizer, né? Será que esse primeiro era transexual, por exemplo, e de alguma forma colocou isso pra fora? [...] A gente vê todo dia isso no colégio, só tem que tá atento! [...]"</p>	
<b>4. DN</b>	<p>"[...] eu vejo o gênero no fato de mandarem as crianças que são meninas com lacinho rosa, ou de mandarem os meninos, às vezes, todos desleixados, porque "menino é assim mesmo, né?" ou até mesmo quando tem atividade física, aquela separação de futebol pra homem e queimada pra menina. Tá em todo lugar. A mesma coisa em relação à orientação sexual, os pais procuram a gente quando notam algum trejeito, ou mesmo as crianças. Parece que quando a pessoa tem uma orientação sexual diferente da hetero, todo mundo saca. A diferença é que no meu trabalho na Prefeitura, já não se fala tanto, porque as pessoas ainda têm aquela ideia que a criança é assexuada, sem desejo, né? O que é uma grande mentira [...]"</p>	<p>"[...] Falo com eles na medida do vocabulário deles e deixo livre para perguntarem. Como sou professora de Ciências, ninguém se mete e se se meter eu digo que é da minha disciplina e pronto, acabou-se. Eles perguntam tudo, querem saber de tudo, alguns já estão ejaculando e perguntam sobre isso, as meninas eu percebo que já são mais tímidas. Mas mesmo assim perguntam. [...] Geralmente começa na aula que eu falo de corpo humano ou de sexualidade mesmo. Agora tá melhor estruturado porque depois do curso eles pedem pra gente fazer tipo um projeto de aplicação do que a gente aprendeu lá e eu aprendi pra desenvolver melhor".</p>
<b>5. MM</b>	<p>"Os alunos são muito curiosos, principalmente quando a gente fala de sexo. Tudo acesinho [ri]. Sexo é o assunto preferido. Uns têm mais vergonha do que os outros, mas sempre tem aquele gaiato que quer perguntar</p>	<p>Separa a educação sexual de gênero e diversidade sexual. A segunda, não trabalha: "[...] eu acho que a gente só tem que levar pra sala de aula aquilo que a gente se sente seguro pra trabalhar, né? A formação que eu tive foi muito boa, apesar</p>

	<p>tudo. E aí a gente tem que falar de tudo, de camisinha, de DST, né? Mas é claro que é quando surge é sempre com muito respeito. Porque se não eles podem achar que a gente incentiva. Tem também a questão dos alunos que são gays, lésbicas, que Deus me perdoe se eu estiver errada, mas eles parecem assim que já começa a aparecer desde pequeno... Com esses a gente tem que ter mais cuidado ainda, porque os pais não querem aceitar [...] hoje em dia não é mais como antes, as pessoas tão muito “não me toque”. Volta e meia surge algum que quer conversar ou são apontados pelo coleguinha. Outro dia dois foram pegos no banheiro com a cueca no chão pela zeladora, foi um “para pra acertar” [...]”.</p>
<p><b>6. FE</b> “[...] desde quando trabalhava no interior. Eu penso que a gente cresce numa sociedade que quer meio que esconder o que a gente julga diferente... Mas essas pessoas existem, né? Quando eu estudava, tinha amigos que eram gays, aquelas meninas que tinham, é, como é que a gente pode dizer, um “jeitão” diferente. E não só os alunos, os professores também, não adianta negar que a gente sempre sabe... [...] na nossa época, apesar de eu não me achar tão velho assim [ri], não era assim tão aberto [...] [hoje] as crianças já são mais</p>	<p>de eu não concordar com algumas coisas, a formadora era muito bacana e segura do tema. Mas eu não saí de lá dominando tudo, achei pouco tempo pra dar conta. Então eu fico só naquilo mesmo que eu já faço, também preciso entender mais as coisas pra dar conta”.</p> <p>Não trabalha com a temática. “[...] eu não faço muita coisa porque não é problema meu. Eu faço a minha parte, eu tento não ser preconceituoso, quando ouço esse tipo de comentário fico boquiaberto, não dou risada que é pro professor perceber que eu não tô incentivando. Agora é claro que se eu perceber uma coisa mais grave, eu vou intervir! Se o colega bater no outro, ou xingar, daí eu faço algo, mas de modo geral eu evito que é pra não fazer alguma coisa que é atribuição da família!”.</p>

	<p>livres, mas não significa que não tem preconceito [...] a gente percebe que a criança tem algo diferente, né, entre aspas. E na escola de modo geral, sempre tem aquele papo de sala dos professores e a gente escuta que os outros também percebem quando a criança pode ser gay.</p>	
<p><b>7.</b> <b>LFT</b></p>	<p>“[...] Já tive contato, por exemplo, com pais que achavam que tinham filhos gays, e com as crianças maiorzinhas, na verdade, adolescentes praticamente que já queriam saber sobre relacionamentos sexuais, namoro, esse tipo de tema... Então sim, eu já tive contato no dia a dia, fora o que eu já tenho mesmo que trabalhar na disciplina”.</p>	<p>- “[...] Eu lido de uma maneira muito natural, que é como a gente tem que trabalhar com isso. Tiro as dúvidas que eu sei tirar, principalmente sobre sexo, né, que é mais tranquilo. A parte de família, de alunos que são gays, eu além do que eu pesquiso sobre o tema, procuro usar meus amigos como exemplo, pessoas que eu conheço e que podem ser modelo para essas pessoas que tão me procurando pra mostrar que nada é tão ruim ou desconhecido como as pessoas pensam que são”.</p> <p>- “Trabalho [...] o ruim é que fica mais focado pro campo da sexualidade mesmo, do sexo, que é o que eles têm mais dúvida. Muita coisa sobre o corpo, o que tá mudando, como é a relação em si, prevenção de DST e gravidez dificilmente fica fora. Eu abro aquela roda de conversa e a gente vai conversando do jeito que eles vão conduzindo”.</p>
<p><b>8.</b> <b>KC</b></p>	<p>“[...] eu percebo que as crianças, principalmente as mais velhas que são as que eu trabalho no fundamental são</p>	<p>“[...] o que eu trabalho mais é a questão da educação sexual mesmo, de como</p>

	<p>mais curiosas. [...]” Relato de situações como odores nas axilas, de crianças que apontam o cheiro das outras, ou pelos corporais (axilas e pubianos). “[...] Daí pode acontecer de outro jovem tocar no assunto da opção sexual. Aí eu já chamo no reservado e vou falar com ele sobre o assunto, explico que ninguém tem nada a ver com a vida dele e que se ele for o que tem que ser, só se dar ao respeito que ninguém vai mexer com ele”.</p>	<p>prevenir as doenças, a questão da gravidez na adolescência, esse tipo de coisa”.</p>
<p><b>9.</b> <b>FOA</b></p>	<p>“Tanto tive trabalho quanto tive problema”. Explica: “[...] Eu fiz uma formação que era justamente sobre diversidade de gênero. E nesse ano, eu desenvolvi o trabalho na escola. Quando eu comecei a desenvolver o trabalho, que era sobre saúde e sexualidade, em momento algum eu disse o que a pessoa tinha que ser. Então, eu dividi os temas: o sistema reprodutor masculino, o sistema reprodutor feminino, a gestação, as doenças sexualmente transmissíveis e todo aquele processo. [...] Daí eu dividi para apresentar o trabalho na feira. Aí eu fiz o mapa das perguntas, das turmas que tinham mais perguntado, cada tema de um assunto, era um tema trabalho [...]”.</p> <p>- Dois dias antes da feira, mandaram chamar a docente, na presença de</p>	<p>Segue trabalhando devido ao <i>bullying</i> que presencia, porque acredita no respeito entre os seres humanos, mas não o faz mais abertamente.</p>

	advogados e da diretora, e ela foi censurada, não podendo apresentar o trabalho.	
<b>10. RT</b>	<p>“Então, como a educação é infantil, eu tento trabalhar ao nível deles... do que eles compreendem, né? Por exemplo, tento fazer algumas atividades com eles, no sentido de mostrar pra eles que é normal que exista um casal homoafetivo, que é normal que algumas se interessem... é, meninos por cor de rosa, meninos por boneca, meninos por casinha. Da mesma forma, as meninas podem gostar de futebol. Então, eu tento mostrar pra eles que é normal que a gente goste de outras coisas sem ter aquela imposição de, por exemplo, ‘isso é pra menino’, ‘isso é pra menina’. Então, eu trabalho com historinhas com eles [...]”.</p>	<p>Professora também sofreu censura quando tentou realizar as atividades. Realiza as atividades, mas de modo não formal. “[...] Enquanto projeto, não. Eu continuo fazendo as mesmas atividades, eu continuo com as mesmas atitudes. Continuo distribuindo os brinquedos da mesma forma que eu sempre distribuí pras crianças, mas eu não intitulo como projeto, justamente pra não haver essa ideia de que eu estou incentivando as crianças a alguma coisa [...]”.</p>
<b>11. MG</b>	<p>“[...] quando a gente trabalha com criança e com adolescente, a gente sempre tem. [...] são poucos os alunos que tem essa abertura de conversar sobre essas questões e, às vezes, o pai tem até um jeitinho de querer ajudar, mas o adolescente se fecha. Na minha disciplina de educação física, já tem uma abertura um pouco maior, porque a nossa forma de trabalhar não é como a dos outros... que tem aquela coisa da amizade, de falar a mesma língua, então a gente tem uma abertura um pouco</p>	<p>Sim, aproveitando-se da disciplina para trabalhar as questões corporais e questionar divisões binárias como esportes “para meninos” e “para meninas”, colocando meninos e meninas para dançarem juntos, ritmos como o hip-hop e outros.</p>

	maior, principalmente com adolescentes. [...] e eles já dizem: ‘ah, professora, como é que é?’ Muitas meninas já chegaram e disseram: ‘ah, professora, a minha primeira vez...’ [...]	
<b>12.</b> <b>FL</b>	Teve contato acadêmico com o tema, na licenciatura e na formação na SEMED. Não lembra de demandas diretas nem por parte das crianças, nem por parte dos pais e mães: “eles eram muito pequenos e eu nunca cheguei a atender este tipo de relato”.	“Eu sempre trabalhei transversal [...] trabalhava mais essa questão do respeito com o outro. Passava vídeos didáticos para a faixa etária da educação infantil, mas nada muito específico por serem crianças de 4 ou 5 anos”.
<b>13.</b> <b>EBM</b>	Teve contato desde quando estudava, por ter presenciado situações de violência contra colega que era homossexual. “[...] Na escola que eu leciono, presenciei situação parecida [refere-se ao colega da infância]. Um menino, assim, meio visivelmente afeminado também, tava sendo imprensado no corredor por um grupo de meninos. Um deles dizia para o menino passar a mão no pau dele, fiquei assim chocada sabe... porque esses termos, eu particularmente considero muito chulos para crianças de seis, sete anos... Onde esses meninos aprenderam tanto os nomes como que se deve fazer esse tipo de coisa? É meio chocante e se a gente for parar mesmo pra ficar pensando, a gente vai ficar doido!”	Trabalha camufladamente na escola: “[...] eu trabalho com metodologia ativa, então, por exemplo, vou dar minha aula sobre corpo humano, e quando vou falar de pênis e vagina, falo por exemplo que tem gente que tem pênis e se vê como mulher... caso de travesti, de transexual... Ou também se for falar de aparelho reprodutor, não falo só de gravidez ou DST, falo também de prazer, de amor, de igualdade... E assim introduzo o tema de gênero, por exemplo”.  - Interessante o fato de a docente só se abrir comigo quando eu reasseguro o anonimato da entrevista.

	A situação foi abafada na diretoria, mas a professora se tornou “guardiã” do menino.	
<b>14.</b> <b>CEE</b>	“A gente sempre tem, né? Quando a pessoa é assim, sempre tem um trejeito, um tique, um modo de ser diferente... E na escola as crianças também são muito naturais, né, então elas apontam, comentam... Meio que não tem como ter...”	“Eu falo o que é correto, o que é da minha disciplina de Ciências mesmo pra não entrar em polêmica. Falo do que aprendi como correto, que é homem com mulher e mulher com homem”.
<b>15.</b> <b>FAN</b>	“[...] não só pela disciplina que eu dou, mas é porque é uma coisa impressionante, né, a gente cresce com aquela ideia que a gente só sabe se vai ser gay ou não quando é adulto e não é. Desde criança já tem aquele menino ou aquela menina que já tem aquela coisa do jeito, né, se expressa de uma forma mais feminina ou mais masculina. E hoje em dia as crianças têm muito acesso à informação, muitas já têm até celular, então elas já percebem, já se apontam, já falam que o coleguinha é assim ou assado. E aí a gente vai observando e vendo esse tipo de coisa na sala de aula”.	“Quando eu noto, chamo pra conversar. Aquela coisa, ninguém é obrigado a aceitar nada, mas tem que respeitar! Então eu converso, explico que se for pra ser daquela maneira, vai ser e ninguém tem nada a ver com isso. Se for algo mais sério, aí tem que chamar os pais”.  - relata que um “caso sério” foi ver um menino usando batom, teve que chamar os pais. Trabalha com o tema de modo não sistemático.

Fonte: elaborado pelo autor.

De modo geral, as falas tratam de expectativas de gênero, de heteronormatividade, de despreparo e de visões sem cientificidade no tocante a maioria dos/das docentes. E, de maneira preocupante, há presença de medo por parte de quem encara a necessidade de falar de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Conseguiu-se notar o que Butler (2017) aponta em “Problemas de Gênero”: a necessidade de interrogar “a identidade”, esta ideia uma que ela aponta existir no movimento feminista, como se houvesse “a mulher”. Assim como a autora

constata a necessidade de falar de “identidades”, no plural, identificando a impossibilidade de se libertar “a mulher”, a não ser quando da subversão da ideia de “identidade de mulher”. Percebe-se que, para a maioria dos/das docentes, está posto o desafio de subverter a noção da heteronormatividade e de entender como fáticas as “identidades LGBT”, percebendo-se que há variadas formas de existir, as quais precisam ser reconhecidas e percebidas para bem longe de cristalizações, removendo-se os obstáculos de um conservadorismo reinante, especialmente o de viés religioso. Dada a necessidade de aprofundamento que esta última categoria requer, propôs-se uma análise “fala a fala”.

CC depara-se com a diversidade sexual no cotidiano pelos/as discentes que ativamente transmitem conteúdos como desenhos de órgãos genitais na escola, inclusive na mesa dos/as professores/as (o que querem dizer quando chamam a atenção deles/as?). Alguns/mas comportam-se de forma a desafiar a cisheteronormatividade adultocêntrica, como meninos que usam batom, tiara e/ou meninas que possuem cabelos curtos.

Diante disso, o professor opta por falar do tema com foco na cidadania, na promoção do respeito. Trabalharia mais se houvesse mais formação, o que ajudaria a dissipar resistências que discentes trazem da família. É preciso problematizar a espera por curso de formação para começar a agir. Falta conhecimento da legislação.

É interessante pensar como já se espera determinada performance de quem apresenta determinado sexo. Confirma-se a visão butleriana de que talvez o próprio constructo “sexo” seja tão culturalmente construído quanto “gênero”: “[...] a rigor, talvez o sexo tenha sempre sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula” (BUTLER, 2017, p. 27). O docente, neste caso, talvez não espere que determinada criança se comporte de uma maneira condizente com o sexo, por apresentar um jeito de pensar mais “desconstruído”, entretanto, mesmo assim, segue “estranhando” o existir de meninas com cabelos mais curtos ou meninos que usam batom. Afinal, a fala dele segue em primeira pessoa, não é o/a outro/a que nota, é ele. Como se atrela “vagina-não-pode-cabelo-curto-menina” ou “pênis-não-pode-batom-menino”, de forma a inferir-se “diferença”? O próprio sexo torna-se, assim, generificado:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como uma interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de um significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica): tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (BUTLER, 2017, p. 27, grifo do autor)

É por isto que o uso que jovens fazem do corpo causa esta sensação de “estranhamento”: o corpo aparece, nesta leitura, como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pela qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma (BUTLER, 2017). O corpo infantil torna-se a projeção do que o docente quer ver, como se ele – o corpo – falasse por si mesmo, o que não é verdade: sobre o corpo, lança-se o olhar docente, com todas as expectativas que esse/essa docente carrega de gênero, corpo e sexualidade.

Como conclui Butler (2017), tornam-se inteligíveis apenas os gêneros que mantêm relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Meninos com batom e tiara e meninas com o cabelo curto não se tornam inteligíveis, tornam-se “estranháveis”. Afinal, certas configurações culturais assumem o lugar do “real” e consolidam a hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida.

Também é de pensar que o pedido de mais formação pode ser encarado como um mérito para o trabalho da SEMED, já que, como observam Silva e Neves (2015), para professores e professoras que já mostram abertura, a formação tem grandes possibilidades de produzir transformações. Mais uma vez, o autor e a autora falam da necessidade de o trabalho ser contínuo e não extraordinário ou pontual, visão com a qual o docente corrobora, tanto que pede mais. Também se percebe junto a Silva e Neves (2015) que:

Querer contribuir para a promoção da relação igualitária a todos é uma intenção presente no conteúdo dos discursos dos professores. Eles concebem a sala de aula como um espaço para esta promoção. Mas, não demonstram possuir conhecimentos sobre sexualidade a partir de suas múltiplas faces. (SILVA; NEVES, 2015, p. 69)

A próxima fala, de BBC, aponta para o problema de pessoas que carregam preconceitos enraizados, que invisibilizam e/ou negam a existência de outros gêneros, outras expressões de sexualidade. O docente fala de um aluno que não queria permanecer na turma com um colega homossexual e de colegas de profissão que, por serem religiosos/as, enxergam a homossexualidade como algo “curável”. É desta forma que a diversidade sexual aparece no cotidiano. Esta fala de religiosos/as confirma uma visão “terapêutica” de gênero e sexualidade, a qual, segundo Furlani (2011), comporta traços de fundamentalismo e acredita na “cura” de pessoas não heterossexuais.

O modo como lidou com a situação de não aceitação foi chamando a atenção da criança preconceituosa em reservado. Não desenvolve atividades sistematizadas por um suposto atraso

na Base Nacional Curricular Comum. Deve-se, mais uma vez, pontuar que esta não é uma justificativa plausível para atitudes omissas. A legislação impende que o/a docente aja.

Neste sentido, importante a contribuição de Oliveira e Peixoto (2016), ao destacar que a escola é lugar de formação e aprendizado e essa formação e aprendizado precisam ser debatidos, transmitidos, discutidos de forma a não inferiorizar nenhuma categoria social, cabendo aos/às docentes prepararem-se para essa prática e buscarem formação inicial e continuada, desenvolvendo um trabalho ancorado no diálogo e no respeito.

Mais uma vez, há de se invocar Butler (2017) para perceber porque um homossexual tende a incomodar tanto, especialmente os/as “afeminados”. A estilização repetida do corpo, o conjunto de atos reiterados no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, cristalizar-se-á no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser. Se o sujeito age diferente dessa “substância”, ele não deve ser aceito, deve ser rechaçado, porque diferente e anormal. Neste bojo, podemos inserir transexuais, travestis e mesmo heterossexuais que simplesmente fujam das “normas” de gênero. Quando de um enviesamento adultocêntrico, crianças que estejam exercendo a curiosidade e que “simulem” atos considerados de adultos com essas orientações sexuais e identidades de gênero, também sofrerão preconceito. LGBTfobia, adultocentrismo e etnocentrismo interseccionam-se de forma extremamente potente.

Este tipo de situação narrada pelo docente leva à confirmação do que propõem Henriques et al (2007), para quem a escola brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único comportamento: o adulto, masculino, branco, heterossexual. Isso, de fato, leva a um contexto de exclusão e LGBTfobia, como bem demonstrou a fala do aluno que não queria dividir a turma com o rapaz homossexual, representativa da ojeriza ao/à “diferente”, o que culmina, em uma análise macro, no Brasil como o detentor de um dos maiores índices de violência de natureza LGBTfóbica. Também reforça a tese de que a socialização é um forte fator de conformação dos sujeitos ao padrão heteronormativo. A escola funciona, nessa ocasião, como um contraponto necessário a falas, atitudes preconceituosas e LGBTfobia ensinadas na família.

O fato de o professor, mesmo diante de realidades como essa, não realizar atividades no eixo da diversidade reafirma as constantes críticas e tabus no que se refere a não ser a sexualidade abordada em sala de aula. É uma situação de estranheza, já que é neste local, como demonstra o caso concreto, que se manifestam sexualidades e as mais diversas curiosidades (MEIRA; SANTANA, 2014). A demanda desse aluno, individualmente, gera a possibilidade de problematizar o coletivo, combatendo um ambiente de aversão à diversidade sexual, de

gênero e, aproveitando-se dessa situação, temas como racismo e classe podem ser trazidos à baila.

Na terceira situação, o relato remete a uma diversidade sexual que se manifesta cotidianamente por crianças que expressam a sexualidade desde muito cedo. Há a citação da curiosidade infantil em torno de temas como autoerotismo, masturbação, também ganha destaque o fato de as crianças já julgarem o uso de brinquedos com base em expectativas sociais. Quando um menino demonstra interesse na boneca com a qual o colega brinca, julgando-a como de menina, a professora indaga-se da possibilidade de uma possível transexualidade. Por que olhamos para a criança tentando pensar no futuro adulto? Ou por que uma possível transexualidade precisa chamar tanto a atenção?

A docente lida com a situação numa perspectiva que chama de “acolher”. Trata as crianças como uma “mãe”, dispondo-se a ajudar em quaisquer situações, mas sem nenhuma atividade sistematizada, no tocante à diversidade sexual, gênero e sexualidade.

É interessante pensar como a educadora “perde” a oportunidade de conversar com a criança e perceber se o que ela pensa pode ser visto de outra forma pelo menino. O que exatamente ela abrange como sendo esse “acolher” que uma mãe faz? É preciso uma postura tão enfática diante de meninos que gostam de brincar de bonecas? Nas palavras de Haddad e Haddad (2019):

Compreender a constituição do gênero, dentro da visão butleriana, é não comungar com grupos conservadores, que no seu discurso reproduzem o caminho para o preconceito. Esses novos significados para a constituição de gênero só serão absorvidos se houver mudanças de comportamento e atitudes, construídos por meio de novas performances, que não sejam repeti-las e nem segui-las, onde todos os padrões sejam suprimidos, dando vez e vozes às necessidades íntimas e particulares. (HADDAD, 2019, P. 15)

Muitas vezes, é preciso que o sujeito apenas despenda-se da visão etnocêntrica e adultocêntrica que possui de gênero e sexualidade e perceba que as crianças podem apenas ser pessoas descobrindo o mundo e colocando a curiosidade para funcionar. O adultocentrismo da cultura leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude. A adoção da filosofia da “infância ingênua” silencia outras mais reais (SANTOMÉ, 1995; SILVA; MASCARENHAS; WEIGEL, 2018). A fala de “ser mãe” parece confirmar a hipótese de Louro (2014) de que foi gestada uma nova mentalidade escolar que associava às mulheres professoras o destino de “mães espirituais” das crianças que vão estudar.

O “compadecimento” de mulheres em relação à LGBTfobia pode ser explicada pelo fato de que as meninas, além de não se sentirem ameaçadas em suas identidades, encontram-se

em posição de inferioridade, considerando que a LGBTfobia imbrica-se com a desvalorização do feminino e, com isso, pode haver certa identificação das meninas com o preconceito sofrido pela classe LGBT (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Ainda sobre o brincar “diferente” relatado, traz-se a análise de Picchetti e Seffner (2016). A autora e o autor analisam uma situação na escola em que o aluno utiliza elementos vistos culturalmente como femininos para expressar-se, situação semelhante a aqui encontrada:

[...] Há muitas possibilidades de compreender este pequeno ato. Um pequeno detalhe nos faz ver por onde caminha a compreensão da professora: sua vontade de estar aberta a uma educação para a diversidade faz com que ela o classifique [o menino que utilizava objetos considerados femininos] precipitadamente como gay. [...] É uma forma de pensar a diversidade, operando pela criação cada vez maior de grupos e modos de ser. Porém, sabemos que os atributos de gênero e orientação sexual são coisas distintas. É claro que há homossexuais mais femininos, mas isto não é uma regra. Ao tomarmos algumas características como referências identitárias, acabamos formando estereótipos. Seria interessante não fechar o futuro do aluno e pensar que homens podem sim brincar com atributos femininos [...]. Ao fazer isso, eles desafiam a norma e se pode inclusive pensar no que ganham com a incorporação de atributos femininos. (PICCHETTI; SEFFNER, 2016, p. 93-94)

A análise é bastante pertinente: ao invés de buscar uma explicação para o que pode significar o comportamento infantil “desviante”, que tal deixar em aberto as possibilidades?

O quarto relato observa “gênero” na maneira como as crianças vêm vestidas para a escola (meninos com objetos de “meninas” e meninas que portam expectativas ligadas a “meninos”), na separação de jogos “de meninas” e “de meninos”. Pais e mães procuram orientações quando “suspeitam” de uma possível orientação sexual não heterossexual dos/as filhos/as. No trabalho na prefeitura relata que ainda há a visão de que a criança é assexuada.

O jeito como desenvolve atividades para com a diversidade sexual é adequando o vocabulário para a linguagem infantil e falando com as crianças sobre o assunto. Utiliza-se das aulas sobre o corpo humano e relata que os/as menores querem saber tudo (alguns já ejaculam, algumas meninas seriam mais tímidas). Estruturou melhor as atividades após a formação.

Esta parece ser a oportunidade adequada para se problematizar conceitualmente o trabalho de educação sexual com estes pais e estas mães, de forma a repensar conceitos como “comum” e “normal”, matrizes heterossexistas, empreendendo a comparação etiológica e semântica que não pode passar alheia ao jogo de poder social na lógica do que “pode ser aceito”. Estes pais e mães podem dar-se conta, por intermédio de DN, do caráter construído das representações das sexualidades, as quais são ligadas a saberes hegemônicos de uma sexualidade predominantemente reprodutiva e masculina (FURLANI; LISBOA, 2008).

DN também pode aproveitar das dúvidas que emergem acerca da ejaculação, por exemplo, para desenvolver uma educação sexual voltada para a discussão de valores como respeito, solidariedade, direitos humanos e, ao fazê-lo, questionar preconceitos (por que será que meninas demonstram ser mais tímidas?), além de promover a diminuição das desigualdades e buscar a paz, acabando com as segregações (FURLANI, 2011; SILVA; MAIO, 2019), ou seja, utilizando-se das questões biológicas para “extravasá-las”.

A quinta fala, de MM, aponta para a curiosidade dos/as alunos como manifestação de sexualidade e diversidade: “tudo acesinho!” é como traduz a entrevistada. O destaque é para o sexo. A professora se diz cuidadosa com o modo como desenvolve o tema, por sentir “medo” de que as atividades que desenvolve possam ser lidas como “incentivo” à prática. Em relação aos/as discentes LGBT, “tem que ter mais cuidado ainda”, pois as pessoas estariam “não me toque”. As crianças apontam-se (entendo que em relação àquelas que apresentam comportamentos tidos como não heteronormativos). Algumas já foram pegas no banheiro com “a cueca no chão”, gerando um “para pra acertar”.

Problematiza-se aqui, mais uma vez, a ideia de que seja possível incentivar a criança a ter uma determinada orientação sexual/gênero. Fica implícita a menção de que crianças estariam em desenvolvimento, recebendo “influências”, até que suas identidades se “fechassem” e se estabelecesse um sujeito homossexual ou transexual que assim o seria para sempre, carregando a influência desse/a docente que o/a teria incentivado a ser da forma que se veria posteriormente. Nas precisas palavras de Louro (2014, p. 31): “não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida”. Para ela, as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis, passíveis de transformação. Além disso, elas são entrecortadas por outras variáveis como etnia, classe, raça, que tornam possível até que as identidades se construam contraditoriamente. Furlani (2011) já advertia que a prevalência desta abordagem da “influência docente”, a qual denomina biológico-higienista, carrega a crítica de, supostamente, incentivar a prática sexual de crianças.

A profissional lida com a diversidade por meio de uma cisão entre “educação sexual” e “gênero e diversidade sexual”. Não realiza nenhum tipo de atividade sobre o segundo ponto, por achar que não tem domínio. Aborda sexo e sexualidade sob a égide da Biologia.

Também chama atenção a exclamação de “tudo acesinho!” seguido de risos, bem como o “para pra acertar” na situação de crianças que foram pegas com “a cueca no chão”. Por que é errado que meninos e meninas tenham curiosidade sexual? Por que a situação teve que ser um “para pra acertar” e não resolvida na base do diálogo? Por que tanto incômodo? Por que tanta

surpresa, tanto “choque” pela manifestação da curiosidade infantil em seres que querem entender o que são as genitálias? Quem é “acesinho”, as crianças ou a docente que faz esse tipo de julgamento da curiosidade? Neste sentido, precisa a observação de Furlani e Lisboa (2008), para quem não se pode esquecer a influência do pensamento conservador, com ideias mantidas por anos, via instituições religiosas, familiares, educacionais e moralistas que influenciam os julgamentos de “imoralidade” (insira-se aqui o suposto “acesume”), gerando desprezo aos atuais interesses de quem busca uma sexualidade mais autônoma, como demonstram os/as educandos/as em comento.

Furlani (2011) fornece algumas dicas para compreender cientificamente a situação:

[...] A noção que temos sobre vida sexual (porque foi assim que nos ensinaram – não só educadoras/es escolares, mas familiares e mídia) é aquela que comprime os limites de uma aceitável vivência da sexualidade entre o período reprodutivo. Ou seja, ninguém questiona a atividade sexual e as manifestações da sexualidade (como um comportamento legítimo e esperado), no intervalo compreendido entre a puberdade e o climatério (principalmente em relação à mulher). A sexualidade do que está antes (a criança) e do que está depois (a terceira idade) é vista com olhar da censura, da discriminação, do espanto, do feio, da incompreensão. (FURLANI, 2011, P. 127)

A interpretação feita das manifestações da sexualidade são adultocêntricas, por isso causam tanto espanto e “indignação”: por serem “rodeadas de interpretações adultas”, levam às noções de “precocidade, aberração, perversão, despudoramento, safadeza, molequice”: “essa incompreensão é notada, por exemplo, em relação à manipulação dos genitais (autoerotismo/automanipulação ou masturbação), que, por muitos/as adultos, tem sido interpretada como promiscuidade, falta de respeito, precocidade, leviandade, insulto, um desafio à autoridade adulta” (FURLANI, 2011, p. 127).

No sexto fragmento, de PE, temos um docente que via a diversidade sexual no cotidiano, desde quando trabalhava no interior do estado do Amazonas e que sentia uma invisibilização da população LGBT pela sociedade. Ele também percebia a diversidade em amigos, em meninas com “jeitão” e em professores que integravam o universo LGBT, com quem compartilhou experiências de afetos e cuidados. Hoje, atuando, vê que as crianças têm uma liberdade maior para se expressarem do que na geração dele. Docentes com os/as quais trabalha comentam sobre a percepção de meninos e meninas não heterossexuais no espaço escolar.

Interessante destacar que essa percepção carrega, como destacam Furlani e Lisboa (2008), a postura de profissionais diante da educação sexual, a qual dependerá de fatores como: a compreensão que possui da sexualidade no desenvolvimento humano, dos significados pessoais e pedagógicos conferidos a esses conhecimentos e sua intervenção pedagógica, da

noção que possui sobre desenvolvimento integral da criança e, neste viés, da importância atribuída à sexualidade, da consciência da limitação de sua formação e dos valores morais que traz consigo, de forma de ver (ou não) a sexualidade como um construto social, cultural e político.

O modo como lida com o tema é tentando não ser preconceituoso, o que considera ser a parte que lhe cabe. Só se sente demandado a agir em casos de violência explícita (“um colega bater no outro”) considerando os demais como de responsabilidade da família. Esta visão é insuficiente, já que professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem começar a discutir a sexualidade, utilizando-se das mudanças corporais e sociais decorrentes da puberdade, por exemplo, em atividades planejadas e sistemáticas da educação sexual, articulando, no planejamento, três outros temas transversais: saúde, pluralidade cultural e ética (FURLANI, 2011). A autora propõe uma cultura educacional preventiva, bastante sugestiva para docentes que adotam esta postura omissiva ou de que haveria um “fazer a sua parte” apenas em situações de violência:

[...] Aquilo que chamo de uma “Cultura Educacional da Prevenção” é uma atitude pedagógica consciente de inclusão curricular, sobretudo da Educação Sexual a partir da infância. Crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental mostram-se mais tranquilas para essas discussões, especialmente porque ainda não têm “interesse” na prática sexual (como ocorre entre adolescentes nos trabalhos que envolvem as 5ª e 8ª séries – 6º ao 9º ano). Por isso, a mudança de comportamento tão desejada passa, também, pelo momento em que tal conhecimento é transmitido, ou seja, em que fase da vida. Nesse sentido, me parece muito mais eficiente que a educação sexual invista, primeiro, suas tentativas de formação a uma educação preventiva, na infância [...]. (FURLANI, 2011, p. 132)

A informação chega tarde demais, por isso, não é eficiente. Ela será mais efetiva quando a educação sexual se iniciar na infância, construindo o que a autora chama de uma conduta de prevenção. Achar que a postura do professor e da professora deve ser a de só agir mediante “provocação” é um boicote a uma educação sexual de qualidade, bem como um fator impeditivo de sua eficiência. Talvez muitos/as docentes comunguem da ideia exposta por Telles (2017), de que há um estranhamento em falar de sexo, sexualidade e gênero entre os/as professores/as pela intimidação que alguns/mas entendem comportar esse assunto, visto como algo a ser falado pessoalmente, somente com pessoas próximas e de modo discreto.

Na sétima verbalização, há a experiência de LFT com a diversidade sexual por meio de pais e mães inquietos/as com uma possível orientação sexual de filhos/as não heterossexual, em busca de modos de como lidar com isso. Há também adolescentes curiosos/as sobre temas de sexualidade que se expressam nesse momento da vida. Pode-se perceber, nesta fala, que a

escola é um espaço potente para abordar e problematizar questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade (GUIZZO, 2018).

O trabalho se dá com naturalidade, esclarecendo as dúvidas sobre sexo e orientação sexual, com foco no que emerge com mais frequência: a relação sexual, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez, em uma perspectiva mais biológica e valendo-se da metodologia da “roda de conversa”. Ainda que o trabalho com a “roda da conversa” seja uma metodologia adequada e incentivada nos cursos de formação docente, é preciso problematizar o viés da ênfase biológica, o qual demonstra uma educação sexual parada no tempo, mantendo os resquícios da época em que surgiu, presa aos temas de IST, HIV/AIDS, masturbação e gravidez na adolescência (PINHEIRO, 1997; MEIRA; SANTANA, 2014). E as demandas do hoje, como ficam?

A oitava docente fala que crianças, especialmente as mais velhas do fundamental, são curiosas. A curiosidade gira em torno das mudanças corporais (odores e pelos nas axilas, pelos pubianos) e algumas perguntas acerca da orientação sexual, que são tratadas reservadamente: se o jovem se der “ao respeito”, ninguém “vai mexer” com ele. Trabalha o tema com foco na educação sexual, enfatizando a biologia: prevenção de doenças e gravidez na adolescência.

Mais uma vez, quer se chamar a atenção de que a ênfase biológica na abordagem do tema da sexualidade não é suficiente para manejar todas as questões que complexificam a questão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica propugnam a construção de uma cultura de direitos humanos visando formar cidadãos e cidadãs *plenos/as*, com foco no reconhecimento da heterogeneidade humana e visando à inclusão e ao acolhimento das variadas “condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais e da cidade, do campo e das aldeias (BRASIL, 2013, p. 25). Assim, uma base somente biologicista da formação não dá conta de todos esses aspectos para a contemplação de alunos e alunas com senso crítico e sob a égide dos direitos humanos.

Nas palavras de Silva Júnior e Rodrigues (2017), a abordagem biologicista é profilática e higienista, focando suas ações na manifestação de informação voltada apenas para a prevenção em saúde, o que é limitado e produz poucas reflexões. Recordo aqui o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual reconhece as crianças como sujeitos de direito, o que implica, entre outras coisas, que se abandone a perspectiva de um menor “tutelado” e se aposte em meninos e meninas como pessoas com capacidade de ser, de fazer, de agir, em vias autônomas.

Ainda nesta linha de problematização, Meira e Santana (2014) destacam que, nos dias atuais, seria necessário que a sexualidade fosse abordada de forma explícita e para além de paradigmas estritamente biologicistas pelo/a professor/a, de maneira a ser relacionada com as

intervenções e mediações que o/a aluno/a teria fora do âmbito escolar. Afinal, conforme pontuado por Furlani (2011), as manifestações da sexualidade não se justificam apenas pela reprodução (e nem deve, não somos “plantas”), ela advém já da infância, com manifestações em crianças, jovens e adultos/as, gerando significados culturais de práticas e normas da vida em sociedade, construída discursivamente. A descoberta corporal é sexualidade, brincar com os genitais é uma etapa do aprendizado infantil, devendo a escola educar a criança a aprender noções de intimidade e privacidade corporal, entendendo o momento e o local apropriado para tais manifestações.

A nona entrevistada, FOA, traz uma tentativa frustrada pela censura de desenvolver o tema da saúde e sexualidade. Tratava-se de uma feira de ciências que esclareceria dúvidas, a qual foi impedida dois dias antes.

A maneira como lida com a diversidade sexual e de gênero é seguir o trabalho por acreditar no respeito entre os seres humanos e por presenciar situações de *bullying* para com pessoas que fogem dos “moldes” da cisheteronormatividade. Entretanto, não faz mais atividades de modo explícito, por medo de represálias, inclusive por possíveis ações judiciais.

Este caso mostra, junto da décima entrevistada, o quanto há resistência não só de familiares dos/das discentes, mas também da equipe escolar, neste caso, da gestora. Isto perpetua a escola como um local que invisibiliza a diversidade sexual, além de deixar as professoras intimidadas.

Em pesquisa também realizada na cidade de Manaus, Silva, Silva e Mascarenhas (2019) mostram como sujeitos homossexuais masculinos historicam o “tornar-se gay”. Na fala deles, as questões de educação formal (escola e família) esteve ausente na maioria dos discursos. Os entrevistados foram unânimes em falar que em casa e na escola nunca ouviram falar da educação sexual na perspectiva das singularidades homossexuais. A maioria aprendeu com os amigos “como” ser gay e como eram os relacionamentos:

A escola é relatada pelos entrevistados como “descoberta”. A maior parte andava com meninas e teve pouco contato com os professores: apenas um relatou ter conversas com os professores sobre sexualidade. De modo geral, a educação sexual para a diversidade mostrou-se um tabu, gerando uma perigosa lacuna. Se os pais não falam sobre educação sexual, nem a escola, com quem o sujeito aprenderá?. (SILVA; SILVA; MASCARENHAS, 2019, p. 116)

A décima entrevista revela uma professora que tenta trabalhar ao nível da linguagem infantil para mostrar como “normal” a existência da homoafetividade, de uso de brinquedos fora do binarismo “masculino” e “feminino”. Utiliza-se de historinhas.

Por ter sofrido censura ao tentar implantar um projeto voltado para a diversidade sexual, passou a realizar as atividades de modo não formal/explicito. Esta professora segue um discurso progressista, alinhado às pesquisas sobre o tema que mostram, conforme Takara e Terruya (2016), que os/as homossexuais relatam sofrer na escola com as linhas rígidas divisoras das identidades de gênero e das sexualidades em normais e patológicas. Ela vai na contramão de estudos que afirmam o vivenciar da sexualidade como um dos medos de professores e professoras e outros sujeitos da educação, que insistem que essas práticas devem ser discutidas apenas no âmbito familiar. Educar os alunos e as alunas a partir de conteúdos cientificamente desenvolvidos pela humanidade não é, necessariamente, negligenciar a subjetividade, as múltiplas, provisórias e possíveis identidades, o desejo, a intuição e o processo de constituição de modos de ser, pensar e agir (TAKARA; TERRUYA, 2016).

Nesta mesma linha, é necessário refletir o quanto é preciso desconstruir os mecanismos reguladores dos gêneros e das sexualidades. Para Prado (2017), estes mecanismos geram uma normativa heterossexual, a qual se difunde e se consolida, especialmente na interpretação das diferenças anatômicas que interpelam homens e mulheres. Elas tendem a reafirmar uma única forma de conceber as citadas diferenças, a reprodução da espécie. Estabelecem-se assim, segundo a autora, condições primordiais para que estratégias heteronormativas trabalhem em prol da constituição de uma heterossexualidade compulsória, que será estendida à população, sem que ela seja consultada sobre seus gostos, preferências ou hábitos.

Na décima primeira fala, as expressões cotidianas envolvendo a diversidade sexual, gênero e sexualidade aparecem como comuns entre crianças e adolescentes com os/as quais convive na escola. Eles e elas seriam mais “fechados/as” com a família, mas veem na professora uma pessoa com quem podem se abrir, talvez pelo fato de ela ministrar Educação Física. Curiosidades giram em torno de temas da sexualidade, como a primeira relação sexual.

O modo como lida com os temas é pelo aproveitamento da disciplina para explanar sobre o corpo e questionar pontos como atividades físicas “para meninos” e “para meninas”, realizando atividades em conjunto, como hip-hop.

Interessante a abertura da professora em perceber a potência da disciplina com a qual trabalha. Para Lins, Machado e Escoura (2016), a escola constrói expectativas sobre as crianças, em pequenas ações, gerando processos de desigualdades e hierarquias entre os gêneros, culturalmente, via socialização precoce escolar. Ao conseguir integrar meninos e meninas na atividade de hip-hop, a docente mostra-se propulsora de uma desnaturalização de expectativas de gêneros e, como destaca, apesar de ter sido árduo o processo, conseguiu integrar e mostrar relações igualitárias entre as crianças.

A docente também confirma a literatura científica, como a proposta por Wenez, Schengber e Dornelles (2017), que veem na Educação Física, com foco em uma pedagogia culturalista, a potência no gênero-sexualização de corpos, por ser uma instância prática de fabricação do sujeito, lastreada em caminhos normativos, campos de intelegibilidade e de políticas fundantes por meio dos quais os sujeitos escolares tornam-se (im)possíveis e (ir)reconhecíveis. Afinal, o sujeito pode ser compreendido como efeito dos processos educativos e das políticas pedagógicas normalizadas (ou não) da Educação Física.

Esta docente é, na visão de Takara e Terruya (2016), uma que se abre para “sair dos armários” da formação. Permite-se rever posturas, relações com a sexualidade, pensar nos tabus e preconceitos que carrega e olhar para o trabalho pedagógico como um processo que, ainda que não dependa dela, pode moldar-se nas negociações, disputas e liberdades que conteúdos, diálogos e informações trazem para os/as discentes. Ela, até por atuar na área de educação física, utiliza-se do processo de (auto)conhecimento que reconhece emoções, interação, conhecimento científico e artístico com o mesmo respeito.

A entrevistada de número 12 viu o tema na licenciatura e na SEMED, sem lembranças de demandas infantis sobre a temática. Desenvolve a temática transversalmente, na ideia de respeito ao/a outro/a, via livros didáticos próprios para a faixa etária. Entende-se ser curiosa a fala desta docente, por também trazer à baila a noção de que o tema precisa de “demanda”. Será mesmo que gênero e sexualidade podem ser invisíveis? Será que não ter visto não pode significar um enquadramento “naturalizado” da professora acerca dessas categorias? Traz-se a perspicaz observação de Mochi (2016):

Um cuidado que devemos ter ao utilizar-se do conceito de gênero é referir-se a um constructo de papéis masculinos e femininos, pois estas inferições são regras e rótulos que, ao serem determinados pela sociedade estabelecem para as pessoas demarcações de comportamentos, desde suas indumentárias como os modos de falar, agir e com que, ou qual sexo pode relacionar-se. Se pensarmos em atribuições, pensamos também no que é considerado adequado e em contrapartida, termos os/as inadequados/as [...]. (MOCHI, 2016, P. 172)

Na mesma linha de raciocínio, ao se pensar em atribuições, cria-se também o considerado adequado e, aquilo que se encaixa neste pensamento, não será visto como problema, invisibilizando-se o “normal” na perspectiva do/da docente, mas que pode ser extremamente problemático para os/as discentes “fora da norma”, mesmo na tenra infância.

Isto pode conduzir a uma padronização, foco pelo qual costuma construir-se a sexualidade, invisibilizando a pluralidade e/ou silenciando outras manifestações dela, como a

obtenção de prazer e não apenas visando à reprodução. Desta forma, a visibilidade da vivência da sexualidade sem os estigmas que a ronda pode ser fortalecida no contexto escolar, por intermédio de uma desvinculação da moralidade que mais deseduca do que educa (NEVES; SILVA, 2015).

A décima terceira entrevista fala de uma professora que rememora o contato com a diversidade desde a época que era estudante da educação infantil, presenciando violência docente contra um amigo de sala homossexual. Agora que atua ministrando aula, viu uma criança “afeminada” sendo violentada pelos coleguinhas que usavam termos chulos para referir-se ao menor, situação que terminou “abafada” pela direção.

Este depoimento leva à lembrança do que dizem Meyer e Soares (2008), de que a escola produz corpos e identidades sociais, sendo o corpo e, por extensão, gênero e sexualidade entendidos como o cruzamento da natureza (biologia) com a cultura (no caso, heteronormativas), já que todos e todas são resultado dela (da cultura). Corpo, gênero e sexualidade entram numa estrutura conflituosa e dupla: disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer. Entrelaça-se, assim, com identidade e diferença. A violência é um modo operante da perpetuação da heteronormatividade e que se aprende, por meio da família, das mídias, entre outros instrumentos, desde pequeno/a.

Trabalha com a diversidade de modo não explícito, fazendo uso de metodologias ativas e conjugando sexualidade, gênero e diversidade sexual, além de frisar aspectos culturais da relação sexual, não se restringindo aos aspectos biológicos. Chama atenção o medo da docente de represálias, razão pela qual pede reassseguramento do sigilo da entrevista para “abrir-se”.

Esta professora põe em destaque, junto daquelas que foram censuradas, a importância da formação para a equipe escolar: gestores/as, pedagogos/as, corpo técnico, de modo que aqueles e aquelas que primam pelo respeito à diversidade sexual não fiquem sem o apoio que reivindicam. Como atuar num ambiente de medo, já que a educação é “um ato de amor”, como tão bem lembra Paulo Freire?

O medo relatado pela professora não é sem base. Ele retrata o sucesso da retórica da “ideologia de gênero” em espalhar o “pânico moral” e tornar professores/as com visão progressista inimigos da família e das crianças. Nas palavras de Reis e Eggert (2017), os argumentos utilizados pelos/as disseminadores/as da “ideologia de gênero” de que a teoria de gênero tratar-se-ia de “totalitarismo”, “nazismo”, “imposição”, pode facilmente ser usada pelos/as adeptos/as dela. Aqueles e aquelas que se vinculam à “ideologia de gênero” desejam perpetuar as desigualdades de gênero, inferiorizando meninas e pessoas LGBT, manipulando pessoas sem senso crítico por meio de uma ideologia fascista, sem fundamento científico. Para

impor as visões de mundo que carregam, foi criado um movimento para “apagar” o assunto gênero da sala de aula, intimidando docentes com notificações extrajudiciais com ameaças de processos contra quem ousasse tratar do tema em sala de aula. Afinal, conforme propugnado por Furlani (2011), não há neutralidade política, quem defende a “ideologia de gênero” já demonstra uma posição.

Vale ressaltar que esta ofensiva à teoria de gênero afeta bastante as mulheres. Consoante explicação de Mochi (2016), a dualidade das expectativas sociais e a concepção de família nuclear parental difundidos por defensores/as da “ideologia de gênero” é construída dentro de concepções religiosas pautadas nos escritos da Bíblia, dentro de ideologias e culturas que justificam a dominação e a dicotomia entre o sexo masculino e o feminino, a composição familiar entre homem e mulher que há muito tempo deixou de ser sinônimo de padrão. Em relação à condição de mulher, a autora destaca que esses processos se tornam naturalizados na sociedade, com o sistema político nutrindo a ideologia patriarcal dentro das instituições sociais, contribuindo, também, para a disseminação de estereótipos sexistas e para valer as relações de subalternidade de um gênero em detrimento do outro.

O penúltimo docente embasa-se no conservadorismo religioso para dizer que quando um ser humano está fora dos padrões heteronormativos “sempre tem um trejeito, um tique, um modo de ser diferente”, aparecendo desta forma a diversidade sexual no trabalho dele. Crianças se apontam e destacam as diferenças. Lida com a temática “biologicamente”, ensinando que o correto é “homem com mulher e mulher com homem”. Esta ótica mostra o falar da sexualidade e de gênero como uma obrigação a ser encarada com resistência, com a plena possibilidade de assim pensar, sob o argumento de que vivemos em uma democracia (SILVA; NEVES, 2015). Entretanto, não pensa o docente que o “viver em democracia” é uma via de mão dupla: a cada direito corresponde um dever, inclusive o de fomentar o desenvolvimento dela, “pluralizando” a sociedade.

A fala dele rememora a lição de Bento (2017):

Tentam nos fazer acreditar que, se aceitarmos o credo do dimorfismo sexual, teremos assegurada a felicidade e seremos aceitos no reino terrestre. Para nos fazer acreditar nessa crença torpe, lá estão professores/professoras a nos atormentar com o controle minucioso dos nossos corpos. *Fecha a perna! Menina não fala ou é assim! Isso é de menino!* Quantos porta-vozes a natureza não tem? (BENTO, 2017, p. 23)

No caso do entrevistado, ele deixa entrever que ser heterossexual não é garantia de aceitação só no reino terrestre: será também no reino celeste! Quando se pensa no conceito de heteronormatividade proposto por Britzman (1996), como uma busca interminável pela

sexualidade normatizante heterossexual, por meio de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante e imoral, de Haddad e Haddad (2019) que, interpretando o pensamento butleriano, entendem a heteronormatividade como a defesa de que o comportamento e a vida das pessoas devem conformar-se ao modelo heterossexual, mantendo uma linearidade entre sexo e gênero, definindo-se cada pessoa pelo sexo biológico, pode-se perceber que a heteronormatividade é uma obsessão para o docente. E isto é bastante ideológico para quem diz combater uma suposta “ideologia de gênero”. Ver as falas de CEE é visualizar como se expressa na prática o que Furlani (2011) denomina de uma educação sexual de abordagem religioso-radical – com o fundamentalismo que se arvora em uma única pretensão de verdade, a bíblica.

A última entrevista mostra que a diversidade sexual se apresenta contrariando o senso comum, já que desde criança há manifestações da sexualidade, o que ela consegue observar com clareza no tocante às orientações sexuais não heterossexuais. Repete o discurso de que as crianças se notam e nomeiam as “diferenças”, já percebendo sujeitos “fora da heteronorma”.

O labor dela com a diversidade sexual e de gênero é feita por meio do chamado para conversar: “ninguém é obrigado a aceitar, mas tem que respeitar”. Considera ser necessário intervenção do/a genitor/a em casos que julga “graves”, como um menino usando batom. Trabalha de modo assistemático a temática da sexualidade, gênero e diversidade sexual. Em relação a esta “preocupação” percebe-se claramente estar a docente reproduzindo machismo, misoginia e homotransfobia. A cultura machista e misógina acabou “ganhando” a professora:

[...] As professoras, frequentemente, acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos pode ser ainda maior quando elas brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina hegemônica. Dessa forma, as crianças aprendem, desde cedo, que a companhia das garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. Em muitos casos, as escolas acabam por reforçar essa separação, na medida em que propõem atividades diferenciadas para ambos (*ballet* para elas, *judô* para eles, por exemplo), além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas em disputas entre grupos de meninos e meninas. Ao invés de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-las ainda mais. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram sexo oposto. Comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser vistos (não só pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias) como um problema que precisa ser, o quanto antes, “resolvido”. Há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas. (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 34)

Há de se destacar a fala “mas tem que respeitar”, a qual incorpora o discurso normalizado, em que fica evidente ser a orientação sexual heterossexual tida como norma e as “outras” como desvio, necessitando de “aceitação” (POPOV; CASTELEIRA, 2016).

Até aqui, encontraram-se dados que encontram a fala de Takara e Teruya (2016). Na pesquisa por elas conduzida, os/as entrevistados/as usam de estereótipos para descrever quais indícios eles/as utilizam para perceber a sexualidade de outras pessoas, os quais são disseminados socialmente como desvios dos padrões pressupostos para cada identidade de gênero. A delicadeza, o uso de determinadas peças e acessórios, adjetivos, gesticulação e modos de portar-se são elementos usados para reconhecimento da homossexualidade. Assim, pensar as sexualidades em perspectivas educacionais tem sido desafiador para os/as professores/as, que encaram a situação como problemas de gênero, problemas de identidade, sujeitos imorais, pecaminosos, pervertidos, estranhos, abjetos e outros termos pejorativos que constroem noções de identidades para as crianças em desenvolvimento. A revelação de uma identidade LGBT é vista, pela escola, como um problema.

A importância da formação docente emerge novamente. Se, por um lado, ela se mostra eficaz em colocar os/as professores/as diante de inquietações e provocam uma atitude diante das informações (nem que seja de negá-las!), por outro lado, ela precisa ser problematizada no modo como está sendo ofertada atualmente na SEMED. Nas palavras de Neves e Silva (2015), as práticas de formação docente carregam a potência de transformar o discurso e fortalecê-los/las no cotidiano, entretanto, ela precisa ter participação dos/das docentes, em uma construção coletiva para que se percebam implicados/as no processo. Para Telles (2017), as considerações vão no mesmo sentido:

A Educação Sexual apresenta lacunas que precisam ser verificadas e vencidas. Antes de oferecer aos docentes uma formação que sistematizem o ‘como fazer’, é preciso que se sintam parte das propostas, compreendam a sua própria condição de ser sexual no mundo para poderem atuar além das incertezas e das críticas, fazendo a construção do conhecimento científico e tendo consciência que também são capazes de promover ações para uma cidadania participativa e íntegra dentro do campo da Educação Sexual. (TELLES, 2017, p. 43)

Furlani e Lisboa (2008) trazem algumas ponderações para o trabalho com educação sexual que extravase os limites do biológico:

[...] 1. Crianças e jovens apresentam manifestações de sua sexualidade e não devem ser privados de informações que os possibilitem compreender tais eventos e encarar o seu desenvolvimento de forma tranquila e responsável; 2. O trabalho de educação sexual prevê a discussão, não apenas da biologia, mas de temas que envolvem conhecimentos das áreas de antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, história,

política e ética; 3. Numa sociedade plural, a diversidade de valores e crenças é um direito de cada cidadão; 4. As representações sexuais são construções sociais e, muitas vezes, expressam a discriminação e a intolerância. Precisamos compreender o caráter construído (inventado) dessas representações e evitar todas as formas de preconceito, pois todas as pessoas têm valor e dignidade, merecendo respeito; 5. Todas as formas de relacionamento, independente do nível de sentimento envolvido, devem ter o respeito mútuo como base, evitando-se quaisquer atitudes de coerção ou exploração entre pessoas; 6. Se a escola busca o desenvolvimento integral dos seres humanos, a discussão e a compreensão da sexualidade deve ocorrer, de modo sistemático e permanente, em todos os seus níveis – não há vivência da cidadania plena se as manifestações da sexualidade infantil, adolescente e adulta não são consideradas e problematizadas na escola. (FURLANI; LISBOA, 2008, p. 54)

Acrescenta-se uma postura mais radical do autor dessa tese: talvez os/as docentes precisem ter a chance de deixar emergir todo o preconceito existente em suas práticas, de modo que tais falas possam ser imediatamente problematizadas e desconstruídas durante a formação ofertada pela SEMED. É preocupante que eles e elas saiam de lá com a postura do “não concordo” ou do “vou fazer o contrário” ou do “é apenas a opinião dela [da formadora]”. Entendo que não se pode obrigar o/a professor/a a mudar seu pensamento, mas é preciso oferecer a cada um e a cada uma a oportunidade do contraditório das ideias conservadoras que carregam, bem como mostrar o quanto eles e elas descumprem uma série de legislações. Para Pelegrini e Maio (2016), as leis são documentos que podem auxiliar a constituição e o fortalecimento de espaços de resistência para o enfrentamento das relações de poder desiguais que permeiam o campo educativo. Tais documentos podem compor fundamentos e garantir legitimidade para que os/as profissionais da Educação consigam promover mudanças e transformações por meio das demandas de suas realidades concretas. Similar é a visão de Telles (2017), para quem:

A formação de professores em Educação Sexual deve abrir um espaço democrático de acolhimento a todas as visões, mesmo que extremamente opostas, somente com o diálogo é possível encontrar um caminho seguro de superação de conflitos, é criando vínculos e não rompendo que se pode aperfeiçoar a práxis pedagógica nesta área. Deve-se considerar as forças que tentam dissuadir a criação de vínculos reais, que valorizam demais o prazer individual. (TELLES, 2017, p. 105)

Além do “desconhecimento” legal, há uma outra explicação para a não efetivação das políticas públicas voltadas para a diversidade sexual, gênero e sexualidade na escola:

[...] apesar de uma das principais políticas públicas para a Educação Básica contemplar as questões referentes à inserção da temática gênero e orientação sexual, as construções de saberes e discursos de verdades produzidos historicamente ao longo do tempo e das instituições fazem com que se tenha uma disparidade entre essas normativas e os discursos proferidos em outros meios do campo escolar. (PELEGRINI; MAIO, 2016, p. 130)

E assim, ainda na visão das autoras, sujeitos seguem às margens, ou seja, fora dos padrões culturais instituídos pelas normas. Isso faz que, no contexto de análise, torne-se preocupante a ausência de citação às leis e normativas: talvez um/a ou dois/duas entrevistados/as façam citações a elas.

Está sempre presente a ideia da “minha opinião”, “da minha forma de pensar”, como se fosse dada ao/à docente uma margem de escolha para trabalhar ou não com o tema. Existe uma desimplicação com a questão, com uma colocação do tema “em segundo plano”, porque a formação não teve duração suficiente (este é um ponto que pode ser avaliado com mais profundidade pela SEMED), porque não se quer embates com a família, porque parece ser algo que “o outro” quer do/a professor/a – e neste “outro” pode-se colocar várias categorias (SEMED, LGBT, formadoras, a “ideologia de gênero”). Telles (2017) também nota que muitos/as docentes, que enveredam pelo trabalho com a diversidade sexual e gênero, o fazem baseados/as nas próprias opiniões, o que inviabiliza uma visão mais crítica frente à construção das identidades sexuais.

Assim, este problema torna-se desse “outro” genérico e amorfo que, portanto, não é responsabilidade do/da docente. Muitos carregam aquilo que Neves e Silva (2015) apontaram na pesquisa que realizaram também na cidade de Manaus: o/a professor/a inviabiliza a discussão da LGBTfobia na escola postulando ser, responsabilidade individual, o respeito. Nesta visão, está a desimplicação da parte do/da docente nesta construção do respeito. Para eles e elas, como são pessoas LGBT que querem respeito, caberia a estas pessoas lutarem pelo que desejam, demonstrando o autorrespeito, como bem verbalizou uma participante. Entretanto, quem zela pelas crianças – sujeitos de direito – da Educação Infantil, se professores e professoras se eximem dessa responsabilidade?

Ao não falar do tema da diversidade sexual e de gênero, confirma-se a visão foucaultiana de que, sob a capa da repressão e silêncio sobre esses temas, a escola passa a falar incessantemente sobre eles: na vigilância, na escola “regrada”, desperta-se a curiosidade acerca daquilo que a todo momento se tenta esconder.

Na primeira categoria de análise, o discurso de professores/as via a docência como uma profissão permeada por valores ético-morais que extrapolam a dimensão técnica. Profissionais atrelavam o exercício da profissão à história de vida, à vocação, à função social que entendem ter a docência. Quando se fez esta pergunta atrelada à formação na SEMED, apareceu, com bastante ênfase, o conhecimento científico como um fator de ressignificação das práticas docentes (respaldar-se com a teoria de gênero para mostrar que não se trata de uma

“ideologia”, consoante proposto pela “ideologia de gênero”), a necessidade do tema para uma escola mais plural, de fomento ao respeito. Aparece um docente claramente influenciado pela “ideologia de gênero”, que quer “combatê-la”. O que falta para docentes promoverem a transformação que os discursos científico e legal pedem? Por que essa dissociação acontece na prática?

A escola, ao tomar parte dos discursos médicos - enfatizando prevenção de IST e da gravidez na adolescência, tentando resumir a sexualidade à apresentação anatômica da vida e associando sexualidade à reprodução, distanciou sexualidade e gênero da subjetividade. Nas palavras de Souza (1997), esta forma de trabalho dá aparência de uma lei a que o indivíduo se submete na qualidade de meio, estranha à sua vontade, devendo se submeter às leis do corpo, afastando-se daí o discurso ético, estético e o plano de relacionamento humano que a sexualidade envolve. A informação que chega até a criança, por meio dos manuais de educação sexual, apoia-se na fisiologia do aparelho genital, de tal forma que qualquer criança percebe que um livro educativo explica tudo, menos o prazer (ou a angústia) do exercício da sexualidade. Além disso, paira um clima de medo que não pode ser negado por parte dos/as educadores/as.

Junto a Peixoto e Oliveira (2016), esta pesquisa aproxima-se daquelas que apontam poucas mudanças no cenário da sexualidade, gênero e diversidade sexual, pois os princípios hegemônicos seguem incólumes, apesar das denúncias nas inúmeras buscas científicas que enfocam os temas na atualidade. Perpetua-se a construção social dos gêneros fortemente influenciada pela estrutura patriarcal, fundada em princípios religiosos, em que o homem deve ser o provedor econômico e a mulher, cuidadora da família, ou seja, responsável pela reprodução da força de trabalho.

Neste sentido, ao homem segue-se atribuindo força, coragem, robustez; enquanto a mulher, considerada frágil e sensível, necessitaria de cuidados masculinos (SILVA *et al.*, 2019). Às pessoas LGBT, perpetua-se a escola como local de estigmatização, violência e invisibilidade: você não é bem-vindo aqui! Destaco as poucas falas que se voltaram para a existências de pessoas trans. Essas pessoas existem e não são vistas na escola? Ou a escola não se abre para recebê-las? Se não estão na escola, onde estão? Invisibilizar, como destacam Silva e Ferreira (2015, p. 11), tem o condão de mostrar o incômodo, de uma preferência por não ver o que causa esse “incômodo”: “[...] defendemos que o aluno LGBTT não é mais um sujeito invisível e excluído, mas um sujeito corporalmente presente na sala de aula e que deve agora ser visto e respeitado pelo professor e pelos colegas. Não pode ser mais, este sujeito, ignorado”.

Se existem adultos/as trans, certamente existem crianças trans também. Elas não vão às escolas públicas municipais de Manaus?

A visão patriarcal julga o comportamento homossexual como uma ameaça ao funcionamento da família (mas apenas a esse tipo de família), de tal maneira que teve de regular, perseguir e, em alguns casos, eliminar maneiras de ser não heterossexuais: “[...] É preocupante perceber que ainda existem movimentos de perseguição e extermínio – principalmente de mulheres, LGBT e negros – se repetindo em larga escala, nos últimos anos” (PESSOA; PEREIRA; TOLEDO, 2017, p.24).

Entretanto, deve-se fazer jus aos/às docentes que tornam a escola um espaço de existência e resistência para a diversidade, atuando, ainda que camufladamente, para a geração de “frestas” no rígido edifício heteronormativo que a cultura construiu tão robustamente neste local. Mesmo em meio às censuras tentadas e/ou concretizadas, a defesa intransigente de uma ética da equidade e amparada nos direitos humanos segue dando força a esses/as profissionais para seguir.

Uma ideia que surge é a do uso de novas metodologias para o trabalho na SEMED com os/as professores/as. Milhomem (2012) apresenta uma sugestão interessante, a do uso de portfólios. Na proposta de formação oferecida em Palmas, ao final do curso, os/as docentes apresentam um portfólio reflexivo com o objetivo de partilhar registros e refletir, de modo colaborativo e interpessoal dos processos de construção de conhecimentos ventilados entre cursistas e orientador/a, cursista e alunos/as, cursista e cursista. Como resultados da atividade, ela fala da obtenção do repensar das práticas pedagógicas (corroborando a necessidade de revisar, questionar e desestabilizar práticas sociais e pedagógicas) e da constatação de que a escola precisa ressignificar modos de construção das identidades de gênero no cotidiano, levando em conta as dimensões culturais e articulando raça, gênero, classe, sexualidade, religião, nacionalidade nas relações de poder. Rotondano (2019), que empreendeu pesquisa de campo com formadores/as e docentes da SEMED, no curso de formação pelo qual passaram professores e professoras aqui entrevistados, apresenta algumas reflexões interessantes que podem ser usadas como sugestões para as formadoras atuais:

A primeira é baseada nas falas docentes que relatam cenas LGBTfóbicas cotidianas. A pesquisadora observa que tais cenas partem de educadores/as e alunos/as, o que mostra a importância de as formações serem convidativas, inclusive, de familiares de discentes. A segunda é o repensar de formações em formatos “pontuais”, as quais devem adquirir outros modelos, talvez sair de um formato de dia único para um contínuo e de maior duração com o corpo docente e técnico escolar, de modo conjunto e não separado, para que todos e todas

possam “falar a mesma língua”, além de inserir uma preocupação sistematizada com os *feedbacks* fornecidos por aqueles e aquelas que passaram pela formação. Com a pandemia de Covid-19, penso, de modo particular, que a aposta em recursos tecnológicos como *lives* e cursos em plataformas virtuais também possam ser uma realidade concreta para docentes que alegam “falta de tempo” (sic).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como posto logo no começo da introdução desta tese, o interesse de pesquisa surgiu em um momento de intensificação do conservadorismo no tocante a questões morais ligadas à diversidade sexual e de gênero, imbricada à minha história de vida, enquanto nativo amazonense e aluno de escola pública que sempre fui. Procurei articular o recorte de como esse conservadorismo se vinculou à formação docente, propondo um entendimento dos desafios oriundos dessa realidade para docentes que atuam na rede pública municipal de ensino. Vinculado à linha de pesquisa 3 – Formação e Práxis do/a Educador/a frente aos desafios amazônicos – intuí perspectivar reflexões e desafios colocados diante desse cenário.

Quando se iniciou o debate que gerou a proposta de tese a ser defendida, partiu-se do entendimento que professores/as da rede pública municipal de Manaus captariam a mensagem dos cursos de formação (inicial e/ou continuada) em gênero, sexualidade e diversidade sexual, de forma a fortalecerem-se enquanto propagadores/as de uma escola inclusiva, entendendo a função social da profissão como instrumento para construção da cidadania e promoção dos direitos humanos, mesmo em meio ao conservadorismo crescente.

Os/As docentes que participaram da entrevista revelaram 5 discursos explícitos de trabalho com o tema da sexualidade, gênero e diversidade sexual, 4 falas que apontam para um trabalho “camuflado”, 1 que trabalha com o eixo, mas acreditando sê-lo suficiente sob a ótica biologicista, enfocando questões como IST e prevenção da gravidez na adolescência, 1 docente explicitamente pró-“ideologia de gênero” e 4 professores/as que assumidamente não trabalham na temática. Se a ótica de análise fosse quantitativa “por excelência”, dir-se-ia que teríamos um número maior de trabalhos na área e, conseqüentemente, uma visão progressista - pós-curso de formação - estaria prevalecendo no cenário municipal.

Entretanto, tal visão, qualitativamente, parece não se confirmar. Uma afirmação que pode ser feita, no universo de pesquisa que esta tese abrange, é de que há um cenário de medo e intimidação - criado pelo conservadorismo -, atravessando as falas. Este medo/intimidação cerceia um trabalho na prática, de forma que apenas cinco docentes afirmam, de modo explícito, realizarem um trabalho consciente e que adentra o cenário cultural no tocante à sexualidade, ao gênero e à diversidade. Relatos explícitos de censura foram expostos, o que parece ter se irradiado para a rede: professores/as introjetam uma percepção de que desenvolver o tema é “comprar briga” com pais, familiares de alunos/as, discentes e mesmo com colegas de trabalho que tomaram por verdadeiros os discursos da “ideologia de gênero”. Tal “introjeção” parece

ser tão forte que, instrumentos legais, que subsidiam uma prática crítica com sexualidade e gênero, somem, em geral, dos discursos.

É assustador que um docente chegue mesmo a trabalhar na ótica da citada “ideologia”, mostrando-se atuamente combativo em relação à teoria de gênero. Assusta ainda mais que todo o exposto surja após a formação na SEMED.

Tomando em consideração a totalidade de informações aportadas, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos, demonstrando-se que a pauta de gênero e diversidade sexual nas escolas é incipiente, ainda que se reconheça todo o esforço da formação e das formadoras. Os/As profissionais entrevistados deixam entrever uma visão de “ser docente” comprometida com o mundo social, entretanto, o cenário parece não ser dos mais favoráveis. Os/As professores encontram resistências em efetivar o conteúdo da formação acerca da inclusão da diversidade sexual e de gênero como parte de seu fazer docente. Existe a compra do discurso do “pânico moral” do que os setores conservadores chamam de “ideologia de gênero” (quando não dos/das profissionais, dos pares, familiares e alunado). Os dados obtidos apontam múltiplas variáveis envolvidas, como as questões religiosas em duplo viés: tanto da fé que os/as docentes professam (ainda que muitos/as digam não haver tal influência), quanto a das famílias dos discentes e profissionais da educação. Há a generalização da religião como empecilho, com destaque para os setores evangélicos.

Há “incômodos” com as atividades que os professores/as realizam no campo do gênero e no conteúdo da formação da SEMED, as quais seriam “violadoras” de algum preceito de consciência da família. Ganha terreno uma celeuma: a quem cabe educar sobre sexualidade e diversidade sexual? À escola ou à família? Como foi visto no decorrer da tese, não deveria haver discussão em torno disso, já que uma questão resolvida por instrumentos legislativos, não comportando espaço para “opções”. Entretanto, uma maneira que o conservadorismo encontra para manter-se é a de que, em uma sociedade democrática, todas as opiniões, supostamente, devem ser aceitas. Constata-se um verdadeiro absurdo: uma pressuposta “liberdade de consciência” que confronta a ciência e as leis positivadas. Também me questiono, até que ponto fazer esse “apelo” às normas e leis pode ser lido como “autoritário” por docentes, gerando ainda mais dificuldade para trabalhar com gênero e sexualidade. Acredita-se que esta inquietação deva ser disparadora de novas pesquisas sobre o tema.

As influências religiosas aparecem em expressivas falas. Ao lado desse empecilho, surgem também as resistências das famílias, falta de apoio escolar (com gestores/as, pedagogos/as, entre outros, mostrando-se contrários ao trabalho a favor da diversidade sexual) e falta de formação sobre o tema, questões que ganharam destaque em relação à análise dos

dados. Isto implica disseminação de informações errôneas, medo e falta de autonomia docente, o que mostra uma grande vantagem para setores conservadores.

Professores/as que desenvolvem a temática são movidos por uma intencionalidade de transformação social, por uma crença em uma sociedade igualitária e por se sentirem apoiados/as pelo curso de formação ofertado, geralmente pontuando o “acolhimento” que as formadoras propiciam com o conteúdo que ofertam. São precisos/as em identificar a resistência de alguns/mas colegas em “aceitar” a formação como científica e importante para um trabalho que foque os direitos humanos e cidadania.

Disto se conclui que entender os conteúdos da formação não é o suficiente. É necessária a tomada de consciência de que o trabalho é fundamental. Será que o fato de serem vistos como “transversais” afeta a importância que professores/as dão à temática? Entende-se “transversalidade” como “folclorização” do currículo, ou seja, algo que se faz um único dia e depois “some”? Ou, no caso da diversidade, nem isso? Mesmo entre aqueles e aquelas que se pretendem progressistas, ainda há uso de expressões obsoletas como “homossexualismo”, “opção sexual”. Entre docentes conservadores/as, tal uso tende a ser intencional, inclusive. Importante que professores/as possam pensar sobre o preconceito que carregam, consoante explicação de Marin (2019):

[...] o primeiro preconceito que deve ser discutido e objeto de reflexão é aquele que o professor tem, pois se esse preconceito não é combatido, é com esse preconceito que o professor vai agir nos contextos escolares. É importante questionar até que ponto as percepções dos professores [...] sobre assuntos de gênero e sexualidade podem influenciar suas ações pedagógicas e didáticas. Reconhecendo essas percepções é possível construir caminhos para abordar esses assuntos na formação inicial, com a finalidade de promover práticas educativas para a integração social e a convivência em diversidade. (MARIN, 2019, p. 133)

Não obstante, para lidar com o preconceito, o primeiro passo é aceitar que ele existe. Fato é que as demandas estão presentes na escola e, conforme mostrado nas respostas, surgem de diversas formas: pelo que profissionais interpretam como possível presença de LGBT, pela violência, pelo preconceito e outras formas de discriminação, inclusive partindo de professores/as, o que é alarmante, sendo a sexualização precoce um fator a ser imediatamente combatido. A família também não dá conta das demandas, levando alunos e alunas a procurarem a escola para tratar questões que familiares não sabem ou não querem falar – ou pior, que acabam redundando em preconceito! -, no campo da sexualidade, gênero e diversidade sexual. Como dar conta de tudo isso em meio ao medo?

De maneira geral, o trabalho com as categorias gênero, sexualidade e diversidade sexual, na formação recebida, proporciona às/aos docentes instrumentos para ajudar a desconstruir performances sociais estereotipadas em relação ao sistema sexo-gênero, principalmente. Também deve ser visto como luta contra a desinformação. O senso comum carrega uma impressão errônea do que é o trabalho com essas categorias, lendo-o como “incentivo”, enquanto que o real labor é instrumento contra os estereótipos, de promoção da cidadania, da efetivação de direitos e busca pela equidade. Boa parte dessa leitura errônea pode ser creditada à religião judaico-cristã, ao movimento “Escola sem Partido” e às distorções propositadamente lançadas contra a teoria de gênero por parte da “ideologia de gênero”.

O curso de formação da SEMED é importante e merece ser incentivado. Nesse sentido, pensa-se que uma contribuição desta tese é levar as formadoras a repensarem as sugestões dadas nas entrevistas, como a de que o curso deveria ter mais duração, como interpretar o alto nível de absenteísmo docente e de pensar a incorporação de novos conteúdos, que talvez devam ser introdutórios aos que trabalham atualmente, além de novas metodologias e recursos. Uma sugestão que emerge com urgência é a da problematização da matriz heterossexual da sociedade, posto que muitos professores/as ainda não conseguiram descentrar a heterossexualidade enquanto núcleo de suas concepções. Assim, este estudo pode ser contributivo de novos modos para oferta da formação da SEMED neste eixo em específico. Inclusive, na pesquisa conduzida por Telles (2017), ela percebe que docentes se interessam por sexo, gênero e sexualidade, mas deixam de lado por não saberem lidar com a questão emocional que emerge. Este eixo é investigado suficientemente na formação?

Outra sugestão advém do estudo de Soares e Monteiro (2019), de ofertar um curso com maior duração, incluindo a possibilidade de articular uma carga horária maior a modalidades como a semipresencial ou totalmente on-line, incentivando mais professores/as a participarem. Também se podem articular novas metodologias, como a proposta dos portfólios reflexivos de Milhomem (2012).

Os dados permitiram corroborar a literatura da área e reelaborar a proposta de tese, a qual fica assim enunciada: “Entende-se que professores/as da rede pública municipal de Manaus, diante da mensagem do curso de formação ofertado pela SEMED em gênero, sexualidade e diversidade sexual, confrontam-se com as visões pessoais sobre o tema, sem conseguirem desprender-se das concepções heteronormativas arraigadas. Isso mostra que o curso ainda não obteve força suficiente para desconstruir o conservadorismo reinante no ambiente escolar, devendo aliar-se a novos conteúdos e promover outras alianças para levar professores/as a um caminho de autoquestionamento de concepções, especialmente religiosas,

que carregam consigo ou que não sabem como lidar quando aparecem vindas de familiares, do alunado ou de colegas de trabalho”. Os cursos de formação precisam incluir gestores/as, equipe técnica e, se possível, estender-se mesmo à comunidade.

No contexto de uma pesquisa qualitativa, que se esmera em aprofundar o mundo de sentidos e significados que não seriam explicados em um viés numérico, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados. Os dados em torno do objetivo geral e dos específicos evidenciaram uma “pedagogia da tolerância”: respeitar o “outro”, tolerá-lo é visto como base em uma compreensão de “gentileza”, “delicadeza”, “sensibilidade”. Uma “tolerância” que não consegue captar o desnivelamento entre heterossexuais e LGBT, em que os primeiros, por meio desta naturalização, ocupam um patamar de superioridade, por isso os/as segundos/as precisam ser “aceitos/as”. Assim, as hierarquias, poderes instituídos e “limites” entre “eu” e “outro” que geram concepções de “normalidade” seguem intocadas. Como o preconceito segue existindo (camuflado, explícito ou supostamente não percebido), os/as docentes acreditam-se possuidores/as de um “saber amoroso” (até CEE acredita estar fazendo o bem “salvando” crianças da condenação eterna!) em relação a pessoas LGBT. Tal saber é o que “autoriza” que essas pessoas sigam circulando na escola (desde que eternamente “presas em si”, sem “dar muita pinta”, de preferência apenas olhando pelas brechas do armário), mas de modo discreto, ou, em caso de algumas crianças, sendo “acolhidas” por quem já sentiu na pele o preconceito ou que acredita que ser docente “é ser mãe”.

Desta maneira, a escola segue sem problematizar os currículos, os modos como a religião sobrepõem-se aos conceitos científicos e jurídicos, valendo-se da invisibilização, da negação e do “abafamento” (que vão das curiosidades infantis às violências – sexuais, psicológicas e simbólicas). Não há questionamentos políticos, apenas a manutenção de pessoas LGBT no lugar de “diferentes”. Como lecionam Silva e Ferreira (2015, p. 13), “nos estudos da Educação Sexual, a religião é um dos maiores entraves às discussões relativas à sexualidade e identidade de gênero [...]”. Estes discursos religiosos juntam-se a posicionamentos do senso comum e preconceito velado, implicando a necessidade de formação política e social para futuros/as docentes, visando à cidadania de LGBT na escola.

Não basta ao curso ofertado pela SEMED evidenciar conceitos, propor metodologias de trabalho e dialogar com parte dos/das docentes (isso não significa dizer que tais ações não sejam importantes!). É preciso problematizar-se, reinventar-se, desequilibrar os processos escolares que normalizam e normatizam professores/as e discentes. O que é o respeito que se propõe? Em que status se localizam os “diferentes”? Como lidar com as concepções religiosas que se infiltram na escola?

Finaliza-se esta tese com a constatação de que uma mudança efetiva só se fará com a intensificação da formação neste eixo, com novos conteúdos, com novos questionamentos – incluindo a problematização da matriz heterossexista – que possam levar a uma ressignificação das relações de poder, de uma ampliação do sentido da docência, de uma nova semântica para “todos” e “todas” e com a “descoisificação” das identidades: elas existem no plural e têm sua existência assegurada pelo ordenamento jurídico, devendo ser vistas sob a lente da diversidade cultural, com o respeito pelo humano – humanidade que se faz na infância, que corre, pula, dança e estuda nas variadas escolas manauaras e do mundo. Não é demais enfatizar que toda esta pauta seria facilitada, se a formação nas universidades contemplasse componentes curriculares específicos, desenvolvesse projetos de pesquisa e extensão voltados para o tema da sexualidade e do gênero, especialmente nas licenciaturas.

Durante a escrita desta pesquisa, vivemos o aumento exponencial das queimadas na Amazônia, a pandemia de coronavírus, a morte de crianças negras como Ágatha (morta pela polícia) e Miguel (cuja patroa branca propiciou uma queda absurda do nono andar de um edifício), do asfixiamento de um homem negro nos Estados Unidos por um policial e até rumores de uma possível Terceira Guerra Mundial.

As indagações que esta tese deixa para todos aqueles e todas aquelas que a lerem é: quando entenderemos, com Sônia Guajajara, que “a luta pela Mãe Terra é a mãe de todas as lutas”? Que ser filho/a desta mesma Mãe nos faz irmãos/as? Que o “ninguém solta a mão de ninguém” é mais do que um conselho, é uma necessidade? Utopia ou caminho concreto para evitarmos o fim?

A consideração de um mundo mátrio para todas as etnias, crenças, classes, orientações sexuais e gêneros possíveis é a sugestão que deixamos para futuras pesquisas, sem ignorarmos a necessidade da equidade, o que implica pensar que as diferenças entre seres humanos fazem o mundo mais belo e que torná-las desigualdades minam o processo, fazendo-nos questionar aqueles e aquelas que, diante do assassinato de negros e negras, pretendem esvaziar que “vidas negras importam”, com discursos como “todas as vidas importam”. Obviamente queremos que a segunda afirmação seja uma realidade. Entretanto, ela não se efetivará enquanto a equidade não for *materialmente* efetivada!

“Faz escuro, mas eu canto!”, diria Thiago de Mello. Resistiremos! No momento em que finalizo esta escrita, o Supremo Tribunal Federal (STF) “enterra” de vez o discurso da “ideologia de gênero”, declarando inconstitucional que se proíba a discussão de gênero nas escolas. Como ficará a formação de professores/as após este novo cenário que se descortina? Tal indagação pode ser ponto de partida para novas investigações.

Por fim, a semente que plantamos é que o aporte de novos conhecimentos cientificamente sistematizados pela pesquisa que finalizamos contribua, em alguma medida, com futuros estudos e investigações na área, bem como possa servir de reflexão e suporte para as lideranças profissionais responsáveis pela proposição de políticas públicas no âmbito da educação para fortalecer a promoção e o respeito à diversidade sexual e à pessoa humana em sentido amplo.

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Ramon Luis de Santana. **A expansão universitária e os desafios da formação de professores para a diversidade sexual**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., São Luis, MA, 2015.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação de professores. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Rev Latinoam [online]**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293325757003>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; DAL IGNA, Maria Cláudia. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas?. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 62-64.

ALVES, Hildinéia; PESTANA, Marcela; MARQUES, Antonio Francisco. Gênero e educação infantil: entre princesas e príncipes há crianças que brincam e sonham. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, n. 14, v. 7, p. 129-147, jan./jun 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9319>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. Carvalho; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acesso em: 26 jan. 2018.

ANJOS, Luiza Aguiar; GOELLNER, Silvana Villodre. Esporte e transexualidade: corpos, gêneros e sexualidades plurais. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**, Ijuí: Unijuí, 2017. p. 51-72. Coleção Educação Física.

ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, jun. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1141-1149, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000400020&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400020&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Não se meta com meus filhos: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 25 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BECK, Dinah; GUIZZO, Bianca Salazar. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: proposições e entrelaces à pesquisa. **Holos**, Natal, v. 4, n. 1, p. 172-184, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548606016.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarin. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./ abr. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=334>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasil: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: MEC; SEB; DICEI, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRITO, Rosa. **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção do conhecimento**. Manaus: EDUA, 2016.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 71-96, jan./ abr. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637> Acesso em: 15 abr. 2020.

BUCIOLI, Erick Rodrigo; OLIVEIRA, Márcio de; PALMIERI, Adriana de Oliveira Chaves. Diversidade, Formação de professores/as e prática pedagógica por meio de projetos na rede municipal de Sarandi/PR. *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**. Curitiba: CRV, 2016. p. 153-164.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. *In*: COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss de. Educação e gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus. 13º Mundo de Mulheres & Fazendo Gênero 11: transformações, conexões, deslocamentos.. **Anais eletrônicos[...]**. Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786\\_ARQUIVO\\_Texto\\_completo\\_CALDERIPE\\_WEISS\\_MM\\_FG.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf). Acesso em: 08 mai. 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Lei de autoria do vereador Marcel Alexandre que proíbe 'Ideologia de Gênero' nas escolas municipais é promulgada pela Câmara**. 9 mar. 2017. Disponível em: <http://www2.cmm.am.gov.br/lei-de-autoria-do-vereador-marcel-alexandre-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-municipais-e-promulgada-pela-camara/>. Acesso em: 12 jan.2019.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 1-4, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento da área de educação. Brasília: CAPES, 2013.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer uma cronologia do "fenômeno transexual" (1910-1995). **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 77-111, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882001000200005&lng=pt\\_BR&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200005&lng=pt_BR&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000400141&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400141&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020.

CHARMAZ, Kathy. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. *In*: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (ed.), **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

COLETTA, Ricardo Della. **Após STF barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra “ideologia de gênero”**. Folha de São Paulo. 12 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-stf-barrar-lei-municipal-bolsonaro-promete-enviar-projeto-contr-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Decisão definitiva**: Ação contra Resolução CFP nº 01/99 é extinta no STF. 25 maio 2020. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/decisao-definitiva-acao-contr-resolucao-cfp-n-01-99-e-extinta-no-stf/#:~:text=Em%20sess%C3%A3o%20virtual%20na%20C3%BAltima,Federal%20de%20Psicologia%20\(CFP\).&text=Agora%2C%20a%20decis%C3%A3o%20definitiva%20evidencia,categoria%20de%20profissionais%20da%20Psicologia](https://site.cfp.org.br/decisao-definitiva-acao-contr-resolucao-cfp-n-01-99-e-extinta-no-stf/#:~:text=Em%20sess%C3%A3o%20virtual%20na%20C3%BAltima,Federal%20de%20Psicologia%20(CFP).&text=Agora%2C%20a%20decis%C3%A3o%20definitiva%20evidencia,categoria%20de%20profissionais%20da%20Psicologia). Acesso em: 21 jun. 2020.

COUTINHO, Maria da Penha Coutinho. Análise de conteúdo: breve histórico, conceitos e sua aplicabilidade. *In*: COUTINHO, Maria da Penha; SARAIVA, Evelyn (org.). **Métodos de Pesquisa em Psicologia Social**: perspectivas qualitativas e quantitativas. João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p. 17-66.

CURCIO, Thais Vieira Gaudard; BARROS, Nívia Valença. Direitos LGBT em palcos de disputa. *In*: PEREIRA, Denise. **Sexualidade e Relações de Gênero**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 119-129.

CYRILO, Silvana Pereira. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: uma análise da literatura Bola de Sebo e da canção Geni e Zepelim no contexto da efetivação de políticas públicas. *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**. Curitiba: CRV, 2016. p. 57-72.

COSTA, Alan Jones Nogueira da; MARTINS, Maria das Graças Teles. Gênero e diversidade sexual: concepções de profissionais da educação de uma instituição de Ensino Superior privada de Macapá-AP. *In*: SARDINHA, Antônio Carlos; SOARES, Ana Cristina de Paula Maués; OLIVEIRA, Francisca de Paula de (org.). **Pesquisa em gênero e sexualidade: perspectivas e experiências a partir da Amazônia**. Macapá: Unifap, 2019. p. 367-391.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *IN*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 31-60.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009>. Acesso em: 26 jan. 2018.

DURKHEIM, Emille. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

DURKHEIM, Emille. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FACCHINI, Regina; SIVORI, Horácio. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200301&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200301&lng=en&nrm=iso). Acesso em 15 abr. 2020.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 31-40.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Domico. **Educação sexual no dia-a-dia**. Londrina: [s.n.], 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. Diálogos com adolescentes: gênero e raça em uma perspectiva plural. *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**, Curitiba, 2016. p. 137-152.

FREIRE, Louise. “**Nossos quilombos estão crescendo e os meninos estão nascendo nos quilombos e seus valores estão lá**”, afirma Damares em polêmica reunião ministerial. *Notícia Preta*. 22 maio 2020. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/nossos-quilombos-estao-crescendo-e-os-meninos-estao-nascendo-nos-quilombos-e-seus-valores-estao-la-afirma-damares-em-polemica-reuniao-ministerial/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

FRANÇA, Isadora Lins. Refugiados LGBTI: direitos e narrativas entrecruzando gênero, sexualidade e violência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200307&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200307&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Louise. “**Nossos quilombos estão crescendo e os meninos estão nascendo nos quilombos e seus valores estão lá**”, afirma Damares em polêmica reunião ministerial. *Notícia Preta*. 22 maio 2020. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/nossos-quilombos-estao-crescendo-e-os-meninos-estao-nascendo-nos-quilombos-e-seus-valores-estao-la-afirma-damares-em-polemica-reuniao-ministerial/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

FURLANI, Jimena; LISBOA, Thais Maes. Subsídios à educação sexual a partir de estudo de *internet*. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. Interdisciplinaridade na saúde pública: um campo em construção. **Revista Latinoamericana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 103-114, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691994000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691994000200008&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 15 abr. 2020.

GONTIJO, Fabiano. As experiências da diversidade sexual e de gênero no interior da Amazônia: apontamentos para estudos nas Ciências Sociais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 50-53, mar. 2017. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252017000100017](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000100017). Acesso em 26 mai. 2020.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUEDES, Dilcio Dantas. Revisão histórica e psicossocial das ideologias sexuais e suas expressões. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 447-493, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jul. 2018.

GUIMARAES, Anderson Fontes Passos. O desafio histórico de "tornar-se um homem homossexual": um exercício de construção de identidades. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 553-567, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2009000200023&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200023&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jul. 2018.

GUIZZO, Bianca Salazar. Corpo, gênero e sexualidade: articulações possíveis entre pesquisas acadêmicas e escola. **RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Humaitá, v. 2, n. 2, p. 126-137, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5150/4114>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HACK, Cássio; PUREZA, Demilto Yamaguchi da; NORONHA, Andreza Estevam. Corpo, gênero e sexualidade: apontamentos a partir da produção do conhecimento no campo da Educação Física. *In*: SARDINHA, Antônio Carlos; SOARES, Ana Cristina de Paula Maués; OLIVEIRA, Francisca de Paula de (org.). **Pesquisa em gênero e sexualidade: perspectivas e experiências a partir da Amazônia**. Macapá: Unifap, 2019. p. 300-320.

HADDAD, Maria Irene Delbone; HADDAD, Rogério Delbone. Judith Butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. *In*: PEREIRA, Denise. **Sexualidade e Relações de Gênero**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 9-15.

HATTA, Mariana da Silva. **Representações de estudantes e professores do Ensino Médio em uma escola de Parintins – AM sobre sexualidade: um olhar a partir do PCN – Tema Transversal Orientação Sexual**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Ministério da Saúde, maio 2007. (Caderno SECAD 4).

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinas novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 3, v. 16, set-dez 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007/9136>. Acesso em 15 abr. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Secretaria de Educação de Porto Alegre, 1994. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>. 20 dez. 2019.

JAPIASSU, Hilton. As máscaras da ciência. **Ci. Inf.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 13-15, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

JESUS, Jaqueline Gomes de. As guerras de pensamento não ocorrerão nas universidades. *In*: COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção de direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade**. Rio Grande do Sul, Editora da FURG, 2017, p. 25-52.

KRAUSE, Cristina da Silva Cavalcante. **Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches**. 2018. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed e Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes não, desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade.** Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACIEL, Sanches; MELO, Joanes. O recurso da entrevista e da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas. *In:* COUTINHO, Maria da Penha; SARAIVA, Evelyn (org.). **Métodos de Pesquisa em Psicologia Social:** perspectivas qualitativas e quantitativas. João Pessoa: Editora Universitária, 2011. p. 175-204.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>. Acesso em: 26 jan. 2018.

MANIFESTO pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. 2015. Autoria Coletiva. Disponível em: [www.portal.abant.org.br](http://www.portal.abant.org.br). Acesso em: 02 abr. 2020.

MARIN, Yonier Alexander Orozco. Percepção de professores de química em formação, sobre assuntos de gênero e sexualidade e as possibilidades de abordá-lo no ensino de química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 130-143, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/issue/view/128>. Acesso em: 04 mai. 2020.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Amazônia: identidade histórico-cultural, cidadania e descolonização – desafios do ensino. **RECH – Revista de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Humaitá, v. 1, n. 1, pp. 187-200, jul./ dez. 2017. Disponível em: <http://www.cw7.info/index.php/?pagina=148>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MATA, Nely Dayse Santos da; JESUS, Maria Cristina Pinto de; MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa. As relações familiares de adolescentes homossexuais. *In*: SARDINHA, Antônio Carlos; SOARES, Ana Cristina de Paula Maués; OLIVEIRA, Francisca de Paula de (org.). **Pesquisa em gênero e sexualidade: perspectivas e experiências a partir da Amazônia**. Macapá: Unifap, 2019. p. 338-366.

MEIRA, Renan Devitto; SANTANA, Luciana Teófilo. Sexualidade na perspectiva histórico-cultural: primeiras aproximações. **Trilhas Pedagógicas**, São Paulo, v. 4, n. 4, pp. 160-181, ago. 2014.

MENEZES, Ebener Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. “Transversalidade” (verbetes). **Dicionário interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil**. São Paulo: Midiamiz Editora, 2001.

MENINO veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves. Folha de São Paulo. 3 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MEYER, Dagmar Estemann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In*: MEYER, Dagmar Estemann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira. **O que dizem os professores sobre gênero e sexualidade na escola: experiências vividas na rede municipal de Palmas – Tocantins**. *In*: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 6., 2012. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/17redor/17redor/paper/download/24/17>. Acesso em: 02 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOCHI, Luciene Celina Cristina. Ideologia do enquadramento: Famílias, Estado, Escola e Igreja. A quem reservamos o direito de governar nossos afetos? *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**, Curitiba, 2016. p. 165-188.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016). *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, Rio Branco, AC.

MOREIRA, Armínio. **Professor não é educador**. Cascável: Edesio, 2013.

MULLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 mai. 2018.

MYERS, D.G. **Psicologia Social**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

NASCIMENTO, Luciana de Cassia Nunes *et al.* Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, n. 71, v. 1, p. 243-249, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt\\_0034-7167-reben-71-01-0228.pdf](https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt_0034-7167-reben-71-01-0228.pdf). Acesso em: 07 mai. 2020.

NEGRÃO, Felipe da Costa; SANTOS, Márcio Gonçalves dos. Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de Pedagogia de Manaus. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, n. 14, v. 7, p. 176-198, jan./ jun 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9241>. Acesso em: 15 abr. 2020.

NEVES, André Luiz Machado das; SILVA, Iolete Ribeiro da. **Diversidade sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados**. Manaus: FAPEAM; São Paulo: Martinari, 2015.

NEVES, Benjamim Braga de Almeida. A importância das obras de Anderson Bigode Herzer e João W. Nery para a visibilidade das transmasculinidades no Brasil. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Cenevia (org.). **Estudos sobre**

**gênero:** identidades, discurso e educação – homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores, 2017.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. A homossexualidade feminina na história do Brasil: do esforço de construção de um objeto histórico ao desdobramento na construção da cidadania. **Les Online**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 2-19, 2015. Disponível em: <https://lesonlinesite.wordpress.com/vol-7-no-2-2015/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, Paulo Victor Pôncio de. **A educação sexual no Amapá: experiências e desafios docentes**. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PANTOJA, Florinaldo Carreiro. **Liberdade de gênero e diversidade sexual no contexto das políticas educacionais: um estudo na Rede Pública de Educação Básica do Estado do Acre**. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio de. Masculino e feminino: construções que carecem de (des)construções sociais. *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**. Curitiba, 2016. p. 39-56.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti; MAIO, Eliane Rose. A diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas educacionais. *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (Org). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**. Curitiba, p. 125-136, 2016.

PEREIRA, Anderson Eduardo Baima. **Educação e saúde: a escola como um espaço de conhecimento e prevenção ao vírus da Aids**. *In*: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2019, Manaus, AM.

PEREIRA, Ana Paula Garvin Klein; MISUZAKI, Renata Aparecida Carbone. Formação de Professores(as) e as relações de gênero na educação infantil. **EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 3, p. 78-91, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1494/1470>. Acesso em 04 mai. 2020.

PESSOA, Lilian Correia; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **REAE**, São Caetano do Sul, v. 2, n. 3, p. 18-32, jan./ jun. 2017. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/4729](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729). Acesso em 06 mai. 2020.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Cada um com a sua certeza: a escola e os esforços cotidianos para estar na norma e resistir a esta. *In*: NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro da. (org.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**. Manaus: UEA edições, 2016. p. 79-100.

PINHEIRO, Vandira Maria dos Santos. História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira. **DST-UFF**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 4-8, 1997. Disponível em: <http://www.dst.uff.br/revista09-1-1997/5-%20HISTORIA%20RECENTE%20DA%20EDUCACAO%20SEXUAL%20NA%20ESCOLA.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2018.

POLIZEL, Alexandre Luiz; OLIVEIRA, Moisés Alves de. O neurótico e o canalha como personagens no Movimento Escola Sem: negações, generalizações e esquecimentos? *In*: DICKMANN, Ivanio. (org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 82-99.

POPOV, Cleber Gabriel; CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. Equipe multidisciplinar: contexto histórico e processo de implementação. *In*: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**, Curitiba, p. 25-38, 2016.

PRADO, Vagner Matias do. Fica no gol para pegar as bolas: Educação Física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 109-129.

PRAUN, Andrea Gonçalves. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. **Revista Humus**, v. 1, n.1, p.55-65, jan-abr. 2011.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **Revelli**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2016. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/4731/3233>. Acesso em: 15 abr. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Suely Carneiro; Pólen, 2019. 112p. Coleção Feminismos Plurais.

RIBEIRO, Mônica Dias. Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no ensino médio. **Ensino Sociologia em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1-21, jul/ dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MONICA%20-%20ORIENT%20%20ANGELA.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia; SARDINHA, Antônio Carlos. A memória escolar de travestis e transexuais: relatos e apontamentos de pesquisa. *In*: SARDINHA, Antônio Carlos; SOARES, Ana Cristina de Paula Maués; OLIVEIRA, Francisca de Paula de (org.). **Pesquisa em gênero e sexualidade: perspectivas e experiências a partir da Amazônia**. Macapá: Unifap, 2019. p. 321-337.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RODRIGUES, Suellen Silva. **Concepções de profissionais da educação e saúde em sexualidade**: proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetuba - PA. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ROSA, Jéssica Moraes; MELO, Anna Karynne; BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; SANTOS, Manoel Antônio dos. A construção dos papéis parentais em casais homoafetivos adotantes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 210-223, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000100210&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000100210&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

ROSSAROLLA, Juliana Negrello. **Educação sexual no curso de Ciências Biológicas**: um estudo com acadêmicos do IFRO *Campus* Colorado do Oeste. 2017. 209f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

ROSSI, Celia Regina Rossi; VILARONGA, Carla Ariela Rios; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Rev. Contexto Educ.**, Florianópolis, v. 27, n. 88, p. 6-34, jul./ dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365/695>. Acesso em: 06 mai. 2020.

ROTONDANO, Érica Vidal. **Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus**. 2019. 213f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTANA, José Dias; SANTOS, Adriano Vasconcelos dos; VIEIRA, Norma Cristina. Identidade e Relações de Gênero: diálogos com estudantes de educação de jovens e adultos no município de Bragança – PA. **Momentos: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 28, n. 3, p. 334-347, set./ dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8544>. Acesso em: 06 mai. 2020

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Izequias Estevam. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 12. ed. Niterói: Impetus, 2016.

SANTOS, Eliane dos; WALCZAK, Alne; CORDEIRO, Thammires. Questões de gênero e sexualidade: um desafio na formação docente. *In: III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. Anais eletrônicos[...]*, 2018. Rio Grande do Sul, Disponível em: [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0270\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0270_ed.pdf). Acesso em: 03 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. **Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise da produção científica da ANPEd entre 2004 e 2014**. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 2016, Curitiba, PR.

SEFFNER, Fernando. Aulas de Educação Física e questões de sexualidade: ousada conexão. *In: DORNELLES, P.G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M.S.V. (org.). Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017. (Coleção Educação Física). p. 9-15.

SILVA, Adan Renê Pereira da. **A construção identitária dos cirandeiros do Festival de Cirandas de Manacapuru**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA, Adan Renê Pereira da; PAMPLONA, Gabriela Alano; LIMA, Perla Alves Martins; ALENCAR, Sharlenny Santos Alencar. Violência doméstica: pensando no agressor. *In*: PEREIRA, Denise. **Sexualidade e Relações de Gênero**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 182-197.

SILVA, Adan Renê Pereira da; PAMPLONA, Gabriela Alano; LIMA, Perla Alves Martins; ALENCAR, Sharlenny Santos Alencar.

SILVA, Adan Renê Pereira da Silva; NEVES, André Luiz Machado das; MASCARENHAS, Suely Aparecida. Aproximações Históricas Entre Gênero, Diversidade Sexual e Escola. **Revista Uningá Review**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 10-28, set. 2018. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/2317>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Reflexões sobre sociodiversidade, multiculturalismo e educação a partir de Grignon, Santomé e Santos e Nunes. *In*: DICKMANN, Ivanio. (org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 82-99.

SILVA, Adan Renê Pereira da; NAKANOME, Ericky da Silva; LIMA JÚNIOR, Josivaldo Bentes. O boi é bom para pensar: ensaios sobre a festa em perspectivas de formação em gênero e sexualidade. **UFAM Business Review**, Manaus, n. 1, v. 2, p. 49-59, jan./vjun 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ufambr/article/view/5718/4954>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, Adan Renê Pereira da; SILVA, Iolete Ribeira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Aproximações entre Psicologia da Saúde e homossexualidade. *In*: ARIOLI, Inea Giovana Silva. (org.). **Psicologia da Saúde: teoria e intervenção**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019. p. 108-119.

SILVA; Ágatha Teixeira; TORRES, Iraíldes Caldas. Formação de professores em diversidade sexual e de gênero no Amazonas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO, 17., 2012, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/17redor/17redor/rt/metadata/12/0>. Acesso em: 05 mai. 2020.

SILVA, Claudionor Renato da; FERREIRA, Antheia Augusta. Professores em formação no PARFOR: a temática da homossexualidade na efetivação da política LGBTTT na educação.

**Polêm!ca**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 15, p. 1-20, out 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/19353/14126>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Escolarizações transfemininas no oeste paulista: vidas precárias e artes de (r)existências. *In*: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2019, Manaus, AM.

SILVA, Lisa Manuela Martins; SANTOS, Sandro Prado. **Sexualidade e formação docente**: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. **Resumo[...]**, ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0835-1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SILVA, Lúcia Rejane Gomes da. **Sexualidade e Orientação Sexual na formação de professores: uma análise da Política Educacional**. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana. O plural da Filosofia da Educação. *In*: GHEDIN, Evandro. **Temas em Filosofia da Educação**. 2. ed. Manaus: Valer, 2012.

SILVA JÚNIOR, José Raimundo dos Santos; RODRIGUES, Michelle de Albuquerque. Orientação Sexual e Educação do Campo: desafios e possibilidades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017, Curitiba/PR. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 15170-15181.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000100287](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000100287). Acesso em: 03 mai. 2020.

SOMBRA, Ana Quesado. Educação e equidade: questões de gênero e raça. *In*: DICKMANN, Ivanio. (org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 82-99.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Homossexualidades no documentário *leve-me para sair* – olhares para a formação docente. In: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**. Curitiba, 2016. p. 101-124.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELLES, Livia Catarina Mitoso dos Santos. **Contribuições da Educação Sexual na formação de professores**. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Porto Velho, Rondônia. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNIR, Porto Velho, 2017.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VALENTE, Rubens. **Na reunião de abril, Weintraub disse "odiar" a expressão "povos indígenas"**. UOL Notícias. 14 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/05/14/reuniao-ministerial-governo-bolsonaro.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VIANNA, Cláudia. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, ago. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200600200005&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200600200005&Ing=pt&nrm=iso). Acesso em 03 mai. 2020.

VICTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; AGRA-HASSEN, Maria de Nazaré Técnicas de Pesquisa. In: AUTORES (org.). **Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. p. 61-78.

VIVAS, Fernanda. **'Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã', diz Damares ao assumir Direitos Humanos**. Globo.com. 2 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damares-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na Educação Física. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 23-49. (Coleção Educação Física).

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000900002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero, sexualidade e escola: o que temos a ver com isto? *In*: NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira da; SILVA, Iolete Ribeiro da (org.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**. Manaus: UEA Edições, 2016. p. 157-176.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade Federal do Amazonas  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Pesquisa: Análise do impacto do trabalho com diversidade sexual na (re)significação da docência em estabelecimentos da rede municipal de ensino da cidade de Manaus – AM

Adan Renê Pereira da Silva, UFAM, PPGE, 2018.

### Apresentação

Estamos realizando uma pesquisa em nível de doutoramento em educação e solicitamos sua colaboração respondendo algumas perguntas. Não há respostas certas nem erradas. Os dados serão conhecidos somente pelo pesquisador para atender aos objetivos da investigação. Será preservado o sigilo e o anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

#### I Bloco: Dados de identificação dos participantes e informações sociodemográficas

##### 1. Dados

Nome:

Idade:

Gênero/Orientação Sexual:

Local de Nascimento:

Grau de Instrução:

Professor há quanto tempo:

Estado Civil:

Religião:

#### II- Bloco: Informações sobre os objetivos da pesquisa

##### 2. Questões

1) O que é “ser professor” para você?

2) O que você sabe sobre diversidade sexual?

3) Defina os termos sexo, orientação sexual e gênero?

4) Você teve contato com as questões acima colocadas em seu trabalho diário com os alunos? ( ) Sim ( ) Não. Comente: \_\_\_\_\_

5) Como você teve contato com a formação sobre essa temática? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, o que achou da formação? \_\_\_\_\_

- 6) Você trabalha gênero e diversidade sexual em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não  
6.1.(Se sim, como se dá o trabalho? 6.2. Por que optou por trabalhar? 6.3. Como se deu o processo? 6.4. Se não, por qual motivo?)
- 7) Como era sua prática profissional antes da formação continuada em gênero e diversidade sexual na escola?  
7.1. E depois?
- 8) Como a formação em gênero e diversidade sexual influenciou sua visão de “ser docente”? ( ) Muito ( ) Pouco ( ) Nada.  
8.1. Qual a importância da temática nessa perspectiva?
- 9) Quais são, para você, os principais obstáculos para trabalhar a temática em sala de aula?
- 10) Como você encara a religião (sua e dos alunos) nesse processo?
- 11) Acrescentaria alguma fala a nossa entrevista que eventualmente não tenha sido debatido e que você considera importante?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa “Análise do impacto do trabalho com diversidade sexual na (re)significação da docência em estabelecimentos da rede municipal de ensino da cidade de Manaus – AM”, sob responsabilidade dos pesquisadores Adan Renê Pereira da Silva e da Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, a qual pretende analisar como o trabalho com diversidade sexual (re)significa a docência em estabelecimentos de ensino municipais de Manaus.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista individual semiestruturada, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora. O(a) senhor(a) foi escolhido(a) por ter participado de oficina de formação com ênfase na temática de gênero e diversidade sexual, querendo colaborar com a pesquisa. As entrevistas serão gravadas (áudio) e, posteriormente, serão transcritas e analisadas. Após esse processo, os áudios serão apagados. Acredita-se que a pesquisa não apresenta riscos significativos para os sujeitos envolvidos. Entretanto, como se parte do pressuposto de que “risco zero” com seres humanos não existe, alguns cuidados com o sigilo da sua participação, a propiciação de adequado esclarecimento dos objetivos e finalidades da pesquisa para que fique explícito essa pouca chance de risco, serão observados rigorosamente. Caso o(a) senhor(a) se sinta prejudicado de alguma forma, o pesquisador se compromete em oferecer os serviços de atendimento psicológico do Centro de Serviços de Psicologia Aplicada clínica-escola do Curso de Psicologia da UFAM, que mantém atendimento à comunidade gratuitamente aos sujeitos que participarem da pesquisa. Se o senhor(a) aceitar participar da pesquisa, contribuirá para uma reflexão sobre a formação do educador a partir da perspectiva de um dos temas transversais e de seu impacto na qualidade da educação em âmbito municipal.

Se depois de consentir em sua participação o(a) senhor(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum

prejuízo a sua pessoa. O(a) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Coroado I, Campus Universitário – Senador Arthur Virgílio Filho – Setor Norte, Pavilhão Rio Coari – CEP: 69077-000 – Manaus – AM, telefones: 3305-4561/3305-4569, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone: 3305-5130.

**Consentimento pós-informação.**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

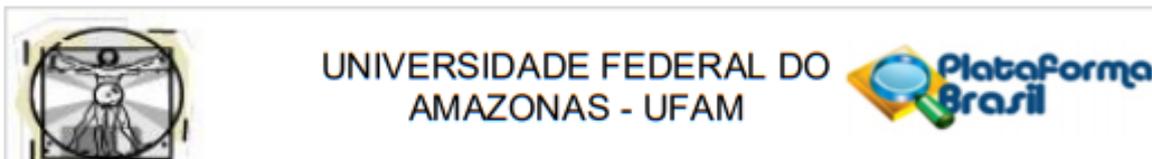
\_\_\_\_\_ ou  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
(impressão do dedo polegar)  
caso não saiba assinar

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Análise do impacto do trabalho com diversidade sexual na (re)significação da docência em estabelecimentos da rede municipal de ensino da cidade de Manaus, AM

**Pesquisador:** ADAN RENE PEREIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 92256618.4.0000.5020

**Instituição Proponente:** INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.856.040

#### **Apresentação do Projeto:**

Palco de arenas ideológicas as mais diversas, a escola precisa efetivar-se enquanto espaço de acolhimento para todos e todas, conforme propostona Constituição Federal e demais instrumentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os quais preconizam esse local como elementode cidadania e importante instrumento de consolidação dos direitos humanos. Nesse sentido, a pesquisa visa fazer um recorte no campo do gênero

e diversidade sexual, focando-se na formação de professores. Objetiva verificar como os cursos de formação ressignificam a atividade docente. Paratanto, pretende-se aplicar cinco entrevistas semiestruturadas com cinco profissionais da rede pública municipal de Manaus(local de pesquisa) para analisar o impacto nos profissionais dos citados cursos de formação. Os cinco sujeitos serão escolhidos via critério de amostra proposital e suas

falas analisadas mediante Análise de Conteúdo, conforme proposta de Bardin. Espera-se que a pesquisa de doutorado, nos moldes qualitativos, ajude a esclarecer como os professores significam sua atividade no campo da diversidade sexual e do gênero, ajudando a visualizar os aspectosque enfraquecem e os que fortalecem a escola enquanto definição aqui proposta.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar como o trabalho com diversidade sexual (re)significa a docência em estabelecimentos de

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.856.040

ensino municipais de Manaus-AM.

**Objetivo Secundário:**

Investigar como o docente de estabelecimentos de ensino municipal de Manaus que trabalha com diversidade sexual concebe a prática; Entender as motivações docentes de professores da rede pública de ensino, para o trabalho com gênero e sexualidade em épocas de aumento do conservadorismo; Averiguar o sentido da docência para o professor que trabalha com diversidade sexual na rede municipal de Manaus, Amazonas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Acredita-se que a pesquisa não apresenta riscos significativos para os sujeitos envolvidos. Entretanto, como se parte do pressuposto de que "risco zero" com seres humanos não existe, alguns cuidados com o sigilo da participação, a propiciação de adequado esclarecimento dos objetivos e finalidades da pesquisa para que fique explícito essa pouca chance de risco, serão observados rigorosamente. Caso o entrevistado se sinta prejudicado de alguma forma, o pesquisador se compromete em oferecer os serviços de atendimento psicológico do Centro de Serviços de Psicologia Aplicada clínica-escola do Curso de Psicologia da UFAM, que mantém atendimento à comunidade gratuitamente aos sujeitos que participarem da pesquisa.

**Benefícios:**

Contribuição para uma reflexão sobre a formação do educador a partir da perspectiva de um dos temas transversais e de seu impacto na qualidade da educação em âmbito municipal, qual seja, gênero e diversidade sexual.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Cenário da pesquisa. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2016, o Amazonas é o décimo terceiro estado mais populoso, correspondendo a 1,9% do total da população brasileira. Manaus é o município com maior número de habitantes, com mais de dois milhões. Dado interessante obtido na mesma fonte é a de que Manaus foi a cidade que mais cresceu em números absolutos, em número de 2.094.391. Isso representaria um ganho de mais de 36 mil pessoas. Em um universo estimado de aproximadamente 9.925 professores em sala de aula, dados obtidos via Setor de Estatística da SEMED, há uma estimativa de que aproximadamente 6 mil seriam participantes da formação em pólo. Entretanto, nem todos estão inseridos na formação específica de Diversidade e Direitos Humanos. Neste universo em específico, devem participar em

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.856.040

torno de 2500 professores. Além do exposto, há um outro recorte, a do subtema "Diversidade Sexual e de Gênero", o que representaria um universo de 40% disto. Essas informações foram obtidas junto a um membro da formação, a qual informa que os dados necessitam de confirmação a posteriori. Acerca da periodicidade da formação, esta ocorre em média uma vez ao ano, com cada turma sobre os temas de Diversidade Sexual e de Gênero. Dentro do processo de formação, geralmente abrange-se os docentes de todos os anos do Fundamental 1 e 2, porém, em alguns anos da formação, não foram trabalhadas algumas turmas ou disciplinas (no caso dos professores do sexto ao nono ano). Há

trabalhos também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lembra-se aqui que há, na rede pública municipal de Manaus aproximadamente 233.167 alunos matriculados. Ressalta-se que, em Manaus, há aproximadamente 490 escolas, somando-se zona urbana e zona rural. No que tange ao trabalho com orientação sexual nas escolas, vale ressaltar que estão previstos enquanto temas transversais. Menezes & Santos (2001), citando o MEC, explica-nos que os temas transversais são aqueles voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podendo ser utilizados pelas escolas para elaborar seus planos de ensino. Compreendem seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. Tipo de pesquisa. Optou-se por técnicas qualitativas. Como exposto por Minayo (2011), o objeto das

Ciências Sociais é histórico, possui consciência histórica e é da mesma natureza do sujeito que o investiga. Além disso, as Ciências Sociais são intrínseca e extrínsecamente ideológicas, sendo "preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo". (p. 14, grifos do autor). A pesquisa empreendida será do tipo exploratório-descritivo, que consiste em ir ao campo da pesquisa explorar o objeto de estudo e descrevê

-lo, visto que se propõe a compreender o fenômeno a partir dos dados e referências fornecidas pela população estudada (MYERS, 2000). Interlocutores (sujeitos da pesquisa). Serão convidados a participar da pesquisa 05 (cinco) professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) envolvidos na formação continuada na perspectiva de gênero, a partir dos critérios de amostra proposital, conforme critérios de Denzin & Lincoln (2000), explicados em "Desenho". Instrumentos de coleta de dados. Entrevistas semiestruturadas. Método de análise de dados.

Optou-se pela análise de conteúdo para o trabalho com as entrevistas semiestruturadas, conforme

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

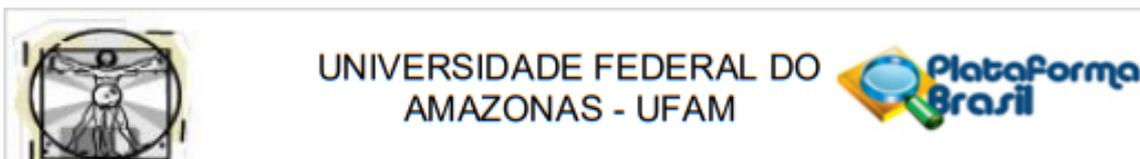
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.856.040

proposta de Bardin (1979).

**Critério de Inclusão:**

Ser professor do quadro ativo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED); Ter passado pela formação inicial ou continuada no campo do gênero e diversidade sexual.

**Critério de Exclusão:**

Professores que não aderirem voluntariamente à pesquisa; Professores que tenham iniciado o curso de formação em Gênero e Diversidade Sexual, mas que tenham desistido ou que, por quaisquer outras razões, não o tenham finalizado; Professores que tenham participado do curso de formação em Gênero e Diversidade Sexual, mas que, por alguma razão, estejam afastados das atividades em sala de aula.

**Metodologia de Análise de Dados:**

Análise de Conteúdo, conforme proposta de Bardin

Tamanho da Amostra no Brasil: 5

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1-Folha de rosto - adequada, assinada pela coordenação do Programa;
- 2-Termo de Anuência - adequado;
- 3-TCLE - adequado;
- 4-Critérios de inclusão e exclusão - adequados;
- 5-Instrumento de coleta de dados - apresentados;
- 6-Riscos e benefícios - apresentados;
- 7-Cronograma - adequado;
- 6-Orçamento - adequado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu TODAS as pendências solicitadas.  
Cumpriu as exigências das Resoluções CNS em vigência.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1141589.pdf	02/08/2018 19:11:05		Aceito

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

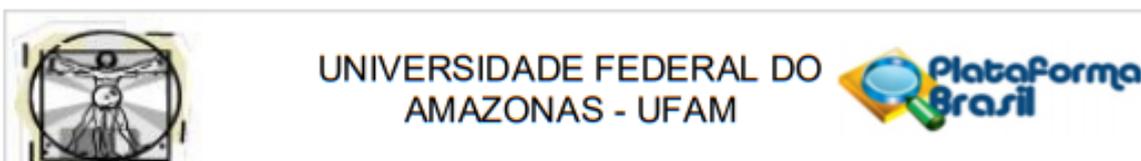
**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.856.040

Outros	CartaResposta.docx	02/08/2018 19:10:35	ADAN RENE PEREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.doc	02/08/2018 18:44:49	ADAN RENE PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	roteirodeentrevistasemiestruturada.doc	22/05/2018 16:43:00	ADAN RENE PEREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodoutoradofinal.docx	22/05/2018 16:42:12	ADAN RENE PEREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartadeanuenciasemed.pdf	22/05/2018 16:23:51	ADAN RENE PEREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	22/05/2018 16:21:40	ADAN RENE PEREIRA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 30 de Agosto de 2018

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com