UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

MAURICIO SANTANA

A DIVERSIDADE SEXUAL NOS "ARMÁRIOS" DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GANDU-BAHIA

ILHÉUS-BAHIA

2022

MAURICIO SANTANA

A DIVERSIDADE SEXUAL NOS "ARMÁRIOS" DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GANDU-BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Jeanes Martins Larchert

ILHÉUS-BAHIA

2022

S232 Santana, Maurício.
A diversidade sexual nos “armários” dos currículos das escolas públicas do município de Gandu-Bahia / Maurício Santana. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.
159f. : il.; anexo.

Orientadora: Jeanes Martins Larchert.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação.
Inclui referências e apêndice.

1. Currículos. 2. Diversidade sexual. 3. Escolas municipais. I. Título.

CDD 375

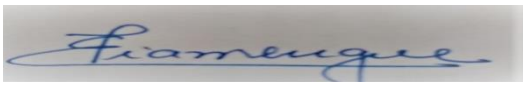
MAURICIO SANTANA

A DIVERSIDADE SEXUAL NOS "ARMÁRIOS" DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GANDU-BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz: como parte dos requisitos para aprovação na Defesa.

Aprovada pela banca examinadora em 23 de agosto de 2022.

Profª. Dr.ª Jeanes Martins Larchert
UESC/PPGE
(Orientadora)



Prof.ª. Drª. Elis Cristina Fiamengue
UESC/PPGE
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Marcos Lopes da Silva
UESB/PPGREC
(Examinador externo)

Dedico esse trabalho a todos os meus alunos e alunas; professoras e professores que, nos diferentes momentos das suas histórias, nos diferentes locais, e de diferentes formas, romperam com a lógica identitária da matriz heteronormativa, mesmo tendo que pagar por isso com suas próprias vidas, e/ou passando por discriminações e preconceitos oriundos da LGBTfobia. Se colocaram frente a sociedade, rompendo as barreiras e demonstraram a existência a partir de diferentes possibilidades de se viver a vida e manifestar a sua sexualidade. Graças a vocês, hoje eu estou aqui, escrevendo essas palavras!

AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos para a conclusão deste mestrado trazem muito das minhas escrevivências como professor. Estes caminhos trazem uma caminhada que não poderia deixar de trazer à tona os meus votos de profunda gratidão àqueles que de algum modo contribuíram e continuam a contribuir com as minhas escrevivências profissional e pessoal, deixando de certa maneira suas marcas e pegadas de contribuição. Estas pessoas e/ou instituições, formaram as encruzilhadas da minha docência, mostraram de alguma maneira como potencializar as partilhas daquilo que somos e reconstruindo aquilo que podemos ser.

Nesse sentido, com o sentimento de gratidão, agradeço:

A minha mãe Cremilda Santana (in *memoriam),* de quem herdei a garra, a teimosia e a determinação!

À Deus e todas as forças do universo pela inteligência e pela capacidade criativa, através das quais as minhas esperanças se renovam, a fim de que eu possa ser fecundo e frutificar em todos os lugares em que atuo.

A minha ex-mulher Antonilda Rocha Silva que sempre me incentivou e nunca duvidou da minha capacidade de ser o que eu bem quiser.

Ao meu amigo do coração, que eu amo Zenildo Santos Silva – Zoom, as minhas amigas Daniele Alves – (desde os tempos de Shirley Carvalhaes) que sempre me encorajou e apoiou em todas as fases da minha vida, a amiga Manoela Santana- um ser humano de luz, que sempre me impulsionou e incentivou a ser o profissional e ser humano que tenho me tornado, a minha Graça Moreira- a Fernanda Montenegro da educação de Gandu e da Bahia, por todo incentivo, e por um dia ter me concedido a oportunidade de ser um profissional na educação do meu município; a nobre Jailma Pires Machado – que inúmeras vezes foi a mentora de elogios e com sua fibra me ensinou a ser quem sou hoje como profissional; a minha ama Marlene Marculino de Freitas –minha mãe do coração, e a Naildes Lopes que também me deu o privilégio de poder compartilhar um amor de mãe genuíno, a minha irmã Jandaíra Fernandes e irmã Rita Pratis por todas as orações, amor devotado e a confiança que o amor entre irmãos não consanguíneos existe e pode ser verdadeiro, enfim agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a continuidade das minhas escrevivências enquanto profissional e ser humano. A minha mãe Marly Campos e Campão por todo amor e carinho de sempre!!!

A minha eterna professora de história Dulcilene Ribeiro Soares Nascimento, que muitas vezes foi mais que uma mãe, e desde sempre contribuiu para que eu pudesse trilhar um caminho que me conduzia à academia.

A minha orientadora Profª Drª Jeanes Martins Larchert, pela confiança e pela oportunidade de inserir nos estudos curriculares questões que abordam a temática LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Agradeço, acima de tudo, à sua maneira gentil e educada de orientar, sem, no entanto, perder de vista as exigências acadêmicas.

À banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso, nas pessoas da Profª Drª Elis Cristina Fiamengue e do Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza, pelo tempo dedicado à leitura e análise deste trabalho, pelo olhar atento e criterioso, pelas críticas e sugestões que nos auxiliaram a avançar.

Aos colegas de curso da turma VII, em especial as minhas amigas Geisa Fideles dos Santos e Sônia Valéria Barbosa de Oliveira, por todo tempo que conviveram comigo nas atividades em grupo, pelas ajudas emocionais, pelos incentivos e conversas que sempre me proporcionaram meu crescimento profissional e acadêmico, meu muito obrigado!

Aos colegas professores da rede pública de ensino do município de Gandu por todo o apoio que tive durante o desenvolvimento das duas fases da pesquisa. Sem a compreensão e a participação de cada um não seria possível realizar esta pesquisa.

A todas alunas e alunos com os quais pude partilhar o privilégio de ser professor, em especial a Domine, Duany, Jonatas e Lucas. Com vocês tive aprendizagens e ensinamentos, cresci pessoal e profissionalmente e, por e com vocês, me impulsiono a dar a continuidade nas minhas escrevivências e trajetórias de vida.

“Minha comunidade morre todos os dias. Seja de HIV/AIDS ou de transfobia e homofobia. Eu te peço que considere isso: é um ser humano. Nós somos todos seres humanos.” Dominique Jackson[1], , discurso no Human Rights Campain - junho de 2020.

[1] Dominique Jackson é uma atriz, que se manifesta como mulher trans, sendo ativista pelos dissidentes sexuais e de gênero, e também no movimento negro. Entre seus trabalhos no cinema, destaco aqui a personagem Elektra, da série POSE, da Netflix, a qual conta a história de Nova Iorque do final dos anos 80, em que os dissidentes enfrentam o grande estigma do HIV (chamado de “câncer gay”), também onde vai se afirmar uma identidade de um homem gay branco, em detrimento das outras possibilidades de manifestação de sexualidades dissidentes.

A DIVERSIDADE SEXUAL NOS "ARMÁRIOS" DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GANDU-BAHIA

RESUMO

A diversidade sexual é uma das questões que tem sido pautas de discussões no campo curricular e político nos últimos anos. Esta pesquisa analisa as potencialidades do currículo escolar para a superação dos preconceitos em relação à diversidade sexual e dos discursos sexistas e heteronormativos presentes no interior das escolas, sobretudo identificar as concepções que os professores das escolas públicas têm acerca da relação entre currículo e diversidade sexual. Tem como objeto de estudo o currículo e a diversidade sexual nas escolas públicas do município de Gandu-Bahia. O método adotado é um estudo de caso do tipo participante, com abordagem metodológica qualitativa realizada a partir de dois momentos: na fase exploratória, consistiu na aplicação do questionário e na segunda fase foram realizados encontros dialógicos através de um grupo focal. Os dados foram organizados e interpretados segundo o método de análise de conteúdo, de Bardin (2011), que considera três etapas fundamentais para a sua organização e análise, são elas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Como aporte teórico para fundamentação utilizamos Guacira Lopes Louro (2004; 2013; 2014, 2020), Michel Foucault (1988), Judith Butler (2003; 2013; 2016), Tomas Tadeu Silva (2002; 2005), Stuart Hall (2001), Leandro Colling (2018), e outros. A pesquisa ocorreu em espaços escolares da rede pública de todas as etapas e modalidades de ensino do município supracitado contemplando professores, coordenadores e gestores escolares. Como resultados, constatamos que as/os professoras/es desconhecem as normativas que orientam a inclusão da temática da diversidade sexual no currículo e sua efetiva prática; todas/os alegam a necessidade de uma formação continuada com abordagem mais sistemática dessa questão no currículo da rede pública municipal; apresentam concepções preconceituosos e discriminatórias sobre as identidades sexuais; e, ainda, constatamos que a diversidade sexual nas escolas de Gandu são reprimidas e colocadas nos “armários” curriculares, isto é, os currículos não dialogam com as sexualidades, tampouco deixam as identidades sexuais destoantes serem expressas livremente nesses ambientes que reproduzem a repressão.

Palavras-Chave: Currículo. Diversidade Sexual. Escola.

SEXUAL DIVERSITY IN THE "CLOSETS" OF THE CURRICULUM OF PUBLIC SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF GANDU-BAHIA

ABSTRACT

Sexual diversity is one of the issues that have been discussed in the curricular and political field in recent years. This research analyzes the potential of the school curriculum to overcome prejudices when it comes to sexual diversity, sexist and heteronormative discourses present within schools, especially in order to identify the conceptions that public school teachers have about the relationship between curriculum and sexual diversity. The research object of this study is the curriculum and sexual diversity in public schools in the municipality of Gandu-Bahia. The method adopted is participatory research, with a qualitative methodological approach carried out from two moments: in the exploratory phase, consisted by the application of the questionnaire and the second phase, developed through dialogic meetings heading a focus group. The data were organized and interpreted according to the content analysis method presented by Bardin (2011), which considers three fundamental steps for its organization and analysis, namely: a) pre-analysis; b) exploitation of the material; c) treatment of results, inference and interpretation. As a theoretical support for foundation, we used Guacira Lopes Louro (2004;2013;2014, 2020), Michel Foucault (1988), Judith Butler (2003;2013;2016), Tomas Tadeu Silva (2002;2005), Stuart Hall (2001), Leandro Colling (2018), and others. The research took place in public school spaces of all stages and teaching modalities in the aforementioned municipality, including teachers, coordinators and school managers. As a result, we found that teachers are unaware of the regulations that guide the inclusion of sexual diversity theme in the curriculum and its effective practice; all of them claim the need for continuing education with a more systematic approach to this issue in the curriculum of the municipal public network; they have prejudiced and discriminatory conceptions about sexual identities; and, yet, we found that sexual diversity in the schools of Gandu is repressed and placed in the curricular “closets”, which means that the curricula do not dialogue with sexualities or allows discordant sexual identities to be freely expressed in these environments where repression is reproduced.

Keywords: Curriculum. Sexual Diversity. School.

GLOSSÁRIO DE TERMOS INCLUSIVOS[2]

Assexual - pessoa que não sente atração sexual por pessoas de qualquer gênero.

Binarismo - é todo sistema baseado em duas categorias que são construídas como opostas e excludentes. Por exemplo: bem e mal; noite e dia; masculino e feminino; preto e branco; gay e hetero.

Bissexuais- se sentem atraídos por pessoas de qualquer gênero, o que não se relaciona com sua identidade de gênero, ou seja, não se questionam quanto a sua identidade como homens ou mulheres e ao gênero que lhes foi atribuído quando nasceram.

Cisheteronormatividade-um sistema social que age sobre todas as pessoas determinando um padrão de normalidade e naturalidade apenas para as pessoas cis e heterossexuais. E tudo e todas/os que não seguem esta norma serão vistos (as) como desviantes, anormais e marginais.

Cisgênero- conceito "guarda-chuva". São as pessoas que se identificam com o gênero que foi nomeado ao nascer.

Cissexismo- ideologia, resultante do binarismo ou dimorfismo sexual, que se fundamenta na crença estereotipada de que características biológicas relacionadas a sexo são correspondentes a características psicossociais relacionadas a gênero. O cissexismo, ao nível institucional, redunda em prejuízos ao direito à autoexpressão de gênero das pessoas, criando mecanismos legais e culturais de subordinação das pessoas cisgênero e transgênero ao gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Para as pessoas trans em particular, o cissexismo invisibiliza e estigmatiza suas práticas sociais.

Crossdresser- pessoa que frequentemente se veste, usa acessórios e/ou se maquia diferentemente do socialmente estabelecido para o seu gênero, sem se identificar como travesti ou transexual. Geralmente são homens heterossexuais, casados, que podem ou não ter o apoio de suas companheiras.

Discriminação- Comportamento de fundo preconceituoso com relação a algo ou alguém.

Estereótipo- imagem fixa e preconcebida acerca de algo ou alguém. É o fundamento das crenças e dos preconceitos.

Expressões de gênero- é a maneira que cada pessoa se apresenta e se expressa socialmente. São as características que utilizamos para evidenciar nossa identidade de gênero: acessórios,

---

[2]JESUS, Jaqueline Gomes de**. Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.
MENESES, Cleber. **Descomplicando as identidades LGBTQIA+.** Cleber Meneses. – 1. Ed. – Paulo Afonso, BA: Oxente, 2021.

roupas, nome, estilo de cabelo, gestos, comportamentos, voz, dentre outras maneiras e possibilidades.

Gênero- se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher.

Homofobia medo ou ódio com relação a lésbicas, gays, bissexuais e, em alguns casos, a travestis, transexuais e intersexuais, fundamentado na percepção, correta ou não, de que alguém vivencia uma orientação sexual não heterossexual.

Heterossexual- pessoa que se atrai afetivo-sexualmente por pessoas de gênero diferente daquele com o qual se identifica.

Heteronormatividade ou Heterossexualidade Compulsória- crença na heterossexualidade como característica do ser humano "normal". Desse modo, qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da norma, o que justificaria sua marginalização.

Homossexuais- se sentem atraídos por pessoas do mesmo gênero.

Identidade de gênero- gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

Intersexual- pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas. O grupo composto por pessoas intersexuais tem-se mobilizado cada vez mais, a nível mundial, para que a intersexualidade não seja entendida como uma patologia, mas como uma variação, e para que não sejam submetidas, após o parto, a cirurgias ditas "reparadoras", que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais.

LGBT- Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Eventualmente algumas pessoas utilizam a sigla GLBT, ou mesmo LGBTTT, incluindo as pessoas transgênero/queer. No Chile é comum se utilizar TLGB, em Portugal também se tem utilizado a sigla LGBTTQI, incluindo pessoas queer e intersexuais. Nos Estados Unidos se encontram referências a LGBTTTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assexuais).

Não-cisgênero- as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans.

Nome social- nome pelo qual as travestis e pessoas transexuais se identificam e preferem ser identificadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero.

Orientação sexual- Atração afetivossexual por alguém. Vivência interna relativa à sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero.

Preconceito- juízo preconcebido acerca de algo ou alguém, com base em estereótipos. Predispõe a determinadas atitudes com relação ao objeto do preconceito, que pode ou não se manifestar na forma de discriminação.

Queer ou Andrógino ou Transgênero- termo ainda não consensual com o qual se denomina a pessoa que não se enquadra em nenhuma identidade ou expressão de gênero.

Sexo- classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais. Ao contrário da crença popular, reiterada em diferentes discursos, a categoria sexo não se configura como uma dualidade simples e fixa entre indivíduos deste e daquele sexo (binarismo ou dimorfismo sexual), mas, isso sim, como um contínuo complexo de características sexuais.

Transfobia- preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis. Não confundir com homofobia.

Transexual- termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Evite utilizar o termo isoladamente, pois, soa ofensivo para pessoas transexuais, pelo fato de essa ser uma de suas características, entre outras, e não a única. Sempre se refira à pessoa como mulher transexual ou como homem transexual, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica.

Transgênero-conceito "guarda-chuva" que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento.

Transmasculinos- são pessoas trans que transitam nas masculinidades, mas não se compreendem e nem desejam se vincular à categoria de homem e por isso não se identificam como homem trans.

Transfemininas- são pessoas trans que transitam nas feminilinidades, mas não se compreendem e nem desejam se vincular à categoria de mulher e por isso não se identificam como mulheres trans.

Travesti- pessoa que vivencia papéis de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou mulher, entendendo-se como integrante de um terceiro gênero ou de um não-gênero. Referir-se a ela sempre no feminino, o artigo “a” é a forma respeitosa de tratamento.

LISTA DE SIGLAS

AC´s	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
RCG	Referencial Curricular Ganduense
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EPJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FACE	Faculdade de Ciências Educacionais
FAZAG	Faculdade Zacarias de Goes
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBSH	Programa Brasil sem Homofobia
PCN´s	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Planos Estaduais da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PST	Prestação de Serviço Temporário
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Gandu-Bahia.....36
Quadro 02- Distribuição de turmas e estudantes da Rede Pública de Ensino do Município de Gandu – Bahia..... 37
Quadro 03- Aplicação do questionário- dias e horários.....43
Quadro 04 - Caracterização dos participantes do Grupo Focal.....48
Quadro 05 Síntese do roteiro dos encontros do Grupo Focal.....49
Quadro 06- Abordagem da Temática Sexualidade na BNCC (2017) 94
Quadro 07- Categorias de Análise 97
Quadro 08 - Objetivos de Pesquisa/Formativos do grupo focal.....128
Quadro 09 - Motivação para participar dos encontros do Grupo Focal 129
Quadro 10 - Contribuições do Grupo Focal para a Formação Docente.....131

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Gandu: Localização Geográfica.....36
Figura 02 - Dados do IDEB (2019) Município de Gandu.....38
Figura 03- Organização da Sala Grupo Focal.....46
Figura 04 - Encontros do Grupo Focal.....47
Figura 05 - Notícia do site G1 sobre a BNCC.....93
Figura 06- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professora Vermelha ...134
Figura 07- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professor Verde.....135
Figura 08- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professora Anil 137
Figura 09- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professora Laranja..... 138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Identificação da diversidade sexual entre as/os alunas/os 99
Gráfico 02- Identificação da diversidade sexual entre as/os professoras/es.....99
Gráfico 03- As identidades sexuais são expressas livremente no cotidiano escolar?.....100
Gráfico 04- Alunos (as) homossexuais de mãos dados ou se beijando dentro do espaço escolar.....101
Gráfico 05- Sobre ter um aluno (a) homossexual 104
Gráfico 06- Formação à Diversidade Sexual 120
Gráfico 07- Educação sexual nas escolas.....126

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....22
INTRODUÇÃO: DAS ESCREVIVÊNCIAS DO "ARMÁRIO" A PESQUISA CIENTÍFICA 26
CAPÍTULO 01 O PERCURSO A SER PERCORRIDO: A METODOLOGIA DA PESQUISA.....32
1.1 Contextualização da pesquisa 34
1.2 Seleção dos colaboradores da pesquisa 39
1.3 O questionário 40
1.4 O grupo focal 43
1.5 A transcrição do grupo focal 49
1.6 A organização e análise dos dados 51
CAPÍTULO 2 DISPOSITIVOS DA SEXUALIDADE, CURRÍCULO, DIVERSIDADES SEXUAIS E EDUCAÇÃO.....54
2.1 Dispositivos de sexualidade.....54
2.2 O silenciamento das diversidades e identidades sexuais na escola.....63
2.3 Currículo: Diversidades e identidades sexuais em disputas e negociações.....68
2.4 Educação sexual, políticas públicas em educação e a diversidade sexual.....76
2.4.1 A Base Nacional Comum Curricular: ausência e esvaziamento das identidades sexuais.....89
CAPÍTULO 03 PANORAMA DOS "ARMÁRIOS" DAS DIVERSIDADES SEXUAIS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO MUNICIPIO DE GANDU-BAHIA.....95
3.1 Das memórias professorais ao panorama dos "armários" das escolas públicas do município de Gandu.....96
3.2 Entre as memórias e relatos: o que dizem os "armários" das sexualidades das/os professoras/es. 109
3.3 Formação do professor, documentos oficiais e educação sexual nas escolas públicas de Gandu: o que dizem as/os professoras/es.....117
CAPÍTULO 04 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E "BRECHAS" CURRICULARES.....125
4.1 O Grupo Focal: o que trouxe de pesquisa e formação continuada.....125
4.2 Princípios Orientadores para as "brechas" curriculares.....135

4.2.1 Contribuições para a prática docente /Produto Educacional.....137
CONSIDERAÇÕES 141
REFERÊNCIAS 144
ANEXOS.....151
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 152
ANEXO B - Declaração de Responsabilidade dos Pesquisadores.....154
ANEXO C- Carta de Anuência do *Lócus* da pesquisa- Diretora do Núcleo Territorial da Educação.....155
ANEXO D- Carta de Anuência do *Lócus* da Pesquisa- Secretário da Educação.....156
ANEXO E – Autorização para Uso de Imagem.....157
ANEXO F- Declaração de Comprometimento 158
APÊNDICE A- Produto Educacional.....159

APRESENTAÇÃO

Por escolha? Seria dom? Ou por vocação? Dentre tantos questionamentos escolhi ser professor. Gosto de dizer isso capitaneado pela seguinte indagação: Como se vem a ser professor? Para conhecer os caminhos percorridos, se revisita memórias e experiências para encontrar as pistas, as marcas que produziram subjetividades e desenharam o fazer nessa itinerância. Sendo assim, desde o primeiro momento que assumir a primeira sala de aula, em maio de 2002, fui constituindo e (re) constituindo minha identidade profissional, marcada por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola, por investimentos na sobrevivência profissional. Embora essa fase inicial seja marcada pelas relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que enquanto professor, constitui as bases que sustentarão as minhas atitudes docentes.

Esse início foi marcado pela formação de uma identidade impregnada por rupturas e continuidades, de uma docência com marcadores que me tornaram um amante da arte de educar. O início da carreira foi na Escola Estadual Fernando Guedes Andrade, através de um contrato de Prestação de Serviço Temporário (PST), lecionei a disciplina História, posto que, além de ter afinidade, gostava desde o Ensino Fundamental e Médio, posteriormente, contribuindo para a escolha do curso de graduação e da especialização.

O tempo passou e busquei o curso de Pedagogia para estudar, entre os anos de 2005 e 2008, cursei por quase seis semestres, quando descobri que não era a graduação que poderia me permitir alçar os voos pretendidos para ter uma efetivação no "tão sonhado concurso do estado", por isso tranquei. Iniciei o curso de História na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Como se tratava de uma licenciatura EaD, e na própria cidade, seria possível estudar e trabalhar. Nesse interim, já tinha percorrido inúmeros municípios vizinhos e escolas para exercer a função de professor de História, trabalhei na cidade de Nova Ibiá, Wenceslau Guimarães e também já tinha um concurso público como auxiliar de creche, na cidade de Gandu. Mas, os sonhos não pararam por aí. O status de estudante para o de professor profissional é marcado por inúmeras situações adversas.

Quando conclui o curso de História, em 2010, realizei o concurso público do Estado da Bahia e da Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves, em 2012. Fui aprovado em ambos, para professor efetivo e regente de classe de História foi uma alegria imensurável. Ainda

continuei com o antigo concurso de auxiliar de creche até ser convocado e aos poucos a vida profissional foi se ajustando.

A inserção profissional nas realidades educacionais do Estado como professor efetivo, na cidade de Gandu, na escola Estadual Fernando Guedes - onde iniciei a carreira há quase 10 anos foi um momento ímpar na minha vida profissional. Após assinar o termo de assunção na rede estadual de ensino, fui em busca da ampliação da carga horária, o que ocorreu cerca de seis meses depois. Tive que pedi exoneração do concurso público de auxiliar de creche da rede municipal de ensino de Gandu. Em 2013, assumi o concurso do município de Presidente Tancredo Neves, como professor de história, como diz o jargão popular foi só "correr para o abraço", para um professor da educação básica, o ciclo de desenvolvimento profissional está se constituindo.

É preciso destacar que, nesses 10 anos iniciais não só os salários e as condições de trabalho se tornavam entraves nos espaços educacionais que atuei, outras questões, como por exemplo, as dificuldades decorrentes do choque entre o que é estabelecido pelas políticas educacionais, traduzidas em lei e normas que se desdobram nas orientações para o funcionamento da escola; a realidade cotidiana vivenciada no exercício da docência; as contradições envolvem o próprio projeto político pedagógico, uma quimera em muitas delas; os modos como se dá a participação e o desenvolvimento das discussões nos horários pedagógicos coletivos, o que em muitas vezes existe até mesmo a exclusão daqueles que não têm jornada de 25 horas; além de contar com a presença de professores sem formação e preparo no exercício da coordenação pedagógica das escolas públicas; dentre outros tantos aspectos.

O professor e todos os envolvidos nos processos educacionais precisam ponderar o movimento de transformações que ocorre na sociedade, o qual gera um descompasso entre a formação inicial e as novas demandas e exigências do trabalho escolar. E nesse interim, se torna necessário a formação continuada em serviço ofertada para os profissionais da educação, a fim de garantir a atualização destes profissionais frente as situações conflituosas ocasionadas pelas mudanças ocorridas no interior das escolas, das salas de aulas, do sistema educacional.

Destarte, surgem as afirmações: Após ter conseguido um concurso público, as idas e vindas para a zona rural da Umbaúba, no município de Presidente Tancredo Neves-Bahia, no Colégio João de Souza Barreto; as aulas do ensino médio profissionalizante, as tutorias dos cursos de Pedagogia da Faculdade Zacarias de Goes (FAZAG), da Faculdade de Ciências Educacionais (Face) e do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), chegou o

momento de redimensionar a minha formação para um curso de pós-graduação *stricto sensu.* Neste momento, estruturei um projeto de pesquisa e iniciei o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC), com a temática de Currículo e Diversidade sexual no contexto das escolas públicas do município de Gandu.

Os espaços escolares da rede pública de Gandu estão repletos de transexuais, assexuais, pansexuais, bissexuais, lésbicas, homossexuais, heterossexuais. Estas representatividades são formadas por adolescentes e jovens que trazem a defesa dos direitos sexuais e da livre identidade de gênero e orientação sexual[3], o que se pode concluir que este ambiente escolar muitas vezes hostil precisa quebrar barreiras morais e tabus ainda presentes. São estas experiências do ambiente escolar das escolas públicas de Gandu, repletas de diversas identidades sexuais negadas, silenciadas, ocultadas, que me encorajam a fazer esta pesquisa. As/os próprias/os alunas/os em suas redes sociais ecoam "gritos" de socorro, que muitas vezes não soam, pois, são sufocados.

Inúmeros fatos ocorreram durante todos esses anos de minha docência que sensibilizaram e proporcionaram empatia com as situações que são vivenciadas dentro das escolas por alunas, alunos, professoras e professores que fogem ao padrão da cisheteronormatividade, entre os quais ainda posso destacar: o relato indignado de uma aluna que foi constrangida em sala de aula por uma professora para que passasse a se vestir e se comportar de acordo com os padrões culturais masculinos e, assim, se enquadrar no perfil solicitado pela feminilidade padrão; o fato de a direção transferir uma aluna de turno por ter sido surpreendida beijando outra aluna no pátio da escola, a proibição do namoro na escola, porém, existe a permissão velada para casais heterossexuais; e o fato de algumas/alguns alunas/os homossexuais revelar em classe ou bate papo informal sua orientação sexual e a gestão escolar e pedagógica se aproximam com a justificativa de que a sua posição poderia influenciar outros alunos/as quanto a sua orientação sexual.

Nesse sentido, as falas, os discursos, as posturas de alunas/os e professoras/es dentro dos ambientes escolares foram experiências que proporcionam perceber que a educação- tanto

---

[3] Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é "naturalmente" heterossexual. O mesmo se pode dizer da identidade de gênero: não corresponde à realidade pensar que toda pessoa é naturalmente cisgênero. Tal qual as demais pessoas, uma pessoa trans pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivossexualmente: mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros; homens transexuais que se atraem por mulheres também o são. (JESUS, 2012, p.12)

a escolarizada quanto a desenvolvida nos demais espaços de formação dos sujeitos são mecanismos sociais importantes para o enfrentamento das desigualdades vividas atualmente, portanto, transformador das realidades, do mundo.

Neste interim, percebo que a profissão de professor requer um processo de reflexão na ação, que se reverbera na construção de um repertório de experiências profissionais que precisam ser mobilizadas para a reflexão sobre a reflexão na ação. um professor ao compreender que o seu ciclo profissional está em processo de transformações e readaptações é um gerador de esperança, é aquele que não fecha ciclo.

Estas experiências me levaram ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), trazendo o debate sobre currículo e as diversidades sexuais nas escolas públicas do município de Gandu-Bahia.

INTRODUÇÃO

DAS ESCREVIVÊNCIAS DO “ARMÁRIO” A PESQUISA CIENTÍFICA

Quando nasci, um anjo torto
Desses que vivem na sombra
Disse: Vai, Maurício! Ser gauche na vida.

Adaptado do poema Poema de sete faces, de Carlos Drummond de Andrade.

O conceito de escrevivências utilizado ao longo desse trabalho, foi cunhado por Conceição Evaristo em sua dissertação de mestrado no ano de 1994 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O exercício literário proposta por Evaristo (2006) reverbera uma itinerância de projeto literário e intelectual permeada por uma escrita marcada pelo seu lugar de fala, isto é, suas vivências de mulher negra, mãe, professora, pesquisadora e favelada. Acerca da escrevivências, Evaristo (2007),

> (...) creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias (EVARISTO, 2007, p. 19)

As escrevivências da maioria das/os LGBT´s são marcadas por esconder-se ou abrir o “armário”, pois entre o segredo e a revelação, o público e o privado, a cultura heterossexista demarca de maneira opressiva a “saída do armário”, ou o “assumir-se” como algo que desfolha a gênese bíblica. O “armário” é como um dispositivo de regulação entre o público e o privado na vida de gays e lésbicas e que abarca também os privilégios de pessoas heterossexuais cisgêneros. “O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (SEDGWICK, 2007, p.26).

Em tempos sombrios de negação de direitos e silenciamento, é que se torna inadiável dizer que as minhas escrevivências de vida pessoal são frutos das temporalidades de um garoto nascido e criado pela mãe no município de Gandu-Bahia que teve a sua trajetória de vida conduzida pelos marcadores sociais que são presentes na vida de qualquer negro homossexual e periférico deste país. Por muito tempo vivi guardado no “armário”. O meu “armário” trazia as dores de não poder viver a vida livre. Viver a vida da forma como deveria ser. Guardei no meu “armário” as minhas angústias, a minha solidão, os meus medos, as minhas dores. As

dores... ah, as dores de não ter como viver a minha vida como eu sempre quis. “A recordação da professora dizendo: “senta direito”; do professor que dizia: “fala como homem”; da/o colega de turma que afirmava: “sua caligrafia parece de mulher”; todas essas narrativas estão dentro da minha memória e ecoam como vozes e silêncios que atravessam a minha trajetória de vida pessoal e profissional.

As diversidades e as identidades sexuais não são vistas, sentidas, encaradas, contempladas e, assim, trabalhadas no currículo da escola, porque elas estão escondidas no “armário”. Pode-se dizer, então, que a diversidade sexual está presente na escola em olhares, falas, sussurros, socialização de canções, performances, movimentos cinestésicos, frases de efeito registradas em paredes, cadeiras, portas de banheiro, capas de livros entre tantos outros registros, mas tal diversidade encontra-se profundamente silenciada. Por isso, que se utiliza no título desta pesquisa a expressão "no armário”, popularmente usada para se referir às pessoas que estão com as identidades sexuais escondidas.

Infelizmente são nos “armários” das unidades escolares que se encontram as identidades sexuais que fogem a lógica cisheteronormativa. Digo isto, pois a inexistência das alusões explicitas aos homossexuais, lésbicas, não- binários, bissexuais, pansexuais, dentre outras identidades sexuais no cotidiano escolar é uma maneira de silenciar a diversidade sexual. Louro (2020) afirma que os livros didáticos negam a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo. Apesar dos avanços recorrentes de publicidades, discussões acadêmicas, voltados para a introdução dos debates acerca da diversidade sexual dentro do ambiente escolar, a ausência e o silenciamento ainda impera de maneira incisiva e, as discussões sobre corpo, sexualidade e gênero são restritas ao campo naturalista, abarcadas a partir do ensino de ciências, caracterizadas por aspectos higienistas, ascéticos e cartesianos.

Diante de tantas memórias escolares que me aprisionavam ao mundo que é fruto de uma sociedade cisheteronormativa, branca, patriarcal em algum momento eu cedi, eu perdi... Neste estudo, o termo cisheterormatividade é utilizado a partir da ideia da autora Rosa (2020), que diz:

> o termo cisheteronormatividade é utilizado como junção das expressões: cis – hetero - normatividade, sempre para citar, as relações de poder do homem cis, em torno do gênero; a dominação masculina, as normas regulatórias que condenam os que fogem dos padrões/regras. “É importante ressaltar a necessidade conjunta da cisgeneridade e heterossexualidade na construção do sujeito adequado à cisheteronorma, pois se apenas uma das categorias se fizesse necessária, sujeitos cisgêneros LGBT ou pessoas trans heterossexuais seriam consideradas adequadas à norma. (p.72).

Quando afirmo que me perdi, é justamente porque em um dado momento da minha vida busquei me enquadrar no padrão da cultura cisheteronormativa. Padrão este, que é caracterizado pela lupa da matriz social como o correto, "desde que mundo é mundo" foi convencionado canonicamente pela cartilha da heteronormatividade: homem se casa com mulher e a mulher se casa com o homem. Nas encruzilhadas[4] da minha vida, trago além de todas as lembranças do "armário", também de um matrimônio com duração de 16 anos e fruto de dois filhos. A encruzilhada – que aqui deve ser compreendida como o entrelaçamento de estradas-ruas, de pensamentos e ideias, de encontros e de circularidade e mobilidade dos corpos, das mentes, dos saberes e fazeres humanos – é o espaço físico e ancestral da minha existência em ação cotidiana.

Por muito tempo pensei que as portas do meu "armário" que tanto me sufocava e aprisionava jamais seria aberta, derrubada, chutada de uma vez por todas. Sofri. Chorei. Apaixonei-me por inúmeros homens. Mas em um dado momento da vida entre as idas e vindas de relacionamentos homoafetivos me apaixonei, a paixão junto com a sensação de ser livre acarretaram o "escancarar" das portas do "armário". Na contramão da normalização, eu consegui, eu consegui... abrir as portas do "armário" e da minha própria vida. Nascia ali um novo homem.

Nesse tema tão melindroso e desafiador que é a saída do "armário" pude me desafiar. Coloco-me na posição de ser desafiado, pois nasceu comigo após a saída definitiva do "armário", a necessidade de gritar os gritos dos excluídos por causa da sua sexualidade. É vivenciando como professor a hostilidade do ambiente escolar para as estudantes, os estudantes, as professoras e os professores que não estão dentro da norma padrão da cisheteronormatividade que percebo o quanto o currículo precisa inserir as vivências e narrativas destes sujeitos que não ficam fora do portão da escola. Tais narrativas ultrapassam quaisquer espaços e produzem marcadores, constroem e descontroem um cotidiano escolar, interferem na maneira como agem e pensam a respeito do sentido e vivido nesse lugar.

No encontro com as questões das identidades sexuais, o cotidiano escolar dispõe de inúmeros textos que produzem ações que buscam organizar a vida das pessoas. E eu estava ali, nesse interim de acontecimentos que atravessam o meu Eu- professor, o meu Eu pai, o meu Eu... estava tão perto da familiaridade da memória de quando eu era aluno no século passado e

---

[4]Termo provocativo cunhado para pensar uma educação atrelada ao cotidiano, ao vivencial e aos múltiplos ambientes da comunidade dentro e fora da educação formal. Assim, a Educação – escolar e não-escolar – "é a encruzilhada própria da arte de viver" (MACHADO, 2012, p.6). VER: MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana e currículo: aproximações**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Nº 18: p. 4-27, mai/out, 2012.

vinha em pleno século XXI a escola que deveria ser um espaço de afirmação de identidades, sendo um espaço de negação, onde a manifestação das alunas e dos alunos LGBT´s era relegado as tentativas de suicídio, mutilação, depressão, síndrome do pânico.

As negações, os sofrimentos, as anulações não param por aí, ao buscar as cartas de anuências nas instituições públicas do município de Gandu para encaminhar o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), vieram outros sofrimentos, outras tentativas de anulações. A recepção que tive não foi boa, as colocações e questionamentos dos gestores escolares, do próprio secretário da educação do município de Gandu vinham de encontro à proposta da pesquisa. Vivi, chorei, foi difícil compreender como as pessoas que gerenciam a educação boicotam, legitimam a invisibilidade dos outros corpos, das identidades sexuais, palavras como " Graças a Deus que você só vai trabalhar com os professores" – isso me tranquiliza, outro dizer como: - " vou ter que buscar informações com o setor jurídico sobre o fornecimento de dados", e ainda afirmações: " os alunos não estão preparados para essas discussões", " olha eu vou ver como fornecer os e-mails para você lançar os questionários, mas não é para ligar a pesquisa a secretaria, pois o povo, você já sabe como é", " eu não tenho preconceito contra nada, mas saber que não tem aluno envolvido nesta pesquisa é um alívio". Enquanto pesquisador, ao iniciar a pesquisa ouvi essas afirmações que me deixaram mais convicto da importância da pesquisa.

Ao conviver com as afirmações acima, pensei: "se eu não me incomodo com as inúmeras situações experimentadas e vividas por pessoas transexuais, transgêneros, travestis, homossexuais, bissexuais, pansexuais, lésbicas, dentre outras identidades sexuais e de gênero", é porque torno legítimo a reprodução histórica da estrutura montada pela sociedade patriarcal, branca, elitista e cisheteronormativa.

Experimentar tais escrevivências ao iniciar a pesquisa foram muito importantes. A cada lágrima que derramei as forças das minhas ancestralidades me impulsionavam para a importância da realização da pesquisa. É entendendo o "lugar" que ocupam cada um na linha tênue das discussões da diversidade sexual é que me potencializei e aqui estão os resultados da pesquisa.

As inúmeras situações vivenciadas anteriormente ao início da pesquisa reverberam que o currículo presente nas escolas públicas de Gandu não foge da lógica do currículo performativo, haja visto que, na dinâmica do cotidiano escolar, a existência de condutas e comportamentos antagônicos estabelecidos para meninos e meninas faz-se presente. O contato

com esse cotidiano permite perceber que em muitos aspectos não corresponde às expectativas de tais normas.

A escola que seria o espaço de debate e discussão da aprendizagem, o lugar para que o tema acerca das diversidades e identidades sexuais adentrasse, ao longo do tempo tornou-se um ambiente excludente. Dentro dos muros da escola presenciei alunas/os rechaçados, reprimidas/os, retiradas/os da escola por causa da sua orientação e/ou identidade sexual. Os estereótipos estão ali dentro dos muros da escola que é território de vida pulsante, mas tem retirado as veias de possibilidades das discussões sobre sexualidades, que destoam da heterossexualidade. Assim, também se configura como um *lócus* de estereótipos, de LGBTfobia e de discriminação. E é através das aberturas dos "armários" dos currículos escolares que podemos de fato encarar as identidades e diversidades sexuais que atravessam a escola, as práticas pedagógicas e a sociedade.

Partindo das inquietações e situações vivenciadas nas unidades escolares públicas do município de Gandu como aluno e hoje como professor da educação básica, e atento as necessidades de articular atos curriculantes[5] potencializadores de diálogos curriculares capazes de promover a inserção da temática diversidade e identidade sexuais no currículo, é que pensamos esta pesquisa. O presente estudo pretende analisar as potencialidades do currículo escolar capazes de superar preconceitos em relação à diversidade sexual, bem como romper com os discursos sexistas e cisheteronormativos presentes no interior das escolas. Temos como objetivos específicos: analisar as concepções das/os professoras/es acerca do currículo e sexualidades como o intuito de promover "brechas" curriculares que problematizam o discurso dominante sobre sexualidade que ainda invisibiliza as multiplicidades de identidades sexuais existentes no ambiente escolar; verificar junto com as/os professoras/es os meios e os modos de enfrentamentos de situações de preconceito, discriminação e violência LGBTfóbica no cotidiano das escolas; identificar quais práticas sexistas e cisheteronormativas se fazem presentes no cotidiano do fazer pedagógico da/o professor/a; possibilitar reflexões e ações pedagógicas para a promoção de diálogos e intervenções acerca da visão moralista e conservadora sobre sexualidade que reproduzem valores machistas, cisheteronormativos e LGBTfóbicos na escola pública.

---

[5]Termo relacionado aos atos de currículo. Chamamos de *atos de currículo* todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção. (MACEDO, Roberto Sidnei, 2017, p. 38)

A pesquisa adota o método de um estudo de caso do tipo participante, com abordagem metodológica qualitativa. A presente dissertação está estruturada em 04 capítulos, organizados da seguinte maneira: no capítulo 1 apresentamos o percurso metodológico que está sendo abordado na pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a metodologia, a caracterização do espaço e dos participantes da pesquisa. O capítulo 2, é dedicado à fundamentação teórica buscamos refletir sobre o silenciamento das diversidades e identidades sexuais na escola; as considerações sobre o currículo, as diversidades e identidades sexuais em disputas e negociações, bem como apresenta uma síntese das políticas públicas educacionais que tratam do tema e a apresentação dos seus conceitos e autores.

No capítulo 03, dedicamos as discussões dos "armários" da sexualidade na rede pública de ensino do município de Gandu, as memórias e identidades das/os colaboradoras/es da pesquisa, e posteriormente os dizeres das/os professoras/es acerca da formação do professor, documentos oficiais e educação sexual nas escolas públicas de Gandu. O capítulo 04, analisamos de que maneira os encontros do grupo focal possibilitaram o aprofundamento sobre a temática currículo e diversidade sexual, bem como as brechas curriculares para a inserção da temática nos currículos e na formação continuada do município de Gandu, bem como o Produto Educacional- princípios orientadores para formação docente – Diálogos Interativos.

Por fim, nas considerações finais pretende-se refletir acerca dos objetivos da pesquisa articulando-os com os conhecimentos obtidos durante cada etapa do seu desenvolvimento. No apêndice, apresentamos uma proposta de princípios orientadores para formação docente como o Produto Educacional do curso, através de diálogos interativos com a temática desta pesquisa.

CAPÍTULO 01 O PERCURSO A SER PERCORRIDO: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos trilhados durante a pesquisa. O objeto requer a pesquisa de abordagem qualitativa, sobretudo, porque pesquisar qualitativamente é, de certa maneira, olhar, vasculhar os espaços escolares, as práticas curriculares muitas vezes já conhecidos, no entanto com olhares multifacetados.

O *percurso a ser percorrido*[6] nesta discussão metodológica não tem a pretensão de falar pelo outro. A trajetória da pesquisa diz sobre mim e do meu local de existência, a educação pública da cidade de Gandu e as escolas que compõe esta rede de ensino, e diz também de um professor que busca diante de tantos desafios trazer à tona às questões de currículo, identidades e diversidades sexuais.

No primeiro momento quando adentrei o curso do mestrado, meu objetivo primeiro era realizar a pesquisa com professores das escolas estaduais do município de Gandu-Bahia. Mas com o tempo, as maturações e o desenvolvimento das orientações, fui desafiado pela minha orientadora a realizar a pesquisa para todas as escolas públicas da rede de ensino de Gandu. Este momento foi um "divisor de águas", pois, tive a oportunidade de aplicar a pesquisa para todos os profissionais do magistério da cidade.

Face as alterações que deveriam ser realizadas no projeto, surgem a indagação: O que fazer? O caminho do *percurso percorrido* deslocou as questões para outras/os colaboradoras/es: professoras, professores, coordenadoras e gestoras e gestores, compreendendo que são pessoas efeitos e causas da performatividade das identidades e diversidades sexuais do currículo escolar que padronizam os corpos e as sexualidades me aproximaram dos textos de Foucault (1988) e de Guacira Lopes Louro (2014).

Em conformidade com essa proposição, as professoras, os professores, as coordenadoras e gestores são autoras e autores dos fazeres pedagógicos e de sujeitos efeitos dentro desse contexto. Foucault (1988), são sujeitos que têm o poder de fazer valer a reprodução

---

[6] A expressão surge a partir da complexa reflexão teórica da obra textual de Tim Ingold (2015), ao provocar o leitor a respeito do(s) caminho(s), representação(ões) e imaginação(ões) da educação ou do educar (a atenção). Para Ingold (2015) o caminho deve ser encarado como um labirinto onde "o caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve" (INGOLD, 2015, p.25), ou seja, o caminho enquanto uma constância construção do processo. Neste sentido, o *percurso a ser percorrido* aqui é compreendido enquanto caminho a ser trilhado ou, simplesmente, o perfazer do caminho. VER: INGOLD. Tim. **O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção**. Horizonte Antropológico, Porto Alegre, ano 21, nº 44, p.21-36, jul./dez. 2015.

desses padrões e normas, como também possuem o poder de questioná-las e possibilitar outros arranjos para transgredi-las. De qualquer forma, com uma ação ou outra, são sujeitos criados por uma estrutura.

As ações desenvolvidas na escola não são isoladas. Estamos imensos nestas instituições escolares. Somos profundamente afetados por essas relações estabelecidas nas escolas, ao mesmo tempo em que, o que somos afetam os nossos fazeres nos territórios que vivemos. O que entrou em cena foi trazer à tona a discussão acerca da organização do currículo escolar e a articulação dos atos curriculantes na promoção dos diálogos acerca da concepção moralista e conservadora sobre sexualidade que reproduzem valores machistas, cisheteronormativos e LGBTfóbicos.

Os colaboradores da pesquisa participaram desse movimento, respondendo os questionários *online* e participando no grupo focal, e estão presentes nesse texto a partir de suas contribuições com ações e proposições pedagógicas para romper com os paradigmas sexistas e patriarcais que ainda imperam no currículo escolar. A minha participação nos planejamentos de todas as etapas e modalidades de ensino da rede pública de Gandu para aplicação dos questionários, me permitiu estabelecer uma compreensão esclarecedora da importância do nosso objeto de estudo, pois, "o pesquisador pertence ao meio que se processa a investigação, [...] no decorrer do curso de aprendizado da pesquisa, o pesquisador modifica o seu pensamento inicial, alterando as convicções e o meio" (RAMOS, 2007, p.22), pois, "o real não se dispõe no começo ou no fim, mas no meio da travessia" (ROSA, 1988, p.52). Schmidt (2006),

> [...]A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à idéia de comunidades interpretativas. (SCHMIDT, 2006, p.13)

Ainda, segundo Brandão; Borges (2007),

> Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. A idéia de que somente se conhece o que se transforma é inúmeras vezes evocada até hoje. (BRANDÃO; BORGES, p.56, 2007)

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso tipo participante, pois segundo Ludke; André (1986):

> Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. (p.19)

Adota a abordagem qualitativa, por entendermos que o contato estabelecido com os colaboradores da pesquisa permitiu que os dados a serem analisados para além das estatísticas, dos seus fazeres cotidianos. Conforme Martinelli (1999), nas pesquisas de abordagem qualitativa, todos os fenômenos e fatos são fundamentais. Considerar a abordagem qualitativa da pesquisa, exige que o pesquisador compreenda que a definição do caminho a ser percorrido deve ter uma definição clara e detalhada:

> Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p.96)

Ao ampliar a participação dos colaboradores na pesquisa, para além de professoras e professores, para as coordenadoras e as/os gestoras/es escolares da rede pública de ensino de Gandu-Bahia, tivemos mais dados a serem analisados acerca da temática pesquisada o que se constituem um campo de contextos peculiares do cotidiano escolar de cada um, experiências de fazeres, acordos desenhados pelos arranjos que envolvem relações com estudantes, profissionais de trabalho, gestão, regimentos e instituições governamentais.

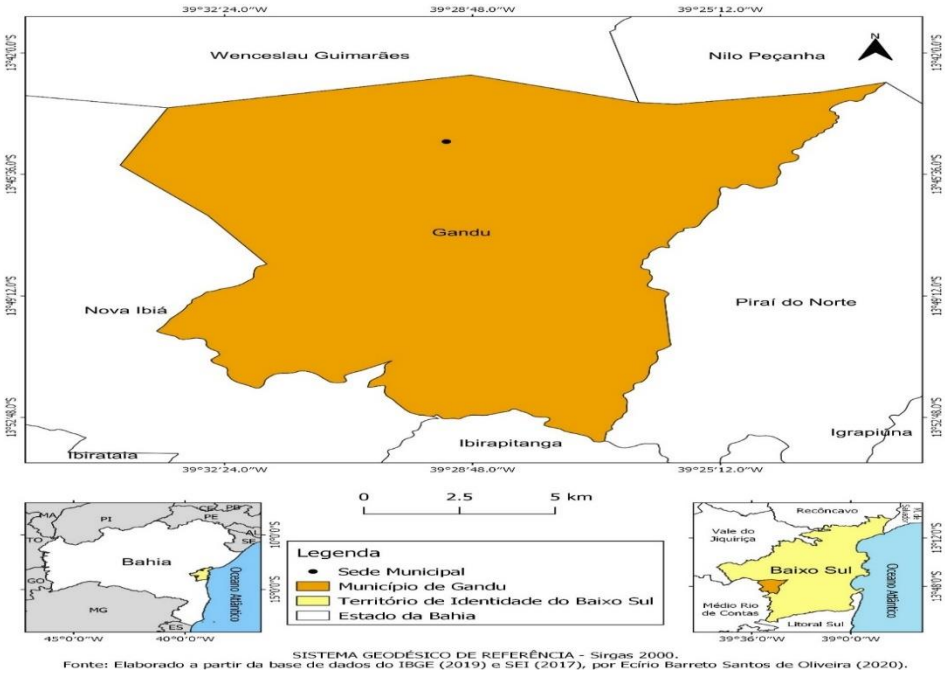
1.1 Contextualização da pesquisa

É conhecendo o espaço em que a pesquisa acontece que vivencio, me refaço e trago imagens, sons, relatos imbricados na minha formação social, profissional e pessoal. A presente pesquisa ocorre nas escolas públicas do município de Gandu, localizado na Região do Baixo Sul da Bahia. O território do município de Gandu localiza-se entre as coordenadas geográficas - Latitude Sul: 13°30'; Longitude Oeste: 39°30'. Integra a Mesorregião Sul Baiano - a Microrregião: Ilhéus-Itabuna, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- (IBGE). Apresenta uma altitude média de 164 metros em relação ao nível do mar. Possui uma

Área de 447 quilômetros quadrados. Situa-se a 290 km de Salvador (capital baiana) por via rodoviária, situado às margens da principal rodovia federal: BR-101, que liga a capital do Estado à região. Faz limites: 17 ao Norte, com Wenceslau Guimarães e Ituberá; ao Sul, com Ibirataia e Ibirapitanga; ao Leste, com Ituberá e Camamu e a Oeste, com Itamari e Nova Ibiá.

É preciso destacar que a cidade de Gandu, município de médio porte, foi um grande produtor de cacau, entre os anos 1970 e final dos anos 1980. Assim, se tornou um grande produtor de cacau em virtude da Revolução Verde, a saber, um incentivo federal que apoiou o desmatamento e a invasão de terras em nome da expansão da cultura cacaueira. A história da cidade está interligada a da região cacaueira e começa a ser contada na época em que o cacau passa a ser o principal produto econômico da região, e a partir desta produção o território de identidade também é marcada pelas narrativas e memórias do seu principal produto de agroexportação- o cacau.

Figura 01 – Gandu: Localização Geográfica



Fonte: OLIVEIRA e TRINDADE, 2021

A população da cidade é aproximadamente 33.000 mil habitantes, e sua rede de ensino possui 17 escolas na zona urbana e 18 escolas no campo; com total de 6.751 mil alunos da rede pública de ensino. Os quadros 01 e 02 foram elaborados a partir dos dados obtidos pelo setor de recursos humanos da secretaria municipal da educação, bem como através do sistema de gestão escolar das escolas estaduais e do educacenso. Neles constam as informações básicas

que podem viabilizar a identificação das escolas e o quantitativo de professores; de turmas e alunos da rede pública de ensino.

Quadro 01- Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Gandu-Bahia

Modalidade de Ensino	Escola Municipal	Código no MEC/INEP	Nº de professores
Educação Infantil	Maria Dinorah Goes e Silva	29350069	11
	Brinquedoteca Vovó Gel	29350140	10
	Navarro de Brito	29299195	15
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Argentina Castelo Branco	29299241	10
	Centro de Ensino Luz e Amor	29414342	08
	Rômulo Galvão	29299209	12
	Amália Magalhães	29299144	09
	Fernando Guedes Andrade	29298750	09
	Doralice Fernandes de Melo	29298733	10
	Wilson Lins	29299217	07
Ensino Fundamental Anos Finais	Professora Ceres Libânio	29350212	40
	Elodia Vellôso de Souza	29299071	21
	Fernando Guedes Andrade-Pea	29299080	29
Ensino Médio	Colégio Estadual Polivalente de Gandu - CEPOG	29298954	34
	Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul- CETEP	29299063	42
Educação do Campo	Almir Ramos Carneiro	29298709	02
	Senhora Santana	29298997	02
	Yolanda Lisboa Ribeiro	29299101	03
	Amélia Alves da Silva	29414490	01
	Vitor Meirelles	29423465	03
	Padre Vieira	29299187	01
	Antonio Imbassay	29298652	01
	Dr. Eduardo Santos	29298741	01
	Enelice Santos Baiardi	29298776	02
	Hermillo Lopes	29298857	01
	Marina Barreto	29298911	01
	Nair Martins da Silva	29298920	02
	Santo Antonio	29299012	01
	Terezinha Soleano Pereira	29299020	01
	Manoel Timoteo Santos	29299110	02
	Ester Araujo	29337992	01
	Maria Nogueira	29338140	01
	Centro Comunitário Vera Lucia Leite	29338077	01
Educação Especial	Ana Clara Silva Freitas- Apae	10.510.645/0001-28	14

Fontes: Secretaria Municipal da Educação e Sistema de Gestão Escolar do Estado.

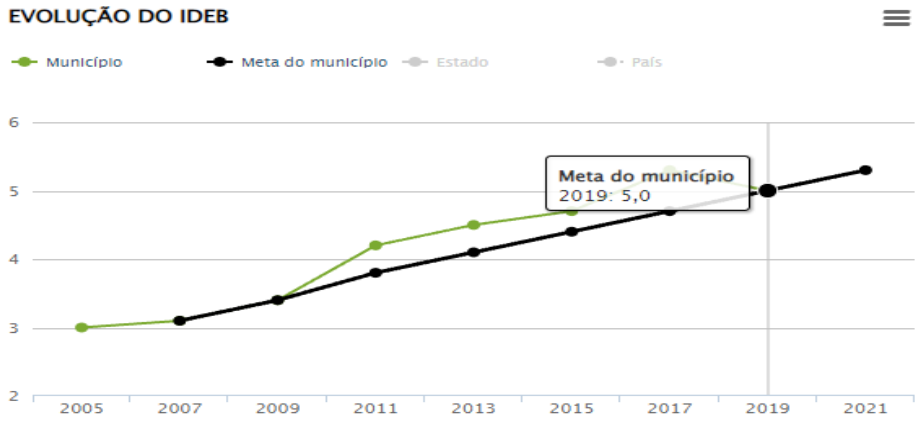
Quadro 02 – Distribuição de turmas e estudantes da rede pública de ensino do município de Gandu – Bahia

MODALIDADE DE ENSINO	TURMAS	QUANTIDADE DE TURMAS POR SÉRIE	NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS
Educação Infantil	Maternal	06	156
	Infantil I	06	136
	Infantil II	13	280
Ensino Fundamental (Anos iniciais)	1º ano	08	203
	1º e 2º ano Continum	08	209
	2º e 3º ano Continum	08	226
	3º e 4º ano Continum	11	300
	4º e 5º ano Continum	11	309
Ensino Fundamental (Anos Finais)	6º ano	11	443
	6º e 7º ano Continum	15	517
	7º e 8º ano Continum	14	478
	8º e 9º ano Continum	13	423
Ensino Médio	1º ano	11	410
	2º ano	16	546
	3º ano	14	484
	Subsequentes	12	228
	EPJAI	05	152
EPJAI – Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos	Ciclo I, II e II	01	20
	Ciclo IV	06	144
	Ciclo V	03	85
Educação do Campo	Multisseriado	41	681
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Anos Iniciais e Finais	24	321

Fontes: Educenso 2021 e Sistema de Gestão Escolar do Estado.

A rede de educação do município de Gandu configura-se com destaque em seu território de identidade, em razão dos aspectos que a quantificam e qualificam no cenário da educação dos municípios baianos que compõem o Baixo Sul como apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019.

Figura 02- Dados do IDEB (2019) - Município de Gandu



Fonte: https://www.qedu.org.br/cidade/5153-gandu/ideb

A educação em Gandu tem correspondido na elaboração das suas propostas voltadas para Educação Infantil, aliadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), assegurando o direito à Educação das comunidades, urbanas e rurais, tentando respeitar suas culturas. É valido destacar que, não encontramos no Referencial Curricular de Gandu (RCG), no tocante aos objetos de conhecimentos e aos saberes do Ensino Fundamental nenhuma menção as orientações sexuais, tampouco proposições metodológicas que viabilizasse a inclusão das diversidades e identidades sexuais. Como o RCG foi construído tendo como base de estruturação a BNCC, percebe-se no documento curricular municipal a restrição da sexualidade ao viés biológico, conforme orienta a BNCC.

O Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais do município está estruturado conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: é formado de uma Base Nacional Comum Curricular e de uma Parte Diversificada, como estabelece o art. 7º e o seu parágrafo único da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica da rede estão consoantes com a BNCC, e por esse motivo quando se refere as diversidades e identidades sexuais, a referida rede municipal de ensino deixa de lado a temática, o que termina por marginalizar e invisibilizar as alunas e os alunos que fogem a lógica cisheteronormativa.

A rede ainda conta, com as modalidades de ensino, que têm organizadores curriculares próprios, como a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e o Campo, que trabalham com Projeto de Vida e com as especificidades do município por meio de temáticas geradoras. A Educação Especial, integrada a todos arranjos pedagógico da Rede de Ensino, também trabalha com essas transversalidades, mas que segue a lógica curricular padronizada, conforme já demonstrado anteriormente.

O Ensino Médio na cidade de Gandu é ofertado por duas escolas estaduais que atendem o público do 9º ano da rede municipal. A rede pública estadual de ensino possui aproximadamente 1.592 alunos em três turnos. As escolas possuem uma estrutura ampla, boa e uma clientela diversificada em termos de faixa etária e condição social, mas a maioria é proveniente de famílias de baixa renda e moradores de bairros afastados. Grande parte dos alunos do Ensino Médio já trabalha.

Ressalta-se que, enquanto alicerce fundante, a oferta e a efetividade do Ensino Fundamental se dão numa perspectiva de educação integral, com fins no crescimento das pessoas em sua integralidade. Além disso, pelo que consta no Plano Municipal da Educação (PME), as escolas de Gandu têm a autonomia de oferecer a educação em tempo integral. Esta constitui na ampliação da jornada do tempo escolar por meio da qual, além dos estudantes terem direito ao que é peculiar à estrutura do Ensino Fundamental, em termos legais, epistemológicos e metodológicos, poderão nessa extensão do tempo das atividades educacionais, participar de oficinas, projetos e ateliês que dialogam com os constituintes curriculares da parte comum do currículo, bem como com os temas intercurriculares, transversais e projeto de vida, também na perspectiva da educação integral.

Diante dessas considerações que compreendem o Ensino Fundamental e médio da rede pública de ensino no bojo do RCG, e do DCRB, destaca-se que a/o estudante, em seu percurso nessa etapa, precisa ter direito à escola, a permanência de sucesso nessa instituição, de modo a crescer ao construir a aprendizagem de saberes e valores e preparar-se para a vida, para o mundo do trabalho e a continuação dos estudos (no Ensino Médio e Superior, entre outras oportunidades de desenvolvimento), tendo em vista a sobrevivência cidadã nas interações que estabelece.

1.2 Seleção dos colaboradores da pesquisa

O primeiro momento da pesquisa foi realizado para todas as escolas e todas/os colaboradoras/es para responder os questionários e participar dos encontros do grupo focal, após o parecer consubstanciado do Comitê de ética[7].

O questionário *google forms* com questões abertas e fechadas foi aplicado para todas/os as/os professoras/es, as coordenadoras e as/os gestores escolares da rede pública de ensino de Gandu, das seguintes etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, educação do campo, educação especial, educação de jovens, adultos e pessoas idosas e o ensino médio. Este instrumento de coletas de dados, objetiva analisar as concepções das/os professoras/es, das coordenadoras e das/dos gestores escolares nas escolas públicas do município de Gandu acerca de currículo e sexualidades com o intuito de promover "brechas" curriculares que problematizam o discurso dominante sobre sexualidade que ainda invisibiliza as multiplicidades de identidades sexuais existentes no ambiente escolar. Não

[7] Aprovado sob número 4.814.839, de 29 de junho de 2021.

participaram da pesquisa as/os professoras/es que não fazem parte da rede pública de ensino, bem como as/os professoras/es que não quiseram responder os questionários.

Caso a/o colaborador/a quisesse participar dos encontros do grupo focal, no questionário aplicado continha a 14ª questão, qual seja: "Você gostaria de participar do segundo momento da pesquisa, onde realizaremos debates e discussões em grupo focal, sobre a temática relacionada à Diversidade Sexual nas escolas públicas do município de Gandu? Se sim, envie um e-mail para msantana@uesc.br aceitando o convite." Assim, para participação dos encontros do grupo focal, após o fechamento das respostas do questionário, os colaboradores respondentes da 14ª questão receberam um e-mail para participar da segunda etapa da pesquisa. Conforme fomos recebendo o retorno dos e-mails enviados, o grupo focal foi sendo constituído. Foram 20 e-mails enviados solicitando a participação na segunda etapa da pesquisa, no entanto oito professoras/es retornaram confirmando a sua participação, evidenciando que os demais não estariam mais disponíveis para participar.

Observamos que os perfis das/os professoras/es que decidiram participar do grupo focal contemplam todas as etapas e modalidades de ensino, possibilitando uma ampla discussão da temática e o possível aprofundamento de questões já suscitadas nas respostas do questionário. Os critérios de exclusão para a segunda etapa da pesquisa foi justamente o não retorno ao e-mail encaminhado pelo pesquisador, daqueles que solicitavam a confirmação para participação no grupo focal.

1.3 O Questionário

Na fase, que denominamos exploratória desta pesquisa, elaboramos um questionário (google forms) a ser respondido por todas/os as/os profissionais do magistério público do município de Gandu-Bahia, este momento segundo Thiollent (2011) aparece como a fase exploratória, pois consiste em "descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações" (p. 56).

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa educacional o questionário como técnica de coleta de dado, vem sendo cada vez mais utilizada. Esta pesquisa aplicou o questionário para todas/os as/os professoras/es da rede pública municipal e estadual de ensino, abrangendo do maternal ao ensino médio. Optou-se pelo questionário, pois se trata de "(...) um

conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever" (MARTINS, 2000, p.50). Este instrumento foi composto por questões fechadas, tendo como possibilidade de respostas, sim, não e questões abertas que traziam as situações do cotidiano escolar que envolvem as identidades e diversidades sexuais. Nas questões fechadas, apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa sua opinião ou ponto de vista (GIL, 1999, p.129). As questões abertas proporcionaram ao respondente a possibilidade de apresentar sua resposta sem qualquer restrição. Essa técnica de investigação possibilita conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas, entre outras questões, garantindo o anonimato das pessoas envolvidas. Também permite que as pessoas escolham o melhor momento para responder.

Este questionário continha 14 perguntas fechadas e abertas. Antes da aplicação foi realizado o que denominamos de "pré-teste", escolhemos cinco professoras/es da rede municipal de ensino para respondê-lo, à medida que foram respondendo, era dado um *feed back* acerca do nível das questões, do tempo gasto para responder e das lacunas existentes no questionário. Após a escuta foi realizada uma adaptação nas questões que as/os professoras/es sinalizaram necessidade de ajuste.

O questionário conteve 04 questões abertas e 10 objetivas, priorizamos as questões objetivas para otimizar o tempo e evitar que as/os colaboradoras/es precisassem escrever muito. Desse modo, identificamos o perfil da/o profissional quanto a modalidade de ensino, gênero, religião, tempo de serviço; questões acerca do conhecimento sobre documento oficial que oriente as escolas no tocante as ações educativas com relação a diversidade sexual e gênero; opiniões acerca alunas/os homossexuais andando de mãos dados ou se beijando dentro do espaço escolar; situações na escola de discriminação à identidade sexual de alguns alunos, alunas e ou professoras/es; como estão expressas as identidades sexuais de alunas/os e professoras/es na escola; atitudes LGBTfóbicas no ambiente escolar e as medidas educativas realizadas pela escola.

A aplicação do questionário ocorreu em 14 encontros das Atividades Complementares (AC´s) da rede pública de ensino (conforme consta no quadro 03), em aproximadamente 1h 30m por encontro, totalizando 21 horas. Para a realização deste primeiro momento da pesquisa, nas AC´s foi apresentado o projeto de pesquisa, a carta de anuência da secretaria da educação e do NTE-06; e o parecer do comitê de ética aprovando o projeto de pesquisa. Em seguida,

as/os professoras/es recebiam o *link* via o g*oogle meet* que dava acesso ao questionário. Essa forma de apresentação do questionário contempla a diferença, haja visto que as/os colaboradoras/es trazem para suas respostas suas subjetividades, seus fazeres, suas itinerâncias, suas marcas e impressões acerca das identidades e diversidades sexuais. Para que a aplicação do questionário fosse possível, anteriormente houve uma conversa com a coordenação e/ou articuladora pedagógica das unidades escolares da rede de ensino para ser permitido na AC uma carga horária destinada para responder.

Procuramos aplicar os questionários durante a Atividade Complementar (AC), para incentivar a participação das/os colaboradoras/es, ao mesmo tempo possibilitou as/os professoras/es disponibilidade para responder as questões com atenção e cautela. Assim, via o envio pelo chat do *google meet*, ou em algumas situações via *WhatsApp*, a coleta de dados e informações foi se tornando possível. O questionário foi disponibilizado para aproximadamente 180 profissionais da educação básica, e recebemos 129 questionários respondidos.

Quadro 03- Aplicação do questionário- dias e horários

UNIDADE DE ENSINO	SERIE / ANO	DIA	HORARIO
Educação Infantil	Maternal	20/07	17:00
	Infantil I	20/07	17:00
	Infantil II	21/07	16:00
Ensino Fundamental Anos Iniciais	1º Ano	02/08	08:30
	2º Ano	21/07	09:00
	3º Ano	20/07	14:00
	4º Ano	22/07	08:00
	5º Ano	23/07	08:00
Ensino Fundamental Anos Finais			
Área de Linguagens		21/07	14:00
Área de Ciências Humanas		27/07	14:00
Área de Matemática e Ciências da Natureza		22/07	15:30
Ensino Médio		29.07	14:00
Educação do Campo		02/08	14:00
EPJAI		29/07	18:00

Fontes: Quadro elaborado pelos pesquisadores (2021)

Esta escolha de aplicação dos questionários nas AC´s foi realizada por compreender que diante de todas as situações que a/o professora vem enfrentando no contexto do ensino remoto, muitas vezes já existe um desgaste físico para estar disponível para responder questionário de pesquisa, a aplicação dessa forma transcorreu com mais praticidade, já que estava dentro da

carga horária de planejamento. No entanto, merece ser destacado que alguns colaboradores deixaram para dar as suas respostas posteriormente.

Algumas/uns professoras/es durante as AC´s já queriam se manifestar sobre a temática, outros já pediam a palavra para falar sobre a importância do tema, mas é preciso destacar que algumas/uns professoras/es não participaram, ou mandaram o formulário com questões abertas em branco, sabemos o quanto abordar questões das identidades e diversidades sexuais ainda é um tabu, não é algo natural e causa constrangimento.

1.4 O Grupo Focal

Tendo em vista a necessidade de aprofundar as reflexões e ações pedagógicas para a promoção de diálogos e intervenções acerca da visão moralista e conservadora sobre sexualidade que reproduzem valores machistas, heteronormativos e LGBTfóbicos na escola pública, optamos por formar o grupo focal, como um instrumento de coletas de dados que aprofundasse a primeira etapa da pesquisa. Neste momento, quando colocamos em pauta para os encontros, um tema que a sociedade tão polemiza, busco respaldo em Gatti, quando diz que o grupo focal é:

> A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender a diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam... [...] o trabalho com o grupo focal pode trazer esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angustia ou medo de retaliação; ajuda a ir além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. (GATTI, 2005, p.14).

Assim, realizamos a princípio um prévio planejamento para analisar e discutir quais aspectos inerentes ao andamento do segundo momento desta pesquisa necessitavam ser contemplados pelos encontros do grupo focal. Oportunidade de aprofundar as discussões, possibilitando a resposta para o problema de pesquisa. Sobre o grupo focal, Gatti (2005), destaca:

> Essa técnica é empregada com várias finalidades, em contextos diversificados e para a análise de múltiplas questões, na dependência do problema que cada pesquisador se propõe. Além de constituir-se no elemento central de uma investigação, é utilizável em outras condições. [...] Pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas, ou para orientar posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos. (p.11-12).

Após a revisão dos encontros do grupo focal, como a análise das temáticas e dos conteúdos, dos vídeos e filme que seriam exibidos, dos textos, das perguntas disparadoras, estabelecemos que seriam 10 encontros, realizados em uma escola pública, com duração de até 1h30min, no turno noturno, que seria filmado. Em seguida, encaminhamos o e-mail para todos as/os professoras/es que sinalizaram interesse em participar do grupo focal, informando data, horário e local. Após obter o retorno de 08 professoras/es que aceitaram o convite, o pesquisador iniciou a busca por um profissional para atuar frente as filmagens dos encontros.

O grupo focal é uma estratégia de coleta de dados que fortalece o diálogo e a construção coletiva, e em consonância com as palavras de Gatti (2005) quando enfatiza que:

> (...) muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existências em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (p. 14).

O grupo focal foi escolhido por ser uma técnica de coleta de dados "(...) muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento (...)" (GATTI, 2005. p. 12). Nesta pesquisa foi uma técnica de muita importância para que as brechas aparecessem para analisar as identidades sexuais; o currículo; as sexualidades; a orientação sexual no contexto escolar; práticas discriminatórias no espaço escolar e o entendimento de atitudes LGBTfóbicas.

Tendo em vista o contexto pandêmico da COVID-19, e as recomendações e protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS), ressaltamos que o desenvolvimento do grupo focal foi de forma presencial, obedecendo todos os protocolos, inclusive o distanciamento necessário, uso de máscaras, álcool em gel, pois como as/os professoras/es/colaboradoras/es já estavam vacinados e por ser constituído por um grupo pequeno de pessoas, decidimos que presencialmente seria melhor, pois as aulas da rede pública de ensino já estava no semipresencial.

Os diálogos no grupo focal, contemplou 08 das 20 professoras/es que responderam no questionário a vontade e disponibilidade para participarem, esse quantitativo, é o ideal, (Gatti, 2005), pois quando o grupo é maior limita a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também registros. Por ser tratar de

professoras/es das diversas etapas e modalidades de ensino da rede pública de ensino, foi possível a qualificação das discussões e a riqueza na troca de informações.

Figura 03- Organização da sala do Grupo Focal

Fonte: Foto produzida pelos pesquisadores (2021)

Figura 04- Encontros do Grupo Focal

Fonte: Foto produzida pelos pesquisadores (2021)

No primeiro dia do encontro do grupo focal, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de imagens, os termos foram assinados pelas/os professoras/es, e o moderador do grupo focal apresentou toda a programação dos encontros, e em seguida os/as professores/as fizeram sua apresentação pessoal e profissional, e já iniciamos os estudos no grupo a partir dos dados do questionário aplicado no primeiro momento da pesquisa.

Um ponto que merece destaque é a quantidade e a periodicidade dos encontros do grupo focal. Realizamos encontros nas segundas-feiras, no turno noturno, das 18:30h às 20:00h, a fim de atender às demandas pessoais e profissionais dos envolvidos e minimizar os impactos ocasionados por eventuais ausências. Estes encontros ocorreram semanalmente, foram distribuídos entres os meses de setembro a novembro de 2021, e sua realização se deu em uma escola da rede pública municipal de ensino, a Escola Municipal Fernando Guedes Andrade-Pea.

Com relação a estrutura física do espaço para os encontros do grupo focal, utilizamos uma sala de aula, nos moldes das salas espaçosa, com boa iluminação e sistema de ventilação, contendo mesas e cadeiras que proporcionaram satisfatória acomodação aos participantes dos encontros, com o distanciamento social indicado pela OMS, o espaço utilizado foi decidido, em comum acordo, pelo grupo. Os horários e o dia dos encontros foram definidos coletivamente visando a participação de todas/os envolvidas/os na pesquisa e como também a preservar a privacidade e a tranquilidade para as discussões das temáticas.

As/os colaboradoras/es tiveram seus nomes preservados em todas as referências feitas às suas participações durante as reuniões do grupo focal, as transcrições e citações de suas falas foram apresentadas no texto a partir da utilização de nomes fictícios. Optamos pela utilização das cores do arco íris para nos referirmos as/aos colaboradoras/es, tanto num gesto reconhecimento da diversidade sexual e da própria comunidade LGBTQIA+. O quadro a seguir traz uma visão geral acerca das/os colaboradoras/es, desde o gênero, cor e faixa etária até a formação e seu tempo de docência na educação pública.

Quadro 04- Caracterização dos participantes do grupo focal

Nome	Sexo	Idade	Cor	Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação como docente	Modalidade de Ensino que atua
Verde	Masculino	36	Negro	Psicologia	Especialização	16	Anos Finais
Lilás	Feminino	47	Negra	Letras	Especialização	24	Anos Finais
Rosa	Feminino	61	Negra	Pedagogia	Especialização	37	EPJAI
Laranja	Feminino	37	Negra	Pedagogia	Especialização	17	Anos Iniciais
Vermelha	Feminino	49	Branca	Química	Especialização	30	Ensino Médio
Amarela	Feminino	51	Negra	Pedagogia	_____	23	Séries Iniciais
Turquesa	Feminino	41	Negra	Pedagogia	Especialização	21	Educação Infantil
Anil	Feminino	36	Parda	Letras	_____	10	Anos Finais

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores (2021)

Consideramos que a heterogeneidade do grupo, se tornou um ponto bastante importante, uma vez que os variados percursos formativos, lugares de fala, modalidades de ensino como docente e áreas de formação possibilitaram o reconhecimento das múltiplas formas e posicionamentos acerca do olhar sobre as questões levantada durante os encontros do grupo focal.

> Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios- conforme o problema em estudo-, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas vivências cotidianas. (GATTI, 2005, p.07).

É capitaneado pelas colocações da autora que no processo de construção deste grupo focal, composto por professoras/es que se configuram como atuantes em modalidade de ensino diversificadas, bem como em áreas do conhecimento diferentes é que foi possível trazer debates e discussões prazerosas, pois nos apresentou um pouco do que configura a identidade do corpo docente da rede pública de ensino de Gandu, posto que a marca mais significativa dos profissionais da rede de ensino é pluralidade de ideias, a diversidade, de formação, de práticas e de posicionamentos políticos.

O diálogo estabelecido com estes professores e professoras, viabilizaram o aprofundamento da problemática da pesquisa, já que foram colocadas em pauta as questões mais sensíveis relacionadas ao currículo, sexualidades, diversidades e identidades sexuais. O grupo focal também possibilitou-nos estruturar os princípios orientadores para a formação docente, organizados como Produto Educacional da pesquisa, uma vez que em seu desenvolvimento foram discutidos temas que reverberam as lacunas existentes no currículo escolar acerca da ausência, anulamento e silenciamento das diversidades e identidades sexuais,

bem como LGBTfobia, dentre outras questões direcionadas as sexualidades. A troca coletiva realizada nos encontros pode ser percebida no âmbito do nosso grupo focal, posto que no decorrer das discussões percebemos que a maioria dos colaboradores não possuíam familiaridade com a temática, apesar de ter a consciência da sua importância no currículo escolar, o desconhecimento por parte da maioria dos professores acerca da temática, foi um dos elementos que os levaram participar do grupo focal. No entanto tínhamos um professor/psicólogo no grupo que já possuía certa familiaridade com as questões levantadas, no contexto escolar e na sua formação acadêmica. Este colaborador trouxe inúmeras situações que proporcionavam as inquietações e tensionamentos nos encontros, qualificando ainda mais os debates. Este colaborador, que merece destaque, trouxe a cada encontro a capacidade de articulação com a temática a ser tratada entre as/os professoras/es, com a existência de um debate e uma problematização permanente das questões que se tornava visível com a atuação das/os professoras/res colaboradoras/es nos encontros.

Quadro 05 – Síntese do roteiro dos encontros do grupo focal

Encontros	Tema	Objetivos de Pesquisa	Objetivos Formativos
1º Encontro	Apresentação dos participantes da pesquisa, objetivos e metodologia.	Apresentar os objetivos e metodologia da pesquisa.	Criação de vínculo entre os professores, a temática e o moderador. Proporcionar a colaboração e o diálogo acerca dos temas tratados no encontro.
2º Encontro	Políticas Educacionais para a orientação sexual.	Promover discussão sobre as políticas públicas educacionais e a diversidade sexual.	Potencializar discussões acerca das políticas públicas educacionais nas escolas relacionando-as com a temática das identidades e diversidades sexuais.
3º Encontro	Masculinidades, Homossexualidades e Identidades Sexuais.	Compreender que a sexualidade humana não pode ser considerada fixa e acabada	Possibilitar reflexões e debates acerca das masculinidades, homossexualidades e identidades sexuais.
4º Encontro	Diversidade Sexual e Currículo	Compreender a importância da discussão acerca da Diversidade Sexual no currículo escolar	Fomentar a criação de espaços de diálogos acerca das sexualidades e identidades sexuais e o currículo.
5º Encontro	Cruzamento de marcadores sociais e os processos discriminatórios: racismo e LGBTfobia.	Compreender como no espaço escolar as narrativas e as vivências estão demarcadas por questões sociais e culturais que reverberam em LGBTfobia.	Analisar como as práticas curriculares cotidianas estão marcadas por situações homofóbicas, transfóbicas, bifóbicas acrescidas de racismo e discriminação entre os estudantes, os professores e as práticas pedagógicas.

6º Encontro	Sexualidade para além do discurso biológico.	Discutir o pensamento binário e equivocado de uma parcela "neoconservadora" de nossa sociedade.	Tensionar os debates acerca da biologização da sexualidade, bem como refletir sobre a naturalização de algumas existências
7º/8º/9º Encontros	Elaboração de atividades e construção de oficinas para pais, alunos e professores na escola.	Planejar e construir propostas pedagógicas para trabalhar com pais, alunos e professores.	Elaborar e discutir proposições pedagógicas para os professores das escolas da rede pública municipal de ensino ou curso formacional para estes, tendo em vista a diversidade sexual e o currículo escolar.
10º Encontro	Relato de experiências.	Refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros anteriores.	Refletir acerca dos encontros do grupo focal como espaços formativos.

Fontes: Quadro elaborado pelos pesquisadores (2021)

O grupo focal propicia momentos de profunda reflexão das questões abordadas no primeiro momento da pesquisa- o questionário, possibilitando que novas visões sejam acrescidas a temática desta dissertação, na perspectiva de retirar do "armário" do currículo escolar as identidades e diversidades sexuais. O trabalho realizado nos encontros aponta a riqueza da técnica como um instrumento de coleta de dados para aprimorar ainda mais o desenvolvimento da pesquisa.

1.5 A transcrição do grupo focal

O momento da transcrição (apêndice 02) considero muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. A realização da transcrição completa dos encontros do grupo focal, se torna a representação de mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material coletado durante os encontros.

O processo de coleta de dados para uma pesquisa requer que o pesquisador focalize sua atenção para o problema da pesquisa. Ao transcrever o áudio das filmagens do grupo focal, tive a oportunidade de perceber o papel de moderador do grupo focal e de pesquisador. Este momento se constituiu muito importante, pois enquanto pesquisador, no momento da transcrição, me distancio de um fato vivido- que foi o processo de coleta- ao tempo em que, revivo os encontros em outro momento e com o enfoque intencional de perceber as nuances que estão por traz da fala, dos gestos e dos discursos.

A transcrição nos mergulha para aquilo que foi feito. Apesar de ser o próprio moderador do grupo focal que está transcrevendo, o enfoque, agora, é diferenciado. No primeiro momento da coleta- o enfoque era o presente na ação de coordenar o grupo focal. As respostas, explicações e argumentações dos colaboradores da pesquisa eram o que mantinham a atenção. Este momento de transcrever os encontros do grupo focal, focalizo naquilo que foi ou não falado, pois, sei que isso fortalece uma pesquisa e o ato da transcrição do que foi ou não foi respondido e o que está inaudível ou incompreensível é algo primoroso para o pesquisador.

As cenas das filmagens dos encontros se tornam um momento propício para a compreensão da resposta da problemática da pesquisa. E se tratando de uma temática que a sociedade tanto polemiza, me sinto privilegiado em me tornar a resistência. A transcrição das mais de 15 horas de encontros se reverberava para mim como luta, resistência, frente ao currículo performativo que enquadra as identidades e diversidades sexuais que existem nas escolas. Ao escutar várias vezes as verbalizações gravadas, ao retroceder as cenas das filmagens para escutar e reescutar pequenos trechos ou falas para transcrever sinto-me imenso na minha pesquisa, vivenciando as inquietações da minha problemática, me lanço nos percursos da minha metodologia. As transcrições colocam-me por todas as vezes que fiz na construção vivida e sentida dos meus objetivos específicos da pesquisa.

O tom de voz, a pausa no diálogo, são elementos que só quem transcrever tem a condição de saber se são interferências para ser interpretadas, ou não. As situações presentes nas expressões faciais, no desvio de olhar, das mensagens corporais devem ser analisadas com cautela por quem transcrever. Quando o próprio pesquisador faz a transcrição dos seus dados coletados tem a oportunidade de análise e interpretação das informações coletadas que podem ser totalmente desfeitas, revisadas, reinterpretadas, a imagem do que se pesquisa pode ser ampliada a partir da transcrição. Marcuschi (1986) salienta que, o pesquisador deve saber quais são os seus objetivos e assinalar o que lhe convém na análise. No entanto, é pertinente destacar que, mesmo quando o pesquisador traz uma transcrição fiel e com uma boa reprodução do material filmado, a transcrição não conseguirá captar todas as informações apresentadas no grupo focal. Segundo Queiroz (1983), mesmo quando o pesquisador é quem faz a transcrição de um “[...] documento oral, com sua vivacidade, colorido e calor humano [...]”, para um “[...] documento escrito inerte, passivo, estático, que além disso, reproduza somente em parte tudo o que realmente ocorreu[...]”, poderá ocorrer uma separação do que está sendo transcrito.

Todas as transcrições do grupo focal foram realizadas logo após os encontros, e a partir das observações constantes no diário de campo que fizemos. As anotações do diário consistiam em coletar as ocorrências físicas, sociais, comportamentais que ocorriam durante os debates dos encontros do grupo focal. Essas anotações me auxiliavam durante as transcrições dos encontros. Segundo Mendes (2017); Miskulin (2017), o uso do diário de campo do pesquisador se mostra como um importante instrumento de constituição de dados, pois auxilia a relembrar detalhes dos encontros presenciais. Quando inicio a transcrição logo após o encontro do grupo focal, as impressões e lembranças estão mais fáceis de serem acessadas, pois estão vivas e presentes para o pesquisador.

Por fim, reafirmo que as transcrições foram de suma importância para o meu amadurecimento enquanto pesquisador, porque me colocaram de frente a questões subentendidas que o questionário não permitiu perceber, pois "a transcrição não deve ser uma mera reprodução das gravações, mas uma busca por apresentar os tropeços, as frases interrompidas, as prolongadas, os suspiros, as exclamações, as contrariedades. (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1049).

1.6 A Organização e Análise dos Dados

Esta pesquisa utilizou a organização e a análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo, a partir da perspectiva operacional é direcionada por uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos, documentos, objetivando a constituição de dados e recorrendo a nossa metáfora, dos currículos escolares e os "armários" das diversidades sexuais dentro das diversas modalidade de ensino.

De pose das respostas do questionário e da transcrição dos encontros do grupo focal, precisamos organizar o material para a análise. Para isso, utilizaremos a Análise de Conteúdo que Bardin (2011, p. 2011):

> [...] Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Sintetizando, pode-se corroborar que a análise categorial dos temas, realizada após a aplicação dos questionários e a transcrição integral dos encontros do grupo focal, inicia com a divisão do texto em algumas temáticas principais (que pode ser posteriormente aperfeiçoadas

em subtemas, se for necessário). Segundo Bardin (2011), após a delimitação dos temas, é preciso determinar as características associada ao tema central, viabilizando buscas de significados relacionados a cada tema. Ainda de acordo com a autora, se faz necessário levar em consideração as três etapas fundamentais para a organização e análise dos dados, são elas: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125).

A pré-análise é a fase de organização do texto e objetiva fazer a sistematização das ideias iniciais para a obtenção de maior precisão nas análises dos dados. As três finalidades que esta fase apresenta, são: a escolha dos documentos que vão a submissão de análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final, "trata-se de uma fase de organização dos dados como o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa", afirma Bardin (2011). Por conseguinte, foi realizada, inicialmente, a leitura flutuante para compreender melhor as informações obtidas nas questões abertas e objetivas dos questionários *(google forms*) e os encontros do grupo focal. A etapa final consistiu em fazer a reunião e organização das informações do grupo focal, as quais foram filmadas e transcritas na integra, conforme orienta Bardin (2011).

A segunda fase exploração do material foi realizada após cumprir as operações da pré-análise. Direcionados com a análise propriamente dita, é o momento de administrar sistematicamente as decisões tomadas. Isto é, refere-se de uma longa fase, que se constitui essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras formuladas previamente. A exploração do material, vai se dando a partir da seleção dos pontos cruciais do questionário realizado para a pesquisa, das anotações do diário de campo e da organização das narrativas/colocações realizadas pelos participantes nos encontros do grupo focal. Este momento da pesquisa, Bardin (2011) classifica como uma verdadeira "decomposição" dos dados coletados e que nos levará à possibilidade de realizar as inferências e interpretações na etapa de análise subsequente.

Após o levantamento dos dados da pesquisa tivemos as seguintes categorias de análise: lembranças, recordações e esquecimentos, identidades e formação. Como subcategorias, temos: Família, escola, amigo; memórias professorais, narrativas pessoais, situações do cotidiano escolar; diversidade Sexual entre alunos, diversidade sexual entre professores; sexuais, culturais, religiosas; as diversidades e identidades sexuais no ambiente escolar; discursos,

práticas LGBTfóbicas, trajetórias; estereótipos e estigmatização; LGBTfobia e educação; formação inicial e continuada.

CAPÍTULO 2 -DISPOSITIVOS DA SEXUALIDADE, CURRÍCULO, DIVERSIDADES SEXUAIS E EDUCAÇÃO

Tendo como base teórica os pensamentos de autoras/es da vertente pós-estruturalista, embaso-me, inicialmente, em Silva (2002;2005), Louro (2004;2013;2014, 2020), Foucault (1988), Butler (2002;2013;2016) que trazem discussões acerca do currículo, da educação, da sexualidade e da diversidade sexual. Abordamos também neste capítulo, e nos próximos a partir dele, contribuições de outras/os autoras/es que ajudam a pensar as questões que permeiam o currículo e as diversidade e identidades sexuais.

2.1 Dispositivos de sexualidade

[...]

A minha pele preta é meu manto de coragem
Impulsiona o movimento
Envaidece a viadagem
Vai desce, desce, desce, desce
Desce a viadagem!

Sempre borralheira com um quê de Chinderela
Eu saio de salto alto, maquiada na favela
Mas se liga, macho
Presta muita atenção
Senta e observa a tua destruição

Que eu sou uma bixa louca, preta, favelada
Quicando eu vou passar
E ninguém mais vai dar risada
Se tu for esperto, pode logo perceber
Que eu já não tô pra brincadeira

(Quebrada, Linn da. **Bixa Preta**, 2017**.** Disponível: https://www.youtube.com)

O canto também fala! Por essa razão, a música "*Bixa Preta",* composta por Pedro Kimura e Afronta MC escolhida como epígrafe para abertura desta discussão sobre dispositivo de sexualidade, é simplesmente uma pura expressão consciente ou inconscientemente do questionamento: quando nos apresentamos em um curso, ou quaisquer outras ocasiões que precise de alguma identificação, demonstramos para além das questões básicas de nome, idade, formação, cidade e etc., outros pertencimentos e características identitárias que demonstrem que somos atravessadas/os pelo gênero e pela sexualidade? Retomando a música supracitada, a apresentação da "bixa preta favelada" demarca seu lugar de fala, trazendo aspectos de sua

identidade, e nesse momento é possível perceber a demonstração das suas características como um ato político, o qual dar relevância a aspectos do gênero e da sexualidade que sempre foram invisibilizados.

Contrapondo os dispositivos de poder do sistema cisheteronormativo, a bixa preta da música emerge empoderada, disposta a questionar seu lugar no mundo e reivindicar um espaço que não se reduza à margem. A (re) existência das bixas proposta da música de Linn da Quebrada é outra interpretação e passa por uma apropriação dos múltiplos discursos que retira a bixa dos "armários" que foram e são construídos para oprimí-la. Essa bicha retratada na música traz termos ainda utilizados como adjetivos pejorativos que objetiva o ataque, a depreciação, ao escárnio de certos corpos e certas pessoas. Vejo nestes adjetivos das estrofes da música inúmeros alunos e alunas; professores e professoras que são estereotipados cotidianamente pelo sistema cisheteronormativo. No entanto, assim como na música, quando nos apropriamos desses termos como fonte de problematizar os dispositivos de poder que operam contra a corpos que fogem a heteronormatividade, nos tornamos sujeitos que tomam para si o direito de existir, favorecendo o questionamento daquilo que é descrito como normal.

A construção das identidades por muito tempo esteve atribuída às questões de raça/etnia, a nacionalidade/estado/cidade, o campo/cidade e a classe social. Os demarcadores sociais que atravessam a nossa construção identitárias continuam válidos, no entanto, é pertinente destacar que com o passar do tempo fomos conduzidas/os a nos imaginar e termos uma representação para além das categorias supracitadas, e melhor falando não se limitando a "caixinha" padronizada de se identificar, pois afinal somos seres humanos atravessadas/os por inúmeros pertencimentos, diversas identidades, as quais são acionadas dependendo do contexto ou da ocasião.

A música de Linn da Quebrada também oferece uma rica oportunidade de refletir a respeito dos dispositivos da sexualidade idealizados por Foucault. Os dispositivos que são postos para homossexuais "bixas pretas faveladas", não são os mesmos ofertados entre os sujeitos cisheterossexuais, e ao propor a análise de tal problema, a partir da proposição de Foucault (1988) fica mais possível entender essas relações.

Ao historicizar a sexualidade, Foucault (1988) destaca que os corpos no século XVII eram ostentados na maioria das vezes sem muito pudor, os quais reverberavam gestos e discursos que fluíam sem embaraços, pois havia uma tranquilidade em expor as anatomias e neste mesmo contexto, as crianças e adultos frequentavam os mesmos lugares. No entanto, no

final deste século e a partir do século XVIII, a sexualidade passa a ser controlada e a família conjugal passa a estimular o silêncio ao sexo, “denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso” (FOUCAULT, 1988, p.21).

Assim sendo, o sexo começa a ser legitimado apenas no quarto do casal “dito” heterossexual. O autor nos instiga a compreender que as sociedades contemporâneas carregam discursos sobre as sexualidades, produzidos a partir de outros momentos históricos emergidos do século XVII, sendo que alguns sofreram alterações substanciais e outros permaneceram.

Os discursos, os dispositivos, e as atitudes que permeiam nossas sociedades na atualidade com muita força são entendidos de maneira naturalizada, de forma que, dificilmente acontece questionamentos. Presenciamos na escola, por exemplo, a padronização adequada para se vestir, os estudantes e as estudantes devem estar uniformizados de acordo o que estabelece cada instituição e é muito comum que as/os professoras/es e as/os funcionárias/os que trabalham nas portarias das escolas exijam das/os estudantes, um comportamento “tido como apropriado” no tocante aos jeitos, trejeitos e cuidados para evitar expor os corpos. Louro (2016), destaca o papel que o uniforme exerce para impregnar a constituição das identidades de gênero e sexual dos (as) estudantes,

> Uma das minhas lembranças mais fortes e recorrentes a respeito da minha vida escolar está ligada à importância que era atribuída aquela “escola padrão”. [...] De algum modo parecia que cabia a nós, estudantes, carregar o peso daquela instituição. Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante “padrão”. Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas de uniforme da escola, nós “éramos a escola”! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento “adequado”, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento. O uniforme- saia azul pregueada e blusa branca com um laço marinho- era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. [...] A preocupação com o uniforme defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral. (LOURO, 2016, p.19)

Nas escolas, assim como nas famílias, ocorrem conversas para sinalizar quais as discussões que as/os adolescentes podem participar, e, aquelas que devem permanecer afastadas/os. Se a temática a ser tratada for sexualidade, o silêncio torna-se uma ordem até que se ocupe o lugar “legítimo”, como assinala Foucault (1988, p.21) “controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais interlocutores, e em que situações sociais... estabeleceram-se, assim, em regiões, senão o silêncio absoluto [...]”. Desse modo, o “silêncio” é crucial e

importante e não repressivo, já que compõe os mecanismos que mantem e atravessam os discursos.

A sexualidade vem desde o século XVII sendo colocada pela sociedade no discurso e na submissão de um mecanismo de gradativa incitação. Foucault (1988) questiona a ideia de que o sexo foi proibido, ao interrogar “censura sobre o sexo? Pelo contrário, constitui-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos...” (FOUCAULT, 1988, p.25).

O autor argumenta que falar de sexualidade é também discutir sobre um sistema, e destaca que por meio de um processo de captura, os discursos foram limitados e direcionados, sendo estabelecido o que falar, quem poderia ou não falar, em qual ocasião, em que lugar, em síntese, ações que se norteiam nas relações de poder. Por conseguinte, a sexualidade no século XVIII estava fundamentada por algumas regras reproduzidas, especialmente nas atitudes e nas obrigações que definem as/os bem-intencionadas/os cristãs/os. Nesse sentido,

> Não falo da obrigação de confessar as infrações às leis do sexo, como exigia a penitência tradicional; porém da tarefa, quase infinita, de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo tenham alguma afinidade com o sexo. Este projeto de uma "colocação do sexo em discurso" formara-se há muito tempo, numa tradição ascética e monástica. O século XVII fez dele uma regra para todos. Dir-se-á que, de fato, só poderia se aplicar a uma elite mínima; a massa dos fiéis que só frequentavam a confissão raras vezes por ano escapava a prescrições tão complexas. Sem dúvida, o importante é que esta obrigação era fixada, pelo menos como ponto ideal para todo bom cristão. Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso. Se for possível, nada deve escapar a tal formulação, mesmo que as palavras empregadas devam ser cuidadosamente neutralizadas. A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil. (FOUCAULT, 1988, p.23)

Ao contrário de censura em relação do sexo, foram instituídos mecanismos objetivando a produção de discursos acerca do sexo, propenso a ocorrerem de acordo com propósitos estabelecidos. Desse modo, a ideia de se colocar o sexo em discurso vem sendo idealizada há muito tempo, e tem como embasamento uma prática ascética e religiosa. Aproximadamente no século XVIII estimula-se por parte da política, da economia e da técnica, o discurso acerca do sexo, mais especificamente direcionado a racionalidade. Nesse interim, o sexo começa a ser questão de “polícia”, pois o “sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder

público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos (FOUCAULT, 1988, p. 26).

Butler (2016), tendo por base as análises de Foucault, reforça que a categoria do “sexo” pode ser entendida a partir de um ideal regulatório, de modo que se define de maneira imposta, uma vez que há uma materialização forçada que dar a base em normas regulatórias e estabelece os corpos ao tempo em que os governa e controla. Foucault (1988), conceitua a sexualidade de algumas maneiras, para ele não podemos entendê-la como algo natural, pois

> A "sexualidade" é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a scientia sexualis. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. [...] a sexualidade foi definida como sendo, "por natureza", um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar. [...] A história da sexualidade — isto é, daquilo que funcionou no século XIX como domínio de verdade específica — deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos. (FOUCAULT, 1988, p. 66).

O conceito de sexualidade ainda é proposto por Foucault, também como

> “[..]o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder”. (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Nesse interim, são inúmeros os dispositivos, entretanto não funcionam na mesma conformidade, e não tem na sua produção efeitos semelhantes. Assim, compreendo também que as questões que envolvem as sexualidades não podem ser pensadas sem que antes sejam revisitados os acontecimentos históricos, sociais, econômicos e políticos ao longo do tempo, tendo em vista que os discursos sobre a sexualidade cruzam e possibilitam várias instâncias sociais e, nessa circunstância, estão acentuadamente presentes na família, na sociedade e na escola.

Ao tratar acerca das instâncias de controle e os mecanismos de vigilância relacionadas ao sexo, Foucault (1988) exemplifica o que acontece com o sexo das crianças. O autor dar ênfase a questão dos risos que ao longo de uma temporalidade acompanharam a sexualidade das crianças em todas as classes sociais, e em determinado momento “desapareceram os risos estrepitosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhados a sexualidade das crianças...”

(FOUCAULT, 1988, p.29). Entretanto, isso não foi sinônimo de um silenciar puro, pois continuou-se a falar do sexo, porém buscou-se outras maneiras de se falar dele.

Sobre os colégios do século XVIII, Foucault (1988) destaca que apesar de neste espaço se ter a impressão de que não se tocava no assunto, se alertarmos para os dispositivos arquitetônicos, para a estruturação do espaço, para os regulamentos e disciplina presenciaremos que o sexo é tratado constantemente. Para isso, Foucault (1988) traz o exemplo a seguir:

> Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicas, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição — o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar — articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII — e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral — um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo... (FOUCAULT, 1988, p.29).

Refletindo a partir do autor, é crucial pensar acerca das nossas escolas e dos espaços das salas de aula. Recordo de algumas situações que tive contato no decorrer de minhas escrevivências como aluno e hoje como professor: os portões com cadeados e com uma/um funcionária/o responsável por abrí-los somente quando permitido; os grandes corredores direcionados para as portas das salas de aula; os pátios em locais planejados para que todas/os funcionárias/os pudessem observar as/os alunas/os no horário de entrada, durante o intervalo e na saída; a mesa da/o professora no centro da sala, que tem como objetivo a visualização de toda a turma; presença de turmas separadas, seja em fila, semicírculo ou grupos, dando prioridade ao binarismo feminino/masculino; no intervalo meninos jogando bola ou correndo pelo pátio e as meninas agrupadas com outras meninas; entre outras situações que demarcavam os lugares dos gêneros. Nesse sentido, segundo Louro (2016) aqueles (as) estudantes que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade fora da lógica padronizada pela

escola, são alvo imediato de redobrada vigilância, pois ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos não condizentes com o espaço escolar.

Destaco que não foi muito diferente ao me deparar com a realidade das escolas públicas do município de Gandu, onde esta pesquisa foi desenvolvida. Logo, penso que isso traz uma demonstração do ambiente escolar, tendo como significado um território machista, sexista, cisheterossexista, e por mais que tentem silenciá-las, as sexualidades se reverberam através dos olhares, das falas, dos sussurros, das performances, dos movimentos sinestésicos, das frases de efeito registradas em paredes, cadeiras, portas de banheiro, capas de livros, entre tantos outros registros.

Como professor do Ensino Fundamental - anos finais e do ensino médio, percebo com base nas ponderações de Foucault, a forma como as crianças e as/os adolescentes são pensados como seres assexuados, ou então, que a sexualidade não pode ser estimulada, mas sim vigiada. As/os professoras/es desses segmentos de ensino têm muita dificuldade de olhar para as/os adolescentes e jovens como alguém que tem sexualidade que foge a lógica da cisheteronormatividade, porém é crucial destacar que as sexualidades e identidades sexuais expressam-se continuamente.

No contexto escolar, as discussões relacionadas as sexualidades ocasionam inúmeras situações desafiadoras, bem como de perplexidade nas/os professoras/es, justamente por terem que lidar com situações as quais anteriormente pareciam ter respostas fixas, ou até mesmo com as que não estão direcionadas as suas crenças.

Infelizmente, a escola não consegue lidar com as diversidades e adversidades que emergem no contexto educacional, com isso ela passa a ser um espaço de vigilância permanente, de agressão, coerção e controle. Ao longo dos anos, as instituições escolares e os documentos oficiais que regem a educação, desconsideraram as discussões acerca gênero e sexualidade por causa da sociedade cisheteronormativa e proselitista. No entanto, é preciso destacar que as questões sobre diversidades e identidades sexuais nos atravessam e fazem parte das nossas vidas, e que cada vez mais as/os jovens estão com interesse para debater essas questões. Tais discussões se tornam uma veia de interação para uma melhor compreensão sobre sexualidades, com vistas à desconstrução de conceitos equivocados e impressões errôneas que contribuem para a disseminação e cristalização do preconceito e da discriminação.

> [...] as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Se, de fato, são inteligíveis, não é porque sejam efeito, em termos de causalidade, de uma outra instância que as explique, mas porque atravessadas de fora a fora por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. [...] a racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem — cinismo local do poder — que, encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição, esboçam finalmente dispositivos de conjunto: lá, a lógica ainda é perfeitamente clara, as miras decifráveis e, contudo, acontece não haver mais ninguém para tê-las concebido e poucos para formulá-las: caráter implícito das grandes estratégias anônimas, quase mudas, que coordenam táticas loquazes, cujos "inventores" ou responsáveis quase nunca são hipócritas. (FOUCAULT, 1988, p.89-90).

Capitaneando em Foucault, compreendo que os debates que envolvem os corpos e as relações de gênero e sexualidades estão interligados em redes de poder-saber e se movimentam frequentemente no território escolar. Consequentemente, sendo a/o sujeita/o compreendida/o como fruto resultante da história, e que também tem sua subjetividade composta por intermédio das suas práticas e relações com influências socioculturais, pode pensar que os dispositivos de poder são preparados mediante discursos, práticas e estratégias que direta ou indiretamente determinam proibições, controle e vigilância.

Portanto, é fundamental pensar que “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente "no" poder, que dele não se "escapa” (FOUCAULT, 1988, p.90), assim, a/o sujeita/o ao representar as diversas instituições poderá como produtor/a de conhecimento, sendo capaz de tensionar aquilo que lhe é imposto, naturalizando as existências que não estão na sexualidade padrão da cisheteronormatividade.

Ao discutir a maneira como é operacionalizado os dispositivos de poder, Foucault (1988) sinaliza que “[...] parece possível distinguir, a partir do século XVIII, quatro grandes conjuntos estratégicos, que se desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo”. (FOUCAULT, 1988, p.98). Sendo assim, o autor destaca estes conjuntos estratégicos, a saber: a histerização do corpo da mulher; pedagogização do sexo da criança; socialização das condutas e de procriação e psiquiatrização do poder perverso. Nestes, respectivamente: o corpo da mulher passou por um processo de sexualização e medicalização cuja finalidade seria reprodutiva; intensificou-se um processo de controle e vigilância e foram alertadas sobre o perigo do sexo, especialmente em combate à masturbação nas crianças, e objetivou conter a fecundidade dos casais visando benefícios econômicos. E foi instituída a normalização e patologização do sexo, nomeando e condenando a sodomia.

Presenciamos na sociedade que estamos inseridas/os diversos dispositivos sutis e delicados de poder. Conforme já dito, as relações de poder que envolviam a sexualidade estavam atreladas às alianças, às parcerias e aos laços matrimoniais, na contemporaneidade, incorrem nos corpos e nas manifestações da sexualidade. Por conseguinte, não há como determinar os dispositivos de dominação à lei da interdição. Necessitamos compreender o poder levando em consideração a variedade de correlações de forças, jogos, apoios e estratégias que se demarcam e se consubstanciam tomando corpo por meio de leis, hegemonias sociais e aparelhos estatais.

Nesse sentido, o dispositivo de poder se movimenta por todas as instâncias, pois provém dos diversos lugares e não pode ser definido como estrutura ou instituição, trata-se de uma aliança que "[...] se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfas e conjunturais de poder." (FOUCAULT, 1988, p. 100).

O desinteresse da escola pelas temáticas da diversidade sexual, especialmente as que pautem as homossexualidades, diz respeito à "pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras" (LOURO, 2016, p. 30). Segundo Foucault (1988), o silêncio confirma a norma heterossexual e, assim, procura a manutenção das ditas sexualidades disparatadas fora do alcance do corpo discente, ainda que isso não aconteça na medida pretendida pela escola.

A sexualidade é uma questão pertencente e relacionada à sociedade, sendo assim, a escola enquanto uma de suas principais instituições poderá favorecer situações que possibilitem a discussão, problematização e reflexão direcionada para as inúmeras formas de suas manifestações. Nesse sentido, LOURO (2020), destaca:

> É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos da escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indignados/as sobre a questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: 'em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área', 'ou então, nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos'. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses 'problemas' a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...] (LOURO, 2020, p. 84).

Assim, concluo este capítulo, enfatizando que passamos a compreender que não apenas as discussões acerca das diversidades sexuais, e toda sua variedade de expressões e manifestações que estão envolvidas em redes de poder-saber, mas, também, as discussões que incluem os corpos, as identidades sexuais, as relações de gênero e todos os demarcadores sociais que atravessam as estudantes, os estudantes, as professoras e os professores. E não poderia deixar de retomar a bicha preta da epígrafe deste capítulo, a qual escapole ao destino que parece imutável e conquista o direito à fala, podendo interferir positivamente na sua própria vida. A bicha preta da composição de Linn da Quebrada tem a certeza de que uma existência restrita às beiradas da cisheteronormatividade se desfaz, mesmo sabendo que este "desfazer" é um ato político que nas condições atuais pode cobrar o alto preço da estigmatização.

Destarte, visando ressaltar a importância de debater, tensionar e problematizar essas questões e tudo que as envolvem, e a necessidade de historicizar essas temáticas na contemporaneidade, sobretudo no âmbito educativo, é que considero pertinente se apossar das brechas curriculares, como vias de possibilidades e potencialidades dessas discussões na educação básica, e em especial na rede pública de ensino de Gandu, a qual é lugar de produção de saberes, conhecimentos e múltiplas aprendizagens, mas é também espaço de construção de preconceitos, injustiças, desigualdades, discriminação e violência contra os corpos de estudantes e professoras/es que fogem a lógica posta pelo currículo performativo.

2.2 O silenciamento das diversidades e identidades sexuais na escola

Nos ambientes escolares do município de Gandu as diversidades e as identidades sexuais de alunos, alunas, professores e professoras não são percebidas, sentidas, contempladas e, assim, inclusas no currículo escolar, porque elas estão escondidas nos "armários" destas escolas. É possível afirmar, então, que as diversidades sexuais estão presentes na escola através dos olhares, das falas, dos sussurros, das performances, dos movimentos cenestésicos, das frases de efeito registradas em paredes, cadeiras, portas de banheiro, capas de livros entre tantos outros registros, porém tais diversidades, quando estão na contramão da heteronormatividade, encontram-se profundamente silenciadas. Por isso, que os/as estudantes, em geral, apresentam uma grande resistência quanto a aceitação da sua identidade sexual. Guacira Lopes (2020), corrobora que:

> [...] há aqueles\as que negam a educação sexual seja missão da escola como fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente as famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não tocar nessas questões elas não "entrarão", na escola. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos\as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras... elas estão também de fato nas salas de aulas- assumidamente ou não-, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (p.135).

A escola não é um território de simplificações, pelo contrário, é um espaço para tornar o pensar mais complexo, mais articulado e principalmente propor a autoria e autonomia acerca do que se aprende. Os objetos de conhecimentos desenvolvidos na escola estão ancorados nas proposições do livro didático e ou nas orientações curriculares prontas, que propõe atalhos e amenizam propostas. Esses objetos devem compreender a sua razão epistêmica, o seu significado encontrado principalmente nos ensinamentos acadêmicos e na relação destes ensinamentos com um universo de experiências, que por sua vez também são responsáveis pela existência destes conhecimentos.

Alguns exemplos que promovem a discriminação das identidades sexuais que não estão nas "caixinhas" da heteronormatividade, podem ser notados na escola, principalmente a partir do uso de estereótipos para designar as sexualidades e gêneros dissidentes. Esses estereótipos cristalizados por práticas LGBTfóbicas, principalmente para aqueles que não se enquadram nos princípios heterossexual, são taxados diariamente no ambiente escolar com expressões rígidas e fechadas em relação a sua orientação sexual, como por exemplo os termos e|ou expressões: bichinha, viadinho, mulher homem, sapatão, desqualificando os sujeitos que transgridem a norma de comportamento hegemônico da sociedade cisheteronormativa. A autora Megg Rayara (2017), chama atenção para outros termos que corriqueiramente fazem parte do universo escolar e social das/os estudantes que destoam da norma,

> Da mesma forma que aberração da natureza, almofadinha, baba fronha, balde, bagaceira, bambi, Bernardinho, botão de camisa velha, boneca, bundeiro, chabi, chibungo, cicatriz na nuca, cona, cu de galinha, choclo, culero, escória da sociedade, essa coca é fanta, fanta uva, frango, flip, gaúcho, grupo de risco, lobishome, Maria flor, menino dama, pit bicha, papa merda, pula-pocinha, puto, putim, proscrito, qualira, ré no quibe, seu piru, tarado da linguiça, travesgay e transvertido são separados por regionalismos no Brasil, mas que falam do gay afeminado, do viado e da bicha em vários estados, mais especificamente Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás, Ceará, Pernambuco, Piauí, Maranhão e Mato Grosso do Sul que chegaram a mim através de amigos e amigas do Facebook, heterossexuais, lésbicas, bichas e travestis, brancos/as e negros/as, que narraram situações em que foram chamados/as ou ouviram pessoas serem chamadas de. (OLIVEIRA, 2017, p. 101).

Louro (2020), chama atenção para que tenhamos um “afinamento da sensibilidade” para observar e questionar as desigualdades produzidas e reproduzidas no ambiente escolar, a autora ainda tenciona o debate ao questionar:

> Persiste, assim a pergunta: que fazer para mudar? Como agir, na prática cotidiana, de uma forma mais consoante com o que se vem discutindo até aqui? Quais as providências ou as atitudes mais adequadas para promover uma educação não discriminatória ou no mínimo, uma educação menos discriminatória? (LOURO, 2020, p.126).

O questionamento supracitado merece uma possível resposta, é preciso antes de tudo aproveitar os poucos e escassos recursos de ensino que abordam uma outra perspectiva das formas de sexualidade e de afeto igualmente válidas e possíveis, onde segundo a própria autora ampliam “as representações de organização familiar e incorporam algumas das questões contemporâneas referente a sexualidade” (LOURO, 2020, p.139). A escola é um lugar que se destina para a construção e produção do saber de todas/os. No entanto, os corpos dissidentes com suas identidades sexuais estão presentes dentro do espaço escolar, porém a sua presença é invisibilizada, o que termina por fazer da escola um espaço potencializador para reprodução das práticas e das normas hegemônicas que tornam a heterossexualidade modelo padrão a ser seguido.

> [...] é preciso que se considere que o modelo heterossexual é dado como a prática da normalidade, mesmo que saibamos que de fato é uma construção social na qual a separação entre homens e mulheres é muito mais significativa nas suas relações de poder do que no formato das genitálias. Dessa forma, a heteronormatividade vai sendo construída a partir da promessa de cada nascimento. Ou você nasce homem ou nasce mulher e todo o arsenal instrumental lhe é disponibilizado para fazer valer a sua secreta genitália. Esse arsenal é composto de discursos, de definição de cores, modelos de vestir, maneira de sentar, de escolhas da profissão, de frequentar lugares, horários, cuidar de certas tarefas de subsistência, formas de amar, de construir alianças, práticas sexuais, enfim, todas as atividades humanas servirão para dar pistas sobre a sua genitália que poderá ser presumida, mas quase nunca mostrada [...]. (ARAUJO, 2018, p. 137).

Infelizmente são nos “armários” das escolas que se encontram as identidades sexuais que não enquadram no padrão normativo da identidade cisheterossexual. Digo isto, pois o apagamento das alusões explicitas aos homossexuais, lésbicas, não- binários, bissexuais, pansexuais, dentre outras identidades sexuais no cotidiano escolar é uma maneira de silenciar a diversidade sexual. Louro (2020) destaca que até os livros didáticos negam a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo. E isso

é perceptível, quando os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e adotados pelas escolas abordam um modelo familiar nuclear binário.

Apesar dos avanços recorrentes de publicidades, discussões acadêmicas, inclinados para a introdução dos debates acerca da diversidade sexual dentro do ambiente escolar, a ausência e o silenciamento ainda impera de maneira incisiva e, as discussões sobre corpo, sexualidade e gênero são restritas ao campo biológico direcionado por mecanismo reprodutivo e ao ensino ciências, caracterizadas por aspectos higienistas, ascéticos e cartesianos.

> O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim "eliminar" esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da "norma". (LOURO, 2001, p. 89).

O silêncio sobre a diversidade sexual detectado nas escolas reverbera um modelo de escola e currículo patriarcal e heterossexual, porque "[...] a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento- e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. (LOURO, 2020, p.93). Assim sendo a naturalização da heterossexualidade como padrão a ser seguido sustenta os caminhos da homofobia| transfobia| bifobia|lesbofobia e a sua legitimidade ao possibilitar a exclusão de outras formas de viver a sexualidade e as identidades sexuais para além do modelo hegemônico.

> Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014, p. 41)

A escola é um espaço de diálogo e socialização de saberes e práticas que tem como obrigatoriedade a promoção de debates sobre as diversidades, as identidades, o respeito mútuo e a inclusão social. No tocante as diversidades e identidades sexuais, é crucial ações pedagógicas que englobem sujeitos como pessoas dispares dentro desse espaço. Mas conforme já se percebe, na maioria das vezes, a escola não sabe lidar com essa diversidade presente dentro dos ambientes escolares, ao mesmo tempo que, não busca caminhos para entrar em contato com

as/os estudantes que são corpos dissidentes, conduzindo assim suas práticas e ações pedagógicas ao silenciamento das vozes desses corpos. No entanto, é necessário destacar que o silenciamento posto no interior das escolas com relação a discussão das sexualidades; das diversidades e identidades sexuais tornou-se cotidianamente uma rotina, uma normalidade, o que segundo Foucault (1988):

> O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer- sejam atos ou palavras. (FOUCAULT, 1988, p.09).

A escola sempre tem dificuldade em lidar com a temática da sexualidade para além da fronteira do enquadramento normativo dos corpos, haja visto que a sociedade considera o tema polêmico, e na maioria das vezes o caminho mais fácil é homogeneização e padronização dos corpos que não se enquadram. Porém, é crucial enfatizar que o silêncio é um dispositivo operante para legitimar as desigualdades, os preconceitos e a exclusão sofrida pelos estudantes LGBTQIA+.

Pensar a diversidade sexual nas escolas é cogitar maneiras de inclusão das/os estudantes. É uma forma de combater a LGBTfobia na sociedade, pois é através da informação sobre o assunto nas escolas podemos promover um debate crítico e questionador acerca das formas estereotipadas e reducionistas que são postas quando o assunto é sexualidade.

Percebo que, um dos grandes desafios da escola é possibilitar um olhar sensível ao tema, é gerar reflexões mais incisiva frente as atitudes de preconceitos e discriminação das diversidades e identidades sexuais das/os suas/eus estudantes. Os ranços herdados de gerações que viveram outras realidades históricas e não condizem com o momento atual precisam ser postos em discussão, pois se “a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se “faz” nas escolas” (LOURO,2020, p.141).

A professora e/ou professor precisa se sentir parte integrante de todo processo de discussão da temática, atuando junto com as/os suas/eus estudantes e a sociedade de maneira geral para refletir, questionar, emitir opiniões e conscientizar a si e aos que a rodeiam, e assim conforme pontua, Louro (2020) é preciso, “pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural”.

2.3 Currículo: Diversidades e identidades sexuais em disputas e negociações

O pensar o currículo para construí-lo e revitalizá-lo é deveras desafiador, porque suas dimensões contemplam a integralidade do ser. É necessário, nas práticas escolares, garantir a formação da/o estudante no que tange à cognição, à emoção, ao psicológico, aos princípios morais, espirituais, éticos e estéticos, bem como às representações sociais, culturais, econômicas, numa época em que não satisfaz, tão somente, pensar e articular o planejamento, o ensino e aprendizagem e a avaliação, mas, sobremaneira, a emancipação do sujeito num contexto que demanda convivências e respeito à diversidade sexual, raça, étnica, religiosa, de procedência, entre outras.

> Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógicos-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se- os atos de currículo- de forma ideológica e, neste sentido, veicula "uma" formação ética, politica, estética e cultural, nem sempre explicita (âmbito do currículo oculto, nem sempre coerente (âmbito do currículo dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre solida (âmbito dos vazamentos, das brechas). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução de ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos (MACEDO, 2017, p.25).

Nestes termos, para a tessitura de um currículo vivo na sala de aula, presente em toda prática pedagógica do professor, que envolve todos no processo pedagógico, requer, portanto, a atualização dos atos de currículo[8]. O parágrafo supracitado no coloca de frente a um questionamento central e fundamental: O que é de fato o currículo? Como o currículo tem se organizado no percurso da história da educação brasileira? O currículo que está posto na educação básica brasileira dá conta de uma educação para a diversidade? Tantas questões. É preciso refletir sobre suas possíveis respostas.

Pensar o currículo com elementos curriculares que na sua organização possibilite brechas de diálogos para uma educação emancipadora requer colocar dentro da escola uma ação política que permita as/aos autoras/es escreverem e reescreverem sobre o percurso educacional como protagonizantes do fazer pedagógico em um produtivo movimento curriculante que oportuniza apreciar criticamente os eventos educacionais, os marcadores de diferenças e as identidades negadas.

---

[8]Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas." (MACEDO, 2018, p.198). VER: MACEDO, Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, p. 190 – 212 jan./mar.2018.

Quando nos referimos ao currículo, é preciso, antes de tudo, refletir sobre como se deu sua constituição na educação básica brasileira, mesmo porque "o currículo educacional não pode ser mais analisado fora da sua constituição social e histórica" (SILVA, 2002, p.20). A compreensão de currículo que foi posto no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do Brasil tem um viés na perspectiva de que não existia nenhum objeto fora da escola que pudesse possibilitar a construção do conhecimento. De certo, na perspectiva de um modelo de currículo tradicional,

> Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominadas têm na família. SILVA, 2005, p.36).

O currículo tradicional tem o foco em estabelecer padrões predefinidos para os vários produtos educacionais da vida adulta. Assim, se faz necessário compreender o currículo da forma como é prescrito na educação tradicional, o qual engessa as possibilidades de se perceber a vida existente para além dos muros da escola. Nesse sentido, "[...]o objetivo de introduzir aos estudantes o repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina", (SILVA, 2005, p.26) vai se fortalecendo no processo educacional e colocando em prática um currículo clássico cujo acesso está intimamente ligado às classes dominantes. Pensando esse modelo de currículo tradicional, é possível destacar que não se percebe nas discussões curriculares a interseccionalidade, as discussões de diversidade sexual, os conceitos de juventudes e infâncias, e, cada vez mais, um afastamento da escola do mundo real no qual a/o aluna/o está inserida/o.

Esse alicerce posto pelas teorias tradicionais reverberam um currículo escolar em que constam "os valores, os hábitos, os costumes, os comportamentos da classe dominante" (SILVA, 2005, p. 34), e, de fato, quando observamos o cotidiano escolar, as práticas escolares a presença da cultura dominante, cisheteronormativa, branca galgada em um proselitismo religioso são os marcadores que caracterizam a escola desde a sua gênese até a contemporaneidade.

> Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados nos Estados unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de "reconceptualização do currículo". Mas esta é uma outra história. (SILVA, 2005, p.27)

Os reconceptualistas trouxeram a vinda de um movimento de contestação da teoria tradicional. As teorias críticas do currículo que emergiram a partir do movimento reconceptualista possibilitaram que, nas discussões curriculares, a ideologia, a reprodução e a

resistência fossem elementos a serem contemplados no currículo. Com vistas no questionamento colocado para a organização do currículo tradicional por meio das “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” em contraste com as teorias críticas “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”, foram sendo desenvolvidos conceitos que viabilizavam compreender as faces e interfaces do currículo tradicional.

O currículo como campo de disputas e reconhecimento das identidades caracteriza-se como um artefato social e cultural (SILVA, 2002), no sentido de transmitir não somente os conhecimentos das classes dominantes, mais também dos grupos sociais subalternos. O currículo “tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (SILVA, 2002, p. 8). Nesse espaço, as relações de poder estão constantemente em jogo e com as/os agentes e/ou com as instituições que produzem conhecimentos.

> O currículo pensado como performativo trabalha com a ausência de representações dos não heterossexuais nos discursos prestigiados, nos materiais didáticos, na mídia. A negação e a inexistência desses sujeitos fazem com que as suas formas de amor e de afeto sejam negadas, o que valoriza, essencializa e naturaliza a heterossexualidade como a única forma permitida de viver o afeto e o desejo. (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.39)

Nesses territórios, o currículo performativo vai se consubstanciando e configura-se como um elemento fundamental para estruturar e organizar as práticas curriculares das classes dominantes no interior das escolas, deixando de lado as discussões dos grupos sociais marginalizados, tal invisibilidade escolar e curricular garante a manutenção da norma cisheterosexual, já que:

> “[...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 1988, p.30).

Dentro deste contexto de relações e disputas de poder que o currículo estabelece, se faz necessário tensionar alguns questionamentos: Como as discussões acerca das identidades e das diversidades sexuais estão sendo colocadas nas pautas curriculares? As relações de poder estabelecidas pelo currículo dentro das escolas corroboram a hegemonia de um currículo performativo? Quais os interesses e objetivos das teorias que norteiam o currículo escolar?

Os possíveis caminhos para responder as questões acima suscitadas segundo Dantas (2014), direcionam para políticas de formação continuada, galgada em proposições acerca da

reflexão sobre o “currículo performativo”, que reflete o conceito de Judith Butler, de performatividade de gênero, e o de currículo escolar na perpetuação das identidades cisheteronormativa. A performatividade de gênero segundo Butler (2002), não constitui na escolha de um gênero para sermos, no entanto, as repetições das normas se representam e estabelecem os limites do sujeito de gênero, que funcionam, também, como dispositivos de resistência e subversão, que são, de certa maneira, obrigatórios, mas não fator determinante. As identidades de gênero, incisivamente impostas pelos binarismos masculino/feminino, homem/mulher, trazem a opressão de outras identidades e diversidades sexuais que não estão dentro da considerada ‘normalidade’. O enquadramento das estruturas regulatórias em vigor, são reiteradas a partir do dispositivo que, além de denominar, transformam as diferenças em sujeitos abjetos. (BUTLER, 2002).

O currículo pensado como performativo silencia, oculta as representações dos não heterossexuais, nas práticas pedagógicas cotidianas, nos documentos oficiais, nos materiais didáticos e nos discursos prestigiados. “O silenciamento e a inexistência dos corpos não heterossexuais fazem com que as suas maneiras de amar e de afetividade sejam negadas, o que valoriza e naturaliza a cisheterossexualidade como a única forma que tem a permissão de viver o afeto e o desejo” (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.39). Sendo assim, ao nega-se as existências dos corpos conhecidos como “anormais”, a escola legitima o direito de não problematizar algo que oficialmente não existe ou, quando existe, limita-se ao pátio da escola. Neste caso, a escola para Louro (2016, p.30),

> é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Coma suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos —deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito pouco oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância.

De acordo com Silva (2002), o currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica, sendo assim, no Brasil, o campo do currículo até a década de 1980 foi reproduzido em um modelo curricular, que Lopes e Macedo (2010) caracteriza como instrumental, técnico e funcionalista norte americano; e monocultural, (SILVA, 2002). Com a redemocratização do Brasil, este redimensionamento começa a perder espaço, cedendo lugar para a problematização dos binarismos masculino/ feminino; heterossexual/homossexual;

cisgênero/transgênero, branco/ negro, gordo/magro no currículo escolar, bem como para as relações de poder envolvidas na invisibilidade dessas e de outras identidades, tidas como inferiores/anormais/dissidentes, nos materiais didáticos, livros, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) fossem incorporadas nas discussões curriculares.

> Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. [...]. Seria necessário, talvez um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. (SILVA, 2005, p.31-32).

Ainda na década de 1990 sob a influência da pedagogia histórica crítica e da pedagogia do oprimido, o currículo tem uma adesão a uma literatura política, sob uma vertente cujo significados estão inclinados para as relações de poder que estão imbricados no currículo. Assim, "... a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle, deve haver um lugar para a oposição e a resistência, a rebelião e a subversão. (SILVA, 2005, p.53).

Neste contexto, a/o estudante, essa/e outra/o, é reduzida/o dentro do interior das escolas, devido estar em contato com um currículo e práticas curriculares que o aprisionam em um único tempo e espaço. Ainda insiste em estar presente nas escolas arranjos curriculares, onde as estudantes e os estudantes estão reorganizados a partir de um outro onde a sua diferença é subestimada, invisibilizada. No entanto Silva (2002), destaca que a escola e o currículo devem ser locais onde se tenham oportunidade de exercer habilidades democráticas da discussão, da participação e do questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. (SILVA, 2005, p.54).

> É preciso, portanto, que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes. (MACEDO, 2017, p.15).

Durante muito tempo a forma de pensar currículo esteve verticalizada. As proposições dos grupos subalternos e a participação da comunidade não ressoavam os atravessamentos de seus anseios dentro das práticas curriculares, tampouco na maneira como o currículo estava diretamente posto nas unidades de ensino. Não se pensava nas prerrogativas que se realizavam no espaço escolar trazendo à tona as diversas posições do sujeito que também integra a prática rotineira de fazer currículo. Neste contexto, Silva (2005) também destaca que o currículo

existente é a própria encarnação das características modernas, o qual se manifesta de forma linear, sequencial e estático.

Para Silva (2005), as teorias do currículo, estão direcionadas a questão de identidade ou até mesmo de subjetividades, haja vista que se constitui em um currículo que reverbera um conhecimento com base naquilo que somos e naquilo que vamos nos tornando. As teorias tradicionais se separam das teorias críticas e pós críticas, pela questão que o "currículo definitivamente se torna um espaço de poder". (SILVA, 2005, p.147). O autor ainda acrescenta que, "o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p.148).

> [...] Depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p.150).

A definição de currículo posta por Silva (2005) é abrangente, e transcende a noção simplista que por muito tempo vigorou pelas disciplinas do conhecimento, as quais traziam o currículo por um viés de grade curricular com conteúdos programados a serem transmitidos. A partir dos estudos culturais, compreende-se que o currículo precisa ser analisado a partir das relações de poder que perpassam por sua definição, e, alcança a inclusão ou exclusão de inúmeros conhecimentos no currículo escolar. Nesse sentido, Silva (2005), destaca que a linguagem e o discurso são elementos importantes no processo de análise dessas relações.

Sendo o currículo como um território de disputas, subjetividades e identidades, cabe pensar que a imagem curricular de todas as letras que compõe o universo da diversidade sexual-LGBTQIA+[9] deve estar presente no interior das escolas e nas práticas curriculantes. No entanto, ainda na contemporaneidade, tal diversidade sexual é reconhecida pela escola e pelas demais instituições sociais dentro de um processo de afirmação e negação ao mesmo tempo, pois os corpos dissidentes presentes no interior das escolas não fazem parte do currículo, haja vista que este currículo parte de uma lógica binária, cisheteronormativa, branca e patriarcal, que exclui os corpos dissidentes das estudantes e dos estudantes, pois "é a identidade

[9]Utilizaremos a sigla LGBTQIA+ para nos referir a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados e a sigla LGBT ao nos referirmos ao movimento social e organizado de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans.

homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, é vista como desvio, como uma anormalidade". (SILVA, 2005, p.106).

Para Hall (2001), a questão da identidade é definida historicamente, e não biologicamente, o que fortalece a noção da identidade produzida a partir de cada época. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. (HALL, 2001, p.13).

Em outras palavras, a identidade não deve ser pensada como algo fixo e estático, pois " os processos históricos que, aparentemente sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política". (SILVA, 2014, p.39). Neste contexto, é oportuno destacar que, a partir das práticas escolares, dos diálogos e das brechas existentes dentro do currículo escolar acontece a interpelação dos processos criadores de subjetividades. Assim, a escola como um território de disputas deve tensionar os discursos e práticas viabilizando os questionamentos, o consentimento ou até mesmo a frustação, que determinam o lugar das estudantes, dos estudantes, das professoras, dos professores e demais partícipes do contexto escolar. Seguindo essa linha de tensionamentos, a construção da identidade implicará nos caminhos da recriação de algo que se pretende ser diferente a princípio.

A identidade estabelece um cenário de confrontos em que o poder fica evidenciado a partir da luta pela identidade dos grupos subalternos em contraposição a estrutura dominante, burguesa, homogeneizante que corporifica o não respeito a diversidade e estabelece o reconhecimento da existência dos corpos LGBTQIA+ em sua condição de rejeição e subalternidade. Nesse interim, as identidades e diversidades sexuais dissidentes constroem sua identidade em condições que não são definidas por elas, esta construção se direciona a uma experiência conformada por códigos de inteligibilidade a partir dos quais se experimenta o mundo. Neste contexto, pode-se dizer que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, a identidade é uma construção, um efeito, um processo, de produção, um ato performativo, ao mesmo tempo que é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2014, p.96).

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos- tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos das meninas. (LOURO,2014, pg.61).

Nesta situação, as estudantes e os estudantes LGBTQIA+ pode negar-se ou envergonha-se de si dentro do ambiente escolar e na própria sociedade, pois o ocultamento ou a eliminação destes corpos dentro dos espaços escolares e curriculares reverberam práticas que ignoram as identidades e as diversidades sexuais, sociais, culturais, com forte inclinação para o silenciamento, pois:

> [...] aquilo que é silenciado- os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais- e da homossexualidade-pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento- a ausência da fala- aparece como uma espécie de garantia da "norma". (LOURO,2014, p.71-72).

As identidades ao atuar por intermédio da diferença estão, pois, em "estreita conexão com relações de poder". (SILVA, 2014, p.81). O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder, (SILVA,2014), portanto a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Ainda, segundo Hall (2001), a identidade ao atuar por intermédio da diferença marca limites simbólicos e produz "efeitos de fronteiras".

> Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou da sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados "próprios" de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. [...] uma série de estratégias e técnicas poderá ser adicionada para recuperá-los; buscando curá-los, por serem doentes, ou salvá-los, por estarem em pecado, reeducando-os nos serviços especializados, por padecerem de "desordem" [..]. (LOURO,2004, p.87-88).

Não obstante, as identidades e diversidades sexuais dissidentes também possuem agência que tem a ver com a transgressão. Nesse sentido, as várias identidades- gays, lésbicas, queers, bissexuais, transexuais, travestis- emergem publicamente na sociedade e ganham fôlego para questionar o currículo escolar e suas estruturas de dominação, ocasionando assim, a

transgressão. É claro que ao transgredir as normas de construção das identidades sexuais e de gênero definidas, a partir das posições e das hierarquias dos corpos sexuados numa matriz cisheterormativa, requer "passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele "corpo de conhecimentos". (LOURO, 2004, p.64).

O currículo largamente difundido pelas escolas legitima uma adoção centralizadora, que através de uma organização curricular rígida e autoritária ensina há séculos uma estrutura curricular que não leva em conta os sujeitos como seres inacabados, políticos e históricos. O percurso histórico do currículo deixa evidente que as discussões acerca de gênero e sexualidade ainda carecem adentrar o currículo de maneira mais efetiva, pois a escola que temos se constitui fundamentalista, conservadora, com um proselitismo religioso que impregna nas práticas e nos documentos oficiais que regem a educação, justamente porque a participação e as vozes dos sujeitos que atuam no processo educacional ainda são silenciadas, conforme pontua Silva (2005), o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da " falsa consciência", e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência.

Nesse sentido, é preciso compreender que o território escolar e o currículo são o palco das diversidades e identidades sexuais, das/os estudantes, das/os professoras/es, que trazem significados de ser e estar no mundo a desrespeito da hierarquia estabelecida e das exclusões impostas. Sendo assim, reconhecer e respeitar as diversidades e as identidades sexuais, significa tomar a responsabilidade de proteger as/os estudantes e as/os próprias/os professoras/es da LGBTfobia, bem como garantir e defender a igualdade de direitos como princípios de atuação na escola.

2.4 Educação sexual, políticas públicas em educação e a diversidade sexual

Diversidades e identidades sexuais; gênero na escola, afinal, o que se fala na escola? Quais os reais significados das abordagens acerca desses temas no território escolar? Por que trazer à tona discussões de temas direcionados "a diversidade e identidades sexuais e ao gênero" nas instituições escolares? Fato é que, uma parcela da sociedade brasileira reconhece o lugar ocupado pela sexualidade no interior da escola. Nos últimos 30 anos, após o alastramento da epidemia do HIV/AIDS; o crescimento da gravidez precoce entre as/os jovens em idade escolar, bem como o surgimento dentro das instituições escolares das diversidades e identidades sexuais

e de gênero entre as/os estudantes, as abordagens acerca da temática foram consolidadas ancoradas na ideia de prevenção.

As primeiras preocupações explicitas com relação a educação do sexo das crianças no Brasil ocuparam lugar no período de transição do século XIX para o século XX, quando os primeiros registros marcam as propostas de educação sexual nas escolas brasileiras. As ideias que entram em cena nas propostas curriculares no Brasil, e em especial na Bahia são pautadas por proposições que já vinham sendo difundidas em países da Europa, como Itália, França, Portugal e Inglaterra, e estão fortemente relacionadas com os investimentos que a medicina estava fazendo no campo dos conhecimentos científicos acerca do corpo feminino, da reprodução e, principalmente, sobre o que Rohden (2001) denominou de "Ciência da diferença". Essa produção científica buscou mapear esses conhecimentos acerca do corpo feminino e seus fenômenos, com o intuito de estabelecer a partir da biologização a diferença entre corpos femininos e masculinos.

Estas diferenças entre os corpos que canonicamente estava reservado a biologia/ciências era a forma como sempre esteve direcionado também nosso desejo sexual. Tal marcador que construiu as diferenças entre homens e mulheres, se refletiu no campo político e passou a justificar a desigualdade de direitos. Entretanto, nesse mesmo período, os movimentos sociais, em especial o movimento feminista, passaram a se organizar e, dentre as suas pautas principais, estavam o direito à educação e o direito à participação política através do voto (COLLING, 2018, p.10).

Araújo (2018) pontua que as primeiras diretrizes de educação sexual emergiram, ao mesmo tempo, como forma de controle das mulheres, tendo em vista que seu público-alvo principal eram as mulheres e as crianças. É preciso trazer à tona que de maneira geral na educação baiana, segundo Cruz (2017), a questão da educação sexual aparece como um elemento a compor um projeto maior de educação da população, buscando transformar hábitos e costumes em prol de um desenvolvimento social que equiparasse a capital baiana e outros grandes centros brasileiros, como o Rio de Janeiro, às grandes cidades europeias. Esse processo de higienização e as próprias práticas de higiene eram tidos como sinônimo de modernidade e desenvolvimento do país, o que possibilita adentrar nas escolas um modelo de educação sexual pautada principalmente no combate à iniciação sexual precoce, às práticas sexuais não reprodutivas, tais como a masturbação, a homossexualidade, o sexo anal e o sexo oral e também o combate às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) chamadas, então, de doenças

venéreas. A educação sexual era direcionada principalmente às mulheres, crianças e jovens, com indicações indiretas aos homens adultos.

Certamente a instituição escolar foi se modificando ao longo do século XX. Em alguns momentos o conservadorismo e a revolução imperavam, em outros a onda revolucionária e progressista; outros a liberal ganhava fôlego. Nos anos de 1960, os movimentos de direitos civis, os movimentos feministas, os movimentos contestatórios de gays e lésbicos, pautas de reivindicações étnico-raciais, os protestos contra os regimes ditatoriais, imprimiram marcas no discurso sobre a escola. Este momento de contestação viabilizou o surgimento de outros elementos em pauta, como os saberes e autoridades que até então não eram problematizados. A partir de Foucault e por intermédio de sua genealogia da confissão, da contestação de que a sexualidade é uma construção histórica, e evidencia um caráter regulatório, emergiram campos de saberes galgados em "jogos de verdade" que causaram uma reviravolta no curso da ação política, da cultura e nos modos de vida.

A década de 1970, trouxe debates calorosos em torno da inclusão de temas na educação escolar direcionados ao corpo e aspectos que o acompanha durante o seu percurso de desenvolvimento, como o gênero e sexualidades, neste período presencia-se o fortalecimento sobretudo das questões evidenciadas pela transição de fases explicitas que os corpos das/os estudantes vivenciam no processo de escolarização. Dessa maneira, tais questionamentos direcionados a esse processo transitório do corpo, assim como de sua descoberta, fazem-se tão relevantes no ambiente escolar. Mais adiante, já na década de 1980, as demandas sexuais se agravaram, e conforme Louro (2004):

> No início dos anos 80, o surgimento da Aids agregaria novos elementos a esse quadro. Apresentada, inicialmente como o "câncer gay", a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. O combate a doença também acarreta um deslocamento os discursos a respeito da sexualidade- agora os discursos se dirigem menos as identidades e se concentram mais nas práticas sexuais (ao enfatizar, por exemplo, a prática do sexo seguro). (LOURO, 2004, p.35)

No final dos anos de 1980, o setor educacional continuou sofrendo com o impacto do alastramento da epidemia de HIV/ AIDS, na medida em que não existia informação suficiente acerca desta epidemia e nada podia ser feito naquele momento contra. Nesse interim, a escola no limiar dos anos 1990 estava tomada como um *lócus* crucial para propagação de informações acerca do 'sexo seguro', as quais ainda enfatizava além das maneiras de contágio de HIV e AIDS, outras DST's, a gravidez precoce, temas estes, que para alguns especialistas começou a

ser encarado como ‘problemas pedagógicos’ importantes. Assim, ao longo do tempo, a educação sexual sempre incorporada às aulas de Ciências, sendo transformadas em aulas acerca da reprodução, dos métodos contraceptivos, da gravidez “indesejada” e da prevenção às DST’s. Pensar as discussões sobre as diversidades sexuais, as identidades dos sujeitos, dos corpos dissidentes, das classes marginalizadas ainda estavam bastante distantes das realidades das escolas e do próprio currículo escolar.

Se, de um lado, a partir da década de 1970 se cogitava a formulação de questões direcionadas para uma formação da educação sexual, que veio a ser contemplada mais de duas décadas depois no currículo através dos PCN´s. De outro lado, na mesma década um campo de estudos que ainda se afirmava, vinha ecoando um desenvolvimento de uma categoria analítica-social, que trazia inúmeros aspectos atinentes a educação sexual, principalmente no tocante as demandas de crianças, adolescentes e jovens sobre a sexualidade e seu próprio corpo: categoria denominada, então, de gênero.

A terminologias gênero passa a não ser sinônimo dos estudos que se referem as mulheres, mas, sim, inicia-se como uma categoria analítica, e por mais que essas conexões entre gênero e sexualidade estejam interlaçadas, é preciso estabelecer as distinções entre elas.

> Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais e históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da “natureza” parecem falar mais alto. (LOURO, 2000, p. 63-64)

Ainda, segundo Scoot (1995), o termo gênero designa as relações sociais entre os sexos indo para além das explicações biológicas, sinalizando que as construções dos papéis sexuais são culturais, quer dizer, o próprio discurso acerca do sexo biológico também parte de uma cultura. A partir dos estudos Butler (2013), passamos a ter a compreensão que, se o gênero é construído socialmente e o sexo é natural/biológico, devemos aceitar que esse indivíduo biologicamente formado tenha uma essência. A desnaturalização seria o meio pelo qual o indivíduo não seria mais essencializado, e também, o gênero (e o sexo) não estaria subordinado

a estruturas binárias, nas quais há uma pressuposição da sexualidade num viés heteronormativo, conceito cunhado por Adrienne Rich (2010), de heterossexualidade compulsória.

As dimensões que contempla o gênero, traz a inclusão de aspectos relacionados da identidade de gênero, dos papéis de gênero e das relações de gênero. Segundo Meneses (2021) a identidade de gênero é a forma como a pessoa se enxerga e se reconhece perante as representações possíveis. Foi histórica, social e culturalmente padronizada em um esquema binário de gênero (homem/mulher), e de acordo com o que o sexo biológico define (macho/fêmea), no entanto, pelas teorizações de gênero (em especial, aquelas direcionadas por um viés pós estruturalistas), trazem outras abordagens tendo como base uma pluralidade identitária, o que se tomava como referência o masculino e o feminino, agora se debruça ao entendimento das masculinidades e das feminilidades.

Os papéis de gênero são estabelecidos por um conjunto de comportamentos e condutas que foram reproduzidos e estabelecidos por um determinado período da história da humanidade por homens e mulheres, e que são naturalizados como adequados, próprios ou desejáveis para uma determinada pessoa a partir do seu sexo. As relações de gênero, por fim, direcionam-se ao: "[...] conjunto de relações sociais- as formas como as pessoas, os grupos e organizações estão conectadas e divididas" (CONNEL; PEARSE, 2015, p.155).

No ano de 1994, foram publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, tendo como apoio as recomendações e as experiências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização Mundial da Saúde (OMS). O documento na sua apresentação já trazia a concepção de educação sexual pretendida:

> A Educação Preventiva Integral (EPI) procura capacitar a sociedade, particularmente, o segmento infanto-juvenil, para enfrentar certas situações conjunturais de risco, que surgem em um determinado momento de sua evolução histórica. São exemplos marcantes destes fatos a gravidez indesejável na adolescência, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), o consumo indevido de drogas e as perdas dos valores de convivência, as agressões ao ambiente, entre outros. (BRASIL, 1994, p.7).

Quando o documento se refere à inclusão de práticas da Educação Preventiva Integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, essa abordagem está inclinada por critério de sexo seguro, o que termina por delimitar e colocar a educação sexual num trinômio corpo-saúde-doença.

Entretanto, é necessário enfatizar que, o documento traz a escola como "[...] o cenário mais apropriado para o desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual porque, além da

ação direta que exerce sobre os educandos [...] incentiva a própria família para que venha a desempenhar o papel que, de direito e dever, lhe é destinado na educação integral do jovem." (BRASIL, 1994, p. 28). Das diretrizes postas, chama atenção a que destaca que a educação sexual deve ser discutida por quem não tenha as verdades absolutas consolidadas, mas por quem esteja aberto ao diálogo. Outro ponto em destaque é quando o documento pondera que os pais são responsáveis para formação da identidade de gênero e no desempenho dos papéis sexuais de suas/eus filhas/os, porém, "Infelizmente, por imperativos culturais, a instituição familiar não vem cumprindo este papel, e a comunicação entre pais e filhos, no que diz respeito à sexualidade, é fluida, quando não ambígua ou ausente." (BRASIL, 1994, p.28).

Essas diretrizes apresentam propostas para a educação sexual que podem ser consideradas um avanço para a época. No entanto, as diretrizes propostas na Política Educacional em Sexualidade não obtiveram um alcance nacional, bem como sequer foram citadas nas publicações sobre as políticas educacionais brasileiras. Paro (2012) destaca que "é preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função global das escolas", sendo assim, se faz urgente que as diversidades e identidades sexuais estejam no palco das discussões escolares e nas políticas públicas educacionais do Estado.

As tessituras das discussões acerca da educação sexual, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), foram inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do Tema Transversal "Orientação Sexual". Esse documento, em que pesem algumas críticas à terminologia utilizada e também a não inclusão das discussões sobre as diferentes identidades e expressões da sexualidade, ainda pode ser considerado um avanço, na medida em que, pela primeira vez, ocorreu uma discussão sobre políticas de educação sexual para os currículos escolares.

Quando nos referimos às políticas voltadas para a educação sexual nas escolas, a orientação sexual ocupa uma parte das disciplinas relacionadas a "temas transversais" abordada de maneira bastante sucinta em uma parte complementar aos PCNs (1997). É crucial ressaltar que os PCNs indicam a discussão acerca da orientação sexual e de gênero como eixo transversal e nas colocações propostas pelos parâmetros curriculares tais discussões estão direcionadas para que o aluno conheça e respeite o próprio corpo, bem como a sugestão do trabalho relacionado à prevenção às DST´s, reforçando, assim, a ideia de uma constituição biologizante do sujeito, ignorando a sua construção histórica, conforme se percebe na proposta do documento:

> A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens (BRASIL, 2010, p.38).

É necessário frisar que foi a partir da implementação dos PCNs que se introduziu formalmente uma proposta de educação para se discutir o gênero e sexualidade, no entanto a visão que prevalece no documento acerca da educação sexual, geralmente, foca-se nas discussões de prevenção das DST´s, como a AIDS e a gravidez precoce, o que favorece a invisibilidade de abordagens acerca das identidades sexuais, das violências sexuais sofridas pelas crianças e adolescentes, dos preconceitos e outras garantias de direitos que são negadas nas práticas educativas.

Nesse sentido, Louro (2004) destaca:

> Os PCN foram o primeiro documento oficial do MEC a associar à sexualidade a ideia de prazer, no entanto, sem fazer uma menção adequada as homossexualidades e mantendo total silêncio sobre as transgeneridades. A noção de “orientação sexual” ali empregada e a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovados. (p.49).

Assim, ante a evidente constatação de silenciamento do documento frente às homossexualidades e transgeneridades, percebe-se o quanto os PCN´s são vagos e não possibilitam que o próprio currículo escolar seja orientado a partir de debates que possibilitassem o avanço de um pensamento crítico e reflexivo acerca das identidades sexuais, o que coloca as unidades educacionais frente a legitimação de uma sociedade machista, misógina, cisheterossexual. Infelizmente as vozes das identidades sexuais, dos corpos, dos gêneros e das diversidades sexuais presentes no espaço escolar se tornam invisibilizados e os documentos oficiais que regem a educação, as práticas pedagógicas curriculantes e o próprio Projeto Político Pedagógico pouco avançam nas ações pedagógicas no que diz respeito a equidade sexual.

Um marco histórico para as políticas de inclusão da pauta LGBTQIA+ que pode ser considerado muito importante ocorre em 2004, com o lançamento do Plano Plurianual (PPA 2004-2007), que definiu o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Para

efetivação desse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos realizou o lançamento do Programa Brasil sem Homofobia-(PBSH)[10] Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB[11] e de Promoção da Cidadania Homossexual, que tinha como objetivo "promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais". (BRASIL, 2004, p.11). Esse Programa apresentou um capítulo dedicado à educação, com o intuito de "promover valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual". (BRASIL, 2004, p. 22).

Segundo Vianna e Cavaleiro (2011), a tarefa de implementação dessas "políticas de inclusão" direcionada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tiveram o intuito de possibilitar uma "educação para a diversidade". Assim, o objetivo da referida Secretaria era a inclusão da interlocução das diversidades e identidades sexuais a partir de discussões da temática de gênero.

É valido destacar que o PBSH foi constituído de inúmeras iniciativas que objetivava a promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate das violências dos direitos humanos LGBT. O programa se configurou como um instrumento legitimador de políticas públicas educacionais para as discussões acerca da população LGBT, quando versavam sobre diretrizes que orientavam os sistemas de ensino na implementação de ações que comprovavam o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual:

> Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da

[10]Integravam o BSH os Ministérios da Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores, as Secretarias Especiais dos Direitos Humanos, Políticas para Mulheres, Políticas de Promoção da Igualdade Racial. No final de 2007, por ocasião da preparação da I Conferência Nacional GLBT, eram 16 os Ministérios envolvidos.

[11]Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, LGBT possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois Q para "queer" e "questioning", às vezes abreviado com um ponto de interrogação; U para "unsure" (incerto) e I para "intersexo". No Brasil, empregam-se também o S ("simpatizantes") e o F ("familiares"). Nos EUA: outro T (ou TS ou o número 2: "two-spirit") e A ("aliados/as hetero"). A revista Anything That Moves (publicada entre 1990 e 2002) cunhou a sigla FABGLITTER (fetish, aliado/a, bissexual, gay, lésbica, intersexo, transgênero, transexual engendering revolution), que não entrou no uso comum.

> Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, pp. 22-23).

Esse programa representou um avanço no que cerne as ações no âmbito educacional para o combate a discriminação e preconceito sexuais na escola. Sabemos que é preciso levar para dentro das escolas a historicidade e a existências das identidades LGBTQIA+, no entanto as ações que discriminam, marginalizam e invisibilizam esses corpos estão no interior das escolas, ferindo os princípios da democracia e fragilizando os direitos humanos; fortalecendo a disseminação de injustiças e segregação de identidades sexuais e de gênero.

Após o PBSH, as discussões acerca das diversas identidades sexuais continuaram a serem debatidas e com certa visibilidade na educação e nas construções acadêmicas por todo o país. Os diferentes corpos, os sujeitos subalternizados historicamente pela sua orientação sexual passaram a clamar direitos e respeito. A negação de direitos que foi postulada pela história da sexualidade no interior do currículo escolar, no cotidiano da própria sociedade brasileira, passa a ser questionado como fruto de reducionismo legítimo da diversidade das identidades sexuais existentes dentro da sociedade brasileira, pois:

> Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos- continuados, reiterativos, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos- e sujeitos- ilegítimos, imorais ou patológicos. (LOURO, 2004, p. 82).

Para além das discussões, é preciso que sejam criadas rupturas no sentido de intervir na realidade da escola, alcançando diretamente as/os estudantes que, por vezes, além de sofrer pela inaceitação e negação própria, ainda tem que confrontar com o espaço de convivência hostil e preconceituoso no ambiente escolar. Levando em conta a história da sexualidade e das identidades sexuais, a escola não poderá se esquivar desse comprometimento moral com essas pessoas altamente obliteradas e discriminadas.

É crucial destacar, que, a diversidade sexual na escola não deve ser trabalhada apenas por uma questão de cumprimento de dever, mas de reconhecimento, justiça e igualdade, superando a visão de que estes sujeitos sejam inferiores. Em 2011, houve muitas discussões no Brasil acerca do material- Caderno Escola sem Homofobia produzido por especialistas, sob encomenda do Ministério da Educação (MEC) para promover o programa Brasil sem

Homofobia nas escolas. Entretanto, a iniciativa não resistiu às pressões dos congressistas ligados a entidades religiosas, o que levou o Governo Federal a abandonar e impedir o andamento do projeto. Os principais protagonistas da reação homofóbica ao Kit foram os deputados Jair Bolsonaro (PP/RJ) e João Campos (PSDB/GO):

> Integrante da chamada "bancada evangélica", o parlamentar João Campos, que se diz contra a homofobia, questionou os vieses presentes nos materiais, que seriam mais voltados ao estímulo à homossexualidade do que ao combate à homofobia, e que no MEC havia apenas profissionais "dessa orientação sexual" atuando nas agendas anti-homofobia: "a possibilidade de o material sair com um certo desvio de finalidade termina sendo grande porque há uma certa passionalidade na elaboração de um material dessa natureza", disse o parlamentar. Já o deputado e militar Jair Bolsonaro foi responsável pela jogada discursiva que "pegou" na criação da reação homofóbica nacional ao nomear o kit como "Kit Gay". Fazendo uso de estratégia comum em sistemas homofóbicos, o parlamentar argumentou sobre o "perigo" do kit, interpretado e reproduzido pelo parlamentar como um instrumento de "recrutamento" de crianças e jovens para a homossexualidade. O "recrutamento de jovens" tem sido, na atualidade, o discurso do campo homofóbico com maior eficácia política. Em fala na Câmara de Deputados, Bolsonaro afirmou: "parlamentares, este ano está sendo distribuído um 'kit gay' que estimula o homossexualismo e a promiscuidade. Temos de trazer esse tema aqui para dentro, votar essa questão, e não deixar que o governo leve esse tema para a garotada". (FERNANDES, 2011, pp.332-333)

O *kit* que seria distribuído nas escolas era composto por diversos materiais para a formação dos docentes, tais como vídeos e caderno de formação do professor, no intuito de tratar sobre a temática de uma forma mais ampla. Nota-se, portanto, que o pensamento conservador e preconceituoso de parte da sociedade, dos próprios parlamentares demonstra o receio de que falar sobre a homossexualidade ou sobre a diversidade sexual na escola, pois sempre coloca que a discussão da temática no âmbito escola seria uma forma de promovê-las.

Segundo dados do Instituto Unibanco, publicados no ano de 2016, somente 10 dos 23 Planos Estaduais da Educação (PEE) fazem menção à diversidade sexual, expressões de gênero e orientação sexual. A utilização ou retirada desses termos do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos PEE's no texto da lei deu-se no contexto de um debate no parlamento acerca do lugar da escola na formação de estudantes nas questões relacionadas ao gênero, a orientação sexual e a diversidade sexual. Segundo Oliveira e Oliveira (2018, p.17), os embates estavam bipolarizados, de um lado, os "[...] movimentos e discursos que afirmam a dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e das pessoas LGBT", e de outro "[...] os movimentos e discursos conservadores- sobretudo de atriz religiosa evangélica e católica". Esses debates traziam à tona momentos intensos e enraivecidos, pautado no discurso e demonstravam que os conservadores reagem as demandas que tem base originária nos movimentos sociais

relacionadas ao feminismo e as pessoas de orientação sexual não cisheteronormativa. A retirada dos termos acerca da sexualidade do texto da lei, é uma demonstração que a aliança dos evangélicos e católicos ortodoxos, fundamentalistas, foram os vencedores, acarretando uma negação de direitos para os (as) estudantes, bem como interrupção da ampliação de reconhecimento do direito de ser reconhecido e valorizado na escola.

Dados coletados dos relatórios anuais do Grupo Gay da Bahia (GGB), publicado em maio de 2022 sinalizam que no Brasil em 2021, os 300 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) sofreram morte violenta no Brasil, 8% a mais do que no ano anterior: 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%), os dados demonstram ainda, que a Região Nordeste foi onde mais LGBT+ tiveram mortes violentas, 35% dos casos, seguida do Sudeste (33%).Ainda segundo o mesmo relatório a cada 29 horas um LGBT+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTQIAfobia[12], confirmando o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde persiste a pena de morte contra tal segmento. A reportagem da Carta Capital, de 26 de agosto de 2019, evidencia que jovens LGBT pensam três vezes mais em suicídio que os cis heterossexuais e têm cinco vezes mais chances de colocar a ideia em prática. As informações supracitadas concorrem para fazer da escola, como pontua Guacira Louro,

> [...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam as representações hegemônicas de gênero). [...] É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. (2020, p.84)

[12]O que se pretende com o uso de LGBTQIAfobia é sublinhar que a intransigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Acredita-se que, ao adotar um termo único, como a LGBTQIAfobia, evita-se o uso repetitivo das expressões Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia, Gayfobia, Bifobia, Bigênerofobia, Queerfobia, Intersexofobia, Aliadofobia e Assexofobia, o que cansaria o/a leitor/a, e, também, porque a linguagem é um fator de exclusão e de expressão de preconceitos, principalmente nas línguas latinas, nas quais a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem obriga-nos a utilizar termos masculinos como signos genéricos referentes a mulheres e homens (DINIS, 2011; MELLO et al., 2012; AGREDA, 2012). Cabe, nesse contexto, fazer referência à semelhança do sofrimento imposto às pessoas aliadas dentro da categoria LGBTQIA, já que como aliados/as entendemos aqueles/as de convívio próximo, os/as quais são solidários/ as às múltiplas manifestações da sexualidade, tidos/as como amigos/as, familiares, colegas de trabalho etc.

Sendo assim, pensar a escola como um espaço que oportuniza a construção/desconstrução de saberes alinhado a uma práxis que trabalha com a diversidade, é possibilitar que temas invisibilizados sobre a diversidade sexual sejam potencializados a partir das existências de identidades sexuais, da democratização dos gêneros, das juventudes, das liberdades e das subjetividades que estão presentes na escola. No entanto, Louro (2016) nos alerta que "na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos escondidos e privados, e exercida uma pedagogia da sexualidade..." (p.30).

É crucial enfatizar que é papel da escola ensinar a pensar e provocar discussões reflexivas sobre as questões contemporâneas. Nesse contexto, cabe dizer que é função da escola trabalhar as questões de gênero, identidade e indicar a existência da diversidade sexual, de forma que não haja exclusão. O currículo das escolas deveria ser pautado na inclusão, mas, infelizmente, a realidade é bem diferente dos textos que norteiam a educação básica de nosso país. Comumente, deparamo-nos com discursos ou práticas que excluem ou separam, seja como uma avaliação seja na forma de vestir, no comportamento ou qualquer outra demonstração de preconceito.

Quando se pensa em LGBTfobia no ambiente escolar, não se pode deixar de perceber uma articulação intrínseca com as identidades sexuais e faz-se necessário refletir sobre o fato de que a sociedade constrói o jeito de ser do homem e da mulher, define o que é masculino e o que é feminino. Então, o grande incômodo nos educadores não tem a ver necessariamente com a orientação sexual da/o estudante, mas, possivelmente, com a imposição feita pela cultura que padroniza práticas entendidas como femininas ou masculina, referentes à "performatividade" (BUTLER, 2013, p. 8), excluindo quem não se enquadra nestes comportamentos impostos. Esse princípio Butler denomina "heteronormatividade".

Miskolci (2009) em conformidade com Butler confirma que, a heteronormatividade perpetua um modelo social imposto que regula os corpos das pessoas e os modos como elas se relacionam. É possível corroborar que se trata de uma norma que põe limite "[...] como natural certa coerência entre (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa)". (SEFFNER, 2013, p. 150).

A heteronormatividade está no bojo das discussões curriculares e das relações estabelecidas dentro das escolas, e de acordo com Louro (2016, p.16), "a heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal". Assim, os sujeitos que não se

enquadram dentro destas normas instituídas pelo binarismo e de oposição não são reconhecidos em suas identidades, dessa maneira não são vistas/os como as/os estudantes que merecem respeito e passam a ter seus direitos violados.

As ideias de Paulo Freire deixam claro que devemos ensinar as/os educandas/os a pensar certo, isso significa que devemos fazer e viver enquanto fala com força de testemunho. Pensar certo incorre na existência de sujeitos que pensam mediados por objetos ou objetos sobre os quais incidem o próprio pensar dos sujeitos e afirma, e quem pensa certo rejeita toda forma de discriminação:

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos dos que discriminam negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p. 36)

Implementar o currículo é uma ação oportuna para um movimento de emancipação e inclusão dos sujeitos, já que nos aproximamos da ideia de que:

> A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação do indivíduo. (SILVA, 2005, p.54-55).

O norte veiculado pelo currículo é um lugar oportuno para que saberes e fazeres docentes, a partir de discernimento epistemológico e autonomia metodológica, tratem gênero e diversidade sexual na perspectiva da equidade. [...] professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que o único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas [...] (SILVA, 2002, p.106).

> O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binário; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado- que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostra-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempos atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar essas questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. O anseio pelo cânone e pelas metas cofiáveis é abalado. (LOURO, 2004, pp.28-29).

A escola deve encarar as identidades e diversidades sexuais como uma realidade, uma vez que os corpos identitários estão no ambiente escolar, tornando impossível negar o que existe de concreto na vida das pessoas. Em sala de aula, nos espaços escolares e, principalmente, fora dos muros das escolas, tanto alunas/os como professoras/es estão vivenciando a diversidade sexual e, por conseguinte, ela deve ser vivida, sentida e respeitada em todos os contextos sociais, inclusive na escola.

Pensar numa proposta de educação sexual que se relacione com as questões dos corpos territórios, das masculinidades, das feminilidades, que potencializem as existências negadas e as interações com a diversidade sexual teria que ter como aspecto central a questão da liberdade, da visibilidade, do respeito e do diálogo. As/os professoras/es teriam que partir para uma reflexão sobre novos arranjos de relações afetivas e sexuais, sem opressão e sem violência, no entanto sem deixar de lado que:

> [...] o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as "verdades únicas", os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, 2013, p.70)

Nesse sentido, para nos humanizarmos perante a educação é emergente que haja uma mudança interna no/a professor/a, que integra saberes e fazeres docentes, bem como um redimensionamento da compreensão de referenciais de currículos e das práticas escolares.

2.4.1 A Base Nacional Comum Curricular: Ausência e Esvaziamento das identidades sexuais

A escola é um território de subjetividades e de liberdades de variados grupos humanos. Este espaço de vida pulsante de inúmeras identidades sexuais, sociais, culturais precisa de fato incluir práticas inclusivas, antirracistas, antimachistas, antilgbtfóbicas que abracem todas as causas, identidades e jeitos de ser e viver. Nesse tear do respeito mútuo, entende-se por identidades as variadas formas de estar no mundo, as diversas causas minoritárias e subalternas que durante muito tempo foram silenciadas, negadas, amputadas de pensamentos e ideais.

Quando se refere às questões da diversidade sexual na sala de aula tratam-se, sobretudo, de refletir acerca das diferentes identidades presentes no espaço escolar. Apesar de toda a contemporaneidade do tema e sua eminência na sociedade, a polêmica e a intolerância permanecem, pois, as práticas que são estabelecidas dentro da escola em sua maioria são

marcadas pelo proselitismo religioso, invisibilidade de corpos e identidades sexuais, com inúmeros marcadores de indiferenças que corporificam um currículo performativo conservador, branco, heteronormativo e patriarcal.

O currículo performativo posto na maioria das escolas reverbera a ausência de representações dos não heterossexuais nos discursos prestigiados, nos materiais didáticos, na mídia (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.39). Por isso, a escola silencia as inúmeras identidades sexuais presentes, silêncio este que faz parte na hora da chamada, das atividades físicas, da fila, das brincadeiras, dos banheiros. A lupa do patriarcado e da heterossexualidade presente nas relações escolares não estabelece diálogo com as identidades e diversidades sexuais presentes dentro da escola. O espaço escolar e o currículo posto deixam dentro do "armário" as narrativas e as memórias de inúmeras/os alunas/os que tiveram infâncias, adolescências e juventudes diferentes. Segundo Louro (2013):

> [...] um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram- e estão- preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram - e são – objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. [...] Nesse processo, as dimensões de gênero e de sexualidade usualmente se tornam alvo de atenção privilegiada. (p.61)

O currículo nas escolas públicas do país não foge da lógica do currículo performativo, haja vista que na dinâmica do cotidiano escolar, a existência de condutas e comportamentos antagônicos estabelecidos para meninos e meninas se fazem presentes. O cotidiano escolar permite perceber que em muitos aspectos não corresponde às expectativas de tais normas. Podemos citar como exemplo, falas do tipo "esse menino é estranho", "essa menina é muito machão", "senta como mulher", "jogar bola é coisa de moleque macho" e assim segue uma enorme lista de dizeres e práticas que postas em contextos e espaços diversos, de maneiras sutis, quando não perversas, constrangedoras, buscavam um enquadramento do sujeito que foge da ordem padrão heteronormativa.

Tendo como fio condutor para tear as discussões acerca da atual organização curricular da educação básica brasileira, temos como elemento de reflexão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[13], que segundo o *site* oficial o documento/ referência serve de alicerce para organização curricular das escolas do país, pautando nos conhecimentos, nas habilidades e nas competências que devem ser desenvolvidos no âmbito da educação básica nacional. Partindo

[13] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

do pressuposto que a organização curricular não é inocente, tampouco neutra, é preciso atentar para o que Silva (2002) chama atenção, quando diz que “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.” (SILVA, 2002, p.8)

Antes da publicação oficial da BNCC, o site do G1 veiculou a matéria jornalística (figura 05) quando o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual, tal retirada demonstra os interesses dos grupos que advogam no processo de construção da base, censuram aquilo que levam em consideração ser uma ameaça, mesmo que tal censura silencie, condene e executem corpos que transgridem as normas padrões da cultura heterossexual.

O cerceamento das discussões acerca das diversidades e identidades sexuais perpassou todo o processo de elaboração e aprovação da BNCC, haja vista que os grupos da bancada evangélica e do Programa Escola sem Partido, dentre outros setores conservadores da sociedade defendiam que não se constituía tarefa escolar discutir temas como raça, gênero, sexualidade, pois a educação moral compete exclusivamente a família. Percebe-se, que ao tratar em documentos oficiais estas questões, esbarramos na transgressão das normas.

Figura 05. Notícia do site G1 sobre a BNCC

EDUCAÇÃO

MEC tira termo 'orientação sexual' da versão final da base curricular

Documento foi enviado ao Conselho Nacional de Educação nesta quinta-feira (6).

Por G1

07/04/2017 08h46 - Atualizado há 4 anos

Fonte: G1 portal de notícias.

A BNCC foi homologada em 2017 com as orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, 2018, as orientações para o ensino médio. O documento é tomado pelos municípios de toda federação como um instrumento que deve balizar as ações curriculares, nesse sentido se torna oportuno verificar como os componentes curriculares trazem as abordagens da área da sexualidade, educação sexual e gênero na BNCC. Inicialmente ao fazer uma busca pelos termos “sexualidade” e “gênero”, a menção encontrada direciona para área de

Ciências da Natureza, especificamente no componente curricular de ciências, no Ensino Fundamental séries finais, no 8º ano.

> Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (BRASIL, 2017, p.327)

Ao analisar o que é posto na BNCC, percebe-se um esvaziamento da temática sexualidade, diferente dos PCN´s que trazia a proposição de uma transversalidade da temática para todas as séries e componentes curriculares, na base nacional comum curricular ficou restrita o único componente curricular/série/ano.

Vale lembrar que as bases curriculares do país devem estar aliadas às competências propostas pela BNCC e tratadas numa perspectiva transversal, a fim de garantir aos estudantes saberes essenciais, permitindo a construção de relações com todo o conhecimento adquirido. Quando analisamos as 10 competências gerais presentes na BNCC (BRASIL, 2017), a saber: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania, percebe-se que não trazem nenhuma questão direcionada a gênero e a diversidade sexual, demonstrando o apagamento visível da temática, acarretando a organização de um currículo prescrito com ausências de práticas de não discriminação e que valorizem a pluralidade.

Quadro 06. Abordagem da Temática Sexualidade na BNCC (2017)

Unidade Temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	**(EF08CI07)** Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. **(EF08CI08)** Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. **(EF08CI09)** Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). **(EF08CI10)** Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. **(EF08CI11)** Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: Brasil, 2017

O silenciamento acerca da temática de gênero, diversidade sexual pendurou na BNCC (2017), desde a sua elaboração até a sua aprovação. Desse modo, a palavra sexualidade, conforme mencionado acima só aparece no 8º ano, no componente curricular Ciências - Unidades Temáticas - Vida e evolução – Objetos de conhecimento - Mecanismos reprodutivos e sexualidade, também de forma superficial e atrelado aos aspectos biológicos. Um ponto que merece atenção quando analisamos da abordagem da sexualidade na BNCC, a qual se refere ao reducionismo da temática da anatomia e da fisiologia da reprodução humana. Além disso, percebe-se que a manutenção do trinômio corpo-saúde-doença, dentre outros aspectos, reverbera em si os pressupostos médicos- higienistas apresentados desde a década de 1930, quando iniciaram as primeiras discussões sobre a educação sexual no país. Ainda é preciso destacar que o documento traz a nomenclatura Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), termo já substituído por Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pelo departamento de Vigilância, Controle e Preservação das IST, do HIV/AIDS e das Hepatites Virais.

É preciso destacar que as habilidades propostas no oitavo ano na disciplina de ciências, corrobora uma discussão de sexualidade na sala de aula, a partir da reprodução, dos métodos contraceptivos, da gravidez “indesejada” e da prevenção às DST. Pensar as discussões sobre as diversidades sexuais, as identidades dos sujeitos, dos corpos dissidentes, das classes marginalizadas permanecem bastante distante das realidades das escolas e do próprio currículo escolar.

Ademais, pensar a escola como um espaço que oportuniza a construção/desconstrução de saberes alinhado a uma práxis que trabalha com a diversidade, é possibilitar que temas invisibilizados sobre a diversidade sexual sejam potencializados a partir das existências de identidades sexuais, da democratização dos gêneros, das juventudes, das liberdades e das subjetividades presentes na escola. Portanto, "Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos". (LOURO, 2014, p. 25).

> É preciso entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos e sobre isso destaca que as identidades dos sujeitos não podem ser entendidas como fixas, estáveis, como essências. "Ao contrário são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, construindo os sujeitos como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo." (LOURO, 2014, p.32)

Na tessitura da organização dos currículos escolares é preciso levar em consideração que um referencial de currículo precisa garantir aos estudantes o acesso aos saberes clássicos, reafirmar a importância dos saberes científicos e, somado a isso, comprometer-se com a formação de pessoas – consoante seu projeto de vida – atentas à necessidade de se cuidar, bem como de engajar-se socialmente, compreendendo a ação educativa como prática transformadora, emancipatória e promotora da construção de uma sociedade mais igualitária. Daí a importância do trabalho educacional contemplar uma organização curricular aliado às práticas pedagógicas que assegurem a presença e o desenvolvimento proficiente da/o estudante no espaço escolar pela e para a vida, à base de respeito e dos empreendimentos contínuos para que o crescimento humano, empático e altruísta esteja no cerne dos fins, meios e resultados educacionais, sem deixar de fora, a palavra respeito a todos os corpos e identidades sexuais que permeiam na escola e na sociedade em geral.

CAPÍTULO 03 PANORAMA DOS “ARMÁRIOS” DAS DIVERSIDADES SEXUAIS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO MUNICIPIO DE GANDU-BAHIA

Neste capítulo apresentaremos conteúdos que evidenciam o panorama dos “armários” das diversidades sexuais nos currículos da educação básica pública do município de Gandu-Bahia. Assim, analisamos as narrativas apresentadas nos encontros do grupo focal e os resultados dos questionários. Acreditamos que a escolha de múltiplos procedimentos para a construção dos dados possibilitou adentrar o universo da educação pública, assim como analisar as concepções das/os professoras/es acerca do currículo e sexualidades, e, principalmente, verificar junto com estes os meios e os modos de enfrentamentos de situações de preconceito, discriminação e violência LGBTfóbica no cotidiano das escolas públicas do município.

Para a realização desta análise todas as etapas da pesquisa foram relevantes, uma vez que, desde a fase exploratória da pesquisa, passando pela observação direta, até os encontros do grupo focal, todos foram momentos propícios para desenvolver a configuração curricular das unidades escolares públicas ganduense, sejam elas as ideológicas, as de poder, as metodológicas, ou as formativas.

Como já sinalizado na parte metodológica deste trabalho, optou-se pela Análise de Conteúdo com base em Bardin (1977), para proceder à análise dos dados. Uma vez de posse das respostas dos questionários e da transcrição de todas os áudios dos encontros do grupo focal, partiu-se para a fase da pré-análise, seguindo os passos de Bardin (1977). A autora pontua que esse é um primeiro contato que o pesquisador estabelece com os dados ainda em sua forma bruta. É o momento de organização, depuração do material com vistas à análise. Nessa fase, processou-se uma leitura flutuante do material, a escolha dos conteúdos que entrariam na análise, com o objetivo de identificar o que poderia ser pertinente aos objetivos da pesquisa.

O segundo momento, é a exploração do material, selecionando os conteúdos apresentados pelos questionários, pelo grupo focal, e organizando os relatos/colocações ditos pelas/os participantes nos encontros do grupo focal, cruzando dados. A seguir apresentamos o quadro com as categorias e subcategorias que identificamos, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados para análise, segundo os pressupostos da análise temática, proposto por Bardin (1977).

Quadro 07: Categorias de Análise

Categorias	**Subcategorias**
Memórias, Lembranças, recordações e esquecimentos	Família, escola, amigos. Memórias professorais, narrativas pessoais, situações do cotidiano escolar. Diversidade Sexual entre alunos, diversidade sexual entre professores.
Identidades	Sexuais, culturais, religiosas. As diversidades e identidades sexuais no ambiente escolar. Discursos, práticas LGBTfóbicas, trajetórias. Estereótipos e estigmatização; LGBTfobia e educação.
Formação	Inicial e continuada.

Fonte: Autores, 2021.

As discussões realizadas serão a partir das análises referentes a caracterização do panorama dos "armários" da sexualidade na rede pública de ensino do município de Gandu, as memórias e identidades das/os colaboradoras/es da pesquisa, e posteriormente os dizeres das/os professoras/es acerca da formação do professor, documentos oficiais e educação sexual nas escolas públicas de Gandu.

3.1 Das memórias professorais ao panorama dos "armários" das escolas públicas do município de Gandu

> A mentira, a mentira perfeita, sobre as pessoas que conhecemos, sobre as relações que tivemos com elas, sobre nossos motivos para algumas ações, formuladas em termos totalmente diferentes, a mentira sobre o que somos, a quem amamos, o que sentimos em relação a pessoas que nos amam... – essa mentira é uma das poucas coisas no mundo que podem nos abrir janelas para o que é novo e desconhecido, que podem despertar em nós sentidos adormecidos para a contemplação de universos que de outra maneira nunca teríamos conhecido (PROUST, A Prisioneira, apud SEDGWICK, 2007, p.21).

No imaginário das sociedades ocidentais o "armário" sempre esteve presente. Ele foi e continua sendo o dispositivo de regulação da vida de toda comunidade LGBTQIA+, bem como também dos heterossexuais. A vida da população de lésbicas, gay, bissexuais, binários e não binários, transgênero, transexual, travesti, queer, pansexual, intersexo e mais, carrega as marcas das regras e dos limites que traziam e ainda trazem a negação de sua própria existência, pois entre o segredo e a revelação, o público e o privado, a cultura heterossexista demarca de maneira opressiva a "saída do armário", ou o "assumir-se" como algo que desfolha a gênese bíblica. "O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX" (SEDGWICK, 2007, p.26).

Os relatos das/os professoras/es indicam que as discussões acerca das diversidades sexuais estão presentes, mas continuam invisíveis e sofrendo rejeição pelos pares nas escolas públicas do município de Gandu. De modo geral, a quantidade das/os professoras/es

manifestamente heterossexuais é grande, e com relação as/os alunas/os nas etapas e modalidades de ensino quanto Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais as/os professores destacam que presenciam alunos e alunas se manifestarem como homossexuais, e os relatos dos questionários e do grupo focal no que se referem ao ensino médio apontam para um número maior de manifestação das/os adolescentes quanto a sua orientação sexual fora dos padrões cishetero. As/os professoras/es justificam que devido inclusive a circunstância dessa etapa da vida as/os alunas/os estão passando por descobertas e definição da identidade sexual. As falas das/os participantes revelam as existências de situações vivenciadas, as quais reverberam que as sexualidades dissidentes se fazem presente no interior das escolas, quando relatam:

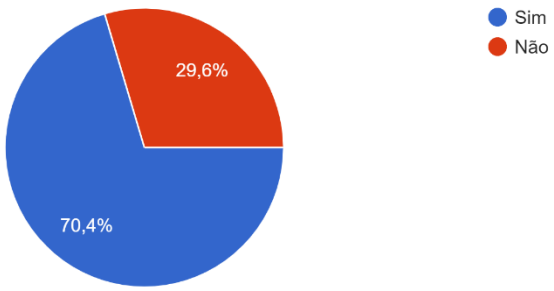
> -E eu sou professora da Educação Infantil, e nesse momento se a gente vacilar, debaixo das mesas, como já aconteceu, de ***vivenciar um casalzinho de alunos lá, ou está ali mostrando, o que é disso, o que é isso***...- (Professora Turquesa- Educação Infantil, grifos meus).
>
> -[..] eu vivenciei na época da quarta série o menino já se revelava homossexual, até hoje ele ainda não se revelou... [...] eu tentava conversar com ele para manter na minha sala de aula um clima agradável. ***E ele pegava a boneca pequenininha e ficava aquele, ele era nervoso, e ficava mordendo aquela boneca, mordendo,*** como se quisesse se libertar, se soltar. (Professora Amarela- fundamental anos iniciais, grifos meus).
>
> -[...] eu vou trazer do AEE (atendimento educacional especializado, nos recebíamos muitas crianças que não tinham deficiência no espaço, mas o professor encaminhava porque estava desajustado, para essa professora o que era o "desajuste", o fora da moda, o fora do padrão, que estava incomodado o espaço. O professor mandava esse aluno par**a *o AEE, que é para criança deficiente ou com suspeita de deficiência para consertar, para colocar na norma, para enquadrar, pois achava que aquela criança não estava se adequando a situação do espaço; estava incomodando, por ter uma sexualidade destoante, desviante da norma***". (Professor Verde, grifos meus).
>
> -[...] pode observar que em ***cada um dos terceiros anos da manhã tem dois homossexuais e eles chamam atenção***. (Professora Vermelha, ensino médio, grifos meus).

O contexto social e cultural das alunas e dos alunos; professoras e professores, com seus significados e práticas influenciam no limite em relação à sexualidade, pois é culturalmente que se constroem "normas sociais" (do que é aceito, belo, desejado, correto, etc., por exemplo). Sendo assim, quando estas existências sexuais presentes nas escolas do município de Gandu não são pertencentes ao contexto da padronização heterossexual, sofrem as inúmeras interdições veladas até mesmo censuras, estigmas e violências diárias. Percebe-se a partir dos relatos acima, que em todas as etapas e modalidades de ensino da rede pública municipal tem

a existência das identidades sexuais, as quais se reverberam com ações, atitudes ou gestos para trazer à tona a sua própria existência.

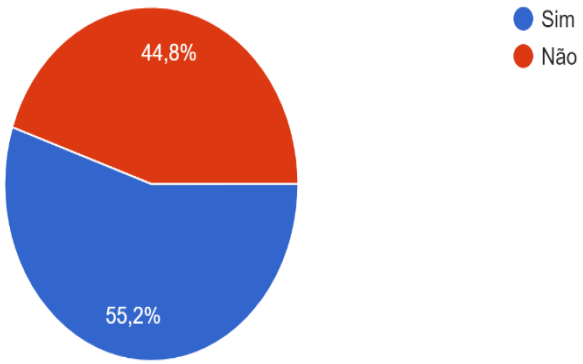
Segundo as/os participantes, esta diversidade sexual também é percebida entre as/os alunas/os e professoras/es, conforme pontua as tabelas 01 e 02,

Gráfico 01- Identificação da diversidade sexual entre as/os alunas/os



Fontes: Elaborado pelos pesquisadores, 2021.

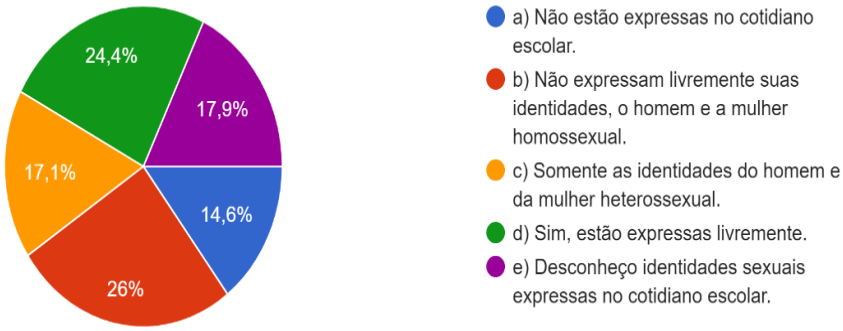
Gráfico 02- Identificação da diversidade sexual entre as/os professoras/es



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Em relação aos dados obtidos e transcritos acima, convém explanar que, as identidades e diversidades sexuais estão presentes no interior das unidades escolares ganduense. Mas quando questionados sobre se estas sexualidades existentes na escola são expressas livremente no ambiente escolar, as/os participantes, enfatizam que:

Gráfico 03- Identidades sexuais expressas livremente no cotidiano escolar.



Fontes: Elaborado pelos pesquisadores, 2021.

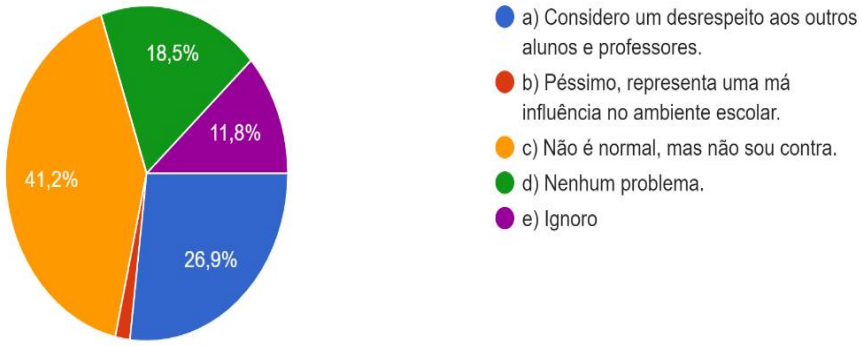
Percebemos que os "armários" da sexualidade da educação básica do município não permitem que todas/os alunas, alunos, professoras e professores se acostumem e deixem sentir a sua diversidade sexual. As temáticas referentes a homossexualidade, a lesbianidade, a transexualidade e outras expressões da sexualidade e do gênero são presentes no cotidiano escolar, mas reprimidos e colocados dentro dos "armários" das unidades escolares.

As discussões acerca das diversidades e identidades sexuais na educação básica não são bem aceitadas e isso ocorre por motivos diversos. Para alguns respondentes, mesmo que a homossexualidade não seja uma coisa "normal", as pessoas não heterossexuais devem ser respeitadas. A maioria das participantes durante todos os momentos da pesquisa são professoras que demonstram predisposição a aceitar tipos diversos de comportamento sexual não heteronormativo do que os professores do sexo masculino, que mesmo sendo um número pequeno não trazem abordagens referente ao conhecimento das diversidades sexuais na escola. As professoras também se mostraram mais participantes e eloquentes na discussão do tema. Os professores foram mais econômicos nas palavras quando responderam os questionários, e para o grupo focal somente um se colocou à disposição para participar, o que parece estar relacionado ao receio de demonstrar conhecimento sobre assunto e, o que se configura como se a participação direta em respostas ou no grupo focal diante das discussões, poderiam ser considerados homossexuais ou simpatizantes.

E quando se coloca a questão das/os alunas/os homossexuais de mãos dados ou se beijando dentro do espaço escolar, tentando perceber como esses professores lidam particularmente com essa questão, fica evidente que, se profissionalmente muitos se

posicionam de maneira menos conservadora, a grande maioria ainda carrega, de fato, dificuldades pessoais para lidar com a questão, conforme deixa claro a tabela 04:

Gráfico 04- Alunos (as) homossexuais de mãos dados ou se beijando dentro do espaço escolar.



Fontes: Dados da pesquisa. (Julho/agosto 2021).

As colocações acima remetem a situações vividas por jovens estudantes. Situações rotineiras e comuns em que o pequeno gesto de "andar de mãos dadas" entre alunas e alunos homossexuais banalizam o existir do outro, uma professora do Ensino Fundamental destacou *"na minha opinião, na escola não é local de alunos, pode ser de qualquer identidade sexual, andar se beijando",* outra professora do ensino médio ilustrou a existência de *"reuniões para evitar que os meninos e meninas homossexuais não trocassem carinhos nos corredores da escola*". Percebem-se, por intermédio das reflexões, que as censuras são autoimpostas, em decorrência de situações que podem gerar violências para essas/esses estudantes. Estes dados nos indicam ainda que o silenciamento que atinge as identidades LGBTQIA+ na escola e em outros espaços de convivência social é advindo do quanto essa questão não tem tido a devida atenção no currículo escolar. É decepcionante, perceber que a proibição do simples fato "andar de mãos dadas" por estudantes LGBT´s nos espaços escolares reproduzem atitudes que alimentam a LGBTfobia. Observamos o relato do professor Verde que retrata uma situação do cotidiano escolar ocorrida no ano de 2015,

> [...] eu me recordo de uma situação de 2015, em uma escola que eu trabalhava o pessoal disse, olha Professor Verde você vai ficar responsável pelo noturno, daí eu pegava as cadernetas e ficava observando as anotações, as frequências dos alunos, e nessas conferências, eu peguei uma pasta de um aluno chamado Roberto. E fiz a ligação: - Oh Roberto, você não está frequentando, não está vindo para a escola, apareça aqui na escola que precisamos conversar, incentivar você a voltar, todas

> aquelas questões que a gente acaba fazendo para motivar o aluno. ***Na pasta do aluno estava escrito o nome ROBERTO, mas não tinha foto, somente os documentos pessoais.*** Daí eu liguei para isso, pedi que ele trouxesse as fotos e o retorno para estudar. ***Esse aluno, que não era aluno, pois se identificava como aluna, chegou uma hora depois na escola e perguntou quem é Professor Verde que ligou para mim, e todos da secretaria da escola sentados***, ... dai o aluno iniciou, ***olhe Professor Verde para começar eu não sou Roberto, eu sou Roberta***, e o que acontece que eu não estou indo para a escola é que na caderneta, ***eu expliquei para todos os professores na primeira semana de aula, eu faço isso eu explico para todos; e eles continuam me chamando de Roberto***, então eu não vou voltar para essa escola; vim pegar a transferência, estou indo embora para o sudeste de novo... ***antes do professor entrar na sala eu já saia e avisava, me apresentava " eu sou Roberta", na caderneta esta Roberto, mas não me chame assim, e eles repetindo o tempo todo, alguém colocou de lápis o nome*** Roberta em cima da caderneta, mas no outro dia alguém apagou. escola fez questão de expulsar, não fez nenhum compromisso de fazer esse retorno do aluno [...] (Relatos vivenciados pelo professor Verde, na turma da EPJAI, grifos meus).

Cruzando as colocações do professor Verde com os dados da tabela 03, percebemos que dos 41,2% e 26,9% que responderam o questionário deixam claro que tais situações são classificadas como errada, já que destoam da lógica cisheteronormativa, também é preciso enfatizar que esses momentos demarcam que as diferenças passam a ser apontadas como abjetas. Segundo Bento (2017), a abjeção é uma categoria que tem uma potência dentro dos estudos direcionados para a compreensão do lugar preservado aos corpos sem inteligibilidade social. Os sujeitos abjetos são aqueles que fogem a lógica das práticas hegemônicas fundamentadas na matriz cisheterossexual que padroniza e regula os corpos. A situação descrita *"sobre os alunos homossexuais darem as mãos ou se beijando dentro do espaço escolar"* contraria essa matriz. É perceptível nos 41,2% que o normal é estar em consonância com os padrões da sexualidade padronizada que é o modelo cisheteronormativo, branco, patriarcal. A maioria de nós já nos deparamos com situações em que nos sentimos fora do eixo, incompreendidos (as), um "peixe fora d'água", constrangidos (as), inadequados (as), ou seja, fora dos padrões e normas em uma determinada situação de espaço e tempo. De fato, não é uma situação muito agradável. Agora vamos imaginar a situação da aluna Roberta, descrita pelo professor Verde neste contexto escolar heteronormativo, que exclui e marginaliza a existência dos corpos de gays afeminados, travestis, transexuais.

As falas das/os professoras/es se aproximam de uma menor aceitação da diversidade sexual dentro da escola, quando temos fala do tipo,

> [..] cada um dos terceiros anos da manhã tem **dois homossexuais e eles chamam atenção. Eles sempre estão chamando atenção, eles desfilam pelo corredor, brincando, são espalhafatosos**. Eles fazem questão de, quer dizer... se eu não sou, eu já chamo atenção por andar**. Ele estava na sexta-feira desfilando pela escola com um óculos branco e dizendo que era de Paris**, ele entrava na sala dele, entrava na outra. [...] ele levou um cachorro para a escola e chama atenção de algum jeito. Eu percebo isso e observo as caras e bocas dos colegas, dos outros. (Professora Vermelha)

A colocação da professora Vermelha denuncia que quando os alunos gays afeminados, e/ou travestis e transexuais fogem dos padrões determinados pela performatividade (BUTLER, 2016) causa desarmonia, provoca atos repulsivos e de abjeção da/na escola, uma vez que estes sujeitos borram a concepção de gênero, que é uma questão central nas relações de poder e se tornou hoje um assunto de Estado. O que ficou evidente na descrição da professora Vermelha ao se referir as demonstrações de alunos com identidades sexuais fora do padrão se exporem da maneira como se sentem, foi justamente um processo de inclusão/exclusão, autorizado/proibido que tem como definição o humano/inumano e o normal/estranho. Outro relato da Educação Infantil também retrata uma discussão acerca da sexualidade destoante,

> [...] o aluno desde *o infantil II, gostava muito de brincar de boneca,* outras cores, histórias, o aluno também autista, e a professora começou a questionar, Turquesa vou fazer o quê o aluno só gosta assim? E eu disse deixa aí, a vontade, fazer o quê? *A professora e dizia não, na minha sala não. A professora chegava trazia carrinhos, dizia meu noivo, distanciava o menino, a professora era cristã protestante.* Ela ficava gritando Turquesaaaaa, o que eu vou fazer? Enquanto diretora não sabia o que fazer. (Professora Turquesa, grifos meus)

Nesse sentido, pode afirmar que há na fala da professora Turquesa uma vivência da turma da Educação Infantil mercada pela correção do desvio da norma padrão, na qual além da violação de direitos, estão presentes na situação descrita formas de repressão pautada em uma correção e rechaça pela escola e pelas práticas escolares aos corpos abjetos no contexto escolar. Face as questões já descritas acima, percebemos que o espaço escolar do município de Gandu que deveria possibilitar a reafirmação de debates dos direitos humanos, para subverter e (des) (re) construir valores, crenças e práticas conjecturadas pelos preconceitos, discriminações e as violências de ordem transfóbica, racista, sexista e misógina, tornou-se em um espaço de omissão diante a violência simbólica e reprodutor da cisheteronormatividade.

Dessa maneira, a escola assume um papel vital na reprodução e construção da masculinidade e feminilidade. Quando a professora da Educação Infantil traz carrinhos, coloca o aluno como seu noivo, está coadunando das proposições expostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: “[...] as crianças são seres puros e inocentes que não têm sexualidade a

expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem uma conotação de algo feio, sujo, pecaminoso" (BRASIL, 1998 p. 296).

Os processos de fabricação das diferenças legitimados na escola, faz com que a naturalização sobre os perfis masculinos e femininos acionados no cotidiano da sala de aula estejam dentro do universo que em se tratando dos meninos tem a permanência de brincadeiras onde se tenta provar a masculinidade, bem como a construção de papéis profissionais relacionados a medicina, advogado, piloto de avião e aventureiros selvagens, enquanto para as meninas temos a prevalência dos papéis secundários como enfermeiras que receberão ordens dos médicos, domésticas, mães, ou moças em perigo à espera de um príncipe encantado.

Quando perguntamos uma situação de ter uma/um aluna/ aluno homossexual, os professores respondem:

Gráfico 05- Sobre ter um aluno (a) homossexual

Fontes: Dados da pesquisa. (Julho/agosto 2021).

Quando 4,1% dos professores respondem que podem ter um/a aluno/a homossexual desde que ela/e não expressasse sua orientação sexual em sala de aula, o que está em jogo é o reconhecimento ou não das diferentes identidades sexuais. É preciso destacar que, mais que o desejo ou a prática homossexual, o constrangimento na situação descrita é a visibilização dessa sexualidade por intermédios de gestos, jeitos de ser, de vestir, de falar. O incômodo com essas identidades vai além do discurso direto, do "assumir-se" ou não por parte desses alunos e alunas. Em sua grande maioria, está direcionado a comportamentos de gênero conflitantes com os que esse/a educador/a espera ou entende que seja o correto. Esse tipo de visão, sem dúvida, tem grandes chances de repercutir em um processo de repressão ou negação de identidades.

> "*Um aluno não gostava de brincadeiras com os meninos, e tudo que as meninas faziam ele imitava a exemplo de maquiagem, desfile* ... Ele dizia que não gostava de roupas masculinas, mas, a mãe não deixava ele escolher. *Os colegas às vezes criticavam o comportamento dele na sala. Era situação que eu contornava a com muita dificuldade*. (Professora do Ensino Fundamental- Anos Finais)

Percebe-se nesse relato que existe uma pressão social, o qual se reverbera através da estigmatização realizada pelos colegas em classe, pelo fato do aluno destoar das normas padronizadas, as críticas que eram postas pelos colegas de classe estavam direcionadas a dizeres LGBTfóbicos que fazem parte do contexto social de qualquer aluno LGBT deste país, como expressões do tipo "boiolas" ou "viados", já são marcadores desta estigmatização no ambiente escolar. Como nas realidades do cotidiano da escola vela-se para que o menino constantemente dê demonstrações de virilidade, mostrando, inclusive, que não é "viado", que compartilha as proezas do mundo masculino, quando a existência de uma sexualidade que foge a norma se faz presente no cotidiano da sala de aula, percebe-se que as práticas docentes não conseguem lidar de fato com as situações, e tampouco incorporar medidas eficazes de combate a LGBTfobia, conforme pontuaram as/os professoras/es, quando questionados sobre as medidas educativas realizados pela escola para o combate a LGBTfobia:

> *Convidar os envolvidos, para esclarecimentos dos fatos*. (Professora Fundamental Anos Iniciais, grifos meus).
>
> *Conversa principalmente por conta da pouca idade dos alunos*... Aconselhamento individual e coletivo. Respeito a individualidade. (Professora Anos Iniciais, grifos meus).
>
> Até então não presenciei mas concordo com medidas educativas, tais como, *palestras com profissionais especialistas, testemunhos de uma forma leve* pois no nosso caso (fundamental II), pois a sociedade ainda é muito preconceituosa em relação a esse tema, apesar do avanço na discussão. (Professora Fundamental Anos Finais, grifos meus).
>
> *Suspensão.* Reunião com os pais. Medidas de reabilitação dentro do ambiente escolar. (Professora Ensino Médio, grifos meus)
>
> *Notificação ao aluno,* como em qualquer tipo de violência ou agressão (Professor Ensino Médio, grifos meus).
>
> *Não teve medidas adotadas, a não ser a professora chamar atenção do aluno*. (Professor Ensino Médio, Grifos meus).

Mesmo buscando uma ação educativa para reprimir as atitudes LGBTfóbicas existentes no universo das unidades escolares, percebe-se que as/os professoras/es elencam atitudes de combate a LGBTfobia de maneira tímida ou ineficaz. As práticas ilustradas pelas/os

professoras/es não viabilizam a valorização das diferenças e a promoção da diversidade sexual e identidades sexuais existentes na escola, assim, com força total, a doutrinação heterossexista se consolida nos espaços escolares e nas diversas modalidades de ensino e com sua forma mais violenta – a ideologia LGBTfóbica. Esse tipo de doutrinação nas escolas é uma grande ameaça a explosão de perfis identitários e pós-identitários de crianças, adolescentes e jovens que fogem das normalizações impostas pelo cânone normativo da matriz heterossexual. Quando as medidas adotadas pela escola no combate a LGBTfobia se tornam ineficazes, percebemos o favorecimento da institucionalização do preconceito, independentemente da percepção ou da não existência de casos dentro das instituições escolares. Quando ocorre a omissão frente ao combate a LGBTfobia o fortalecimento da ignorância e a preservação do preconceito, bem como a perpetuação da invisibilidade dos corpos LGBTQIA+.

Quando questionamos sobre situações de violência física relativa a identidade sexual das alunas, alunos e ou professoras/es, os respondentes pontuaram que não presenciaram violência físicas. Nesse momento, acreditamos que a omissão das/os professoras/es frente a violência física no espaço escolar, deve-se, talvez, por não saberem o que fazer, ao não esclarecimento acerca do que seria correto e, também, porque temem desagradar as/os que pratica determinada violência. Consideramos isso um erro muito grave, pois a/o professora/o não pode se omitir os esclarecimentos e educação, é sua responsabilidade viabilizar ao aluno/a sobre as questões que permeiam a vida e as relações entre as pessoas. Mesmo diante o exposto acerca da negação das práticas de violência, merecem destaque as práticas comuns existentes no ambiente escolar, como:

> [...] as "brincadeirinhas" pejorativas em relação a forma do outro andar, falar...” (Professora da Educação Infantil)
> Os alunos começavam a fazer bullying com o colega, chamado de bicha, mulherzinha, dentre outros. (Professora Anos Iniciais do Ensino Fundamental)
> O que na verdade acontece, são conversas de bastidores (sala do professor). Conversas do tipo: "fulano tem um jeitinho"; "fulano é alegre". (Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental)
> Dentro da sala de aula, um aluno começa a agredir o outro com palavras; xingando de "bichinha louca", " Viadinho". (Professora do Ensino médio).

As unidades escolares têm se tornado um *lócus* onde os casos de LGBTfobia tem tido um crescimento desenfreado nos últimos anos. As práticas acima destacadas reverberam no cotidiano escolar, onde xingamentos, ameaças, intimidação, humilhação, hostilização, ofensas, exclusão, difamação, assédios, abusos, perseguição, violências, apelidos, fazem parte da vida cotidiana das pessoas LGBTPQIA+ ou entendidas como tal. A autora Megg Rayara (2017),

chama atenção para outros termos utilizados para narrar situações vivenciadas por estudantes gays dentro da sociedade e também reproduzidos pela escola, que merecem atenção:

> afrescalhado, aidético, afeminado, bagaxa, bajulador, barbie, beel, bibinha, biba, bicha, bicha bacana, bicha sucesso, bicha louca, bichona, bichola, bichola de merda, bichinha, bicha pão com ovo, bicha desnutrida, bicha escrota, bicha velha, bicha má, bicha quá quá, bichoso, bhesha, bee, boiola, baiotola, contrário a natureza, corruptor de jovens, cocudo, desmunhecado, doente da alma, demoníaco, diabólico, debochado, degenerado, devasso, desavergonhado, desviado, desenfreado, efeminado, encubado, entendido, escandaloso, extorquista, exibicionista, fanchono, fresco, fornicador, frutinha, galinha, gay, gayzinho, gayzão, gilete, homófilo, homem-mulher, impróprio, indecente, invertido, infamante, infame, imoral, ignoto, inapto, incorrigível, insolente, Joaninha do Rossio, louco, louca, libertino, libidinoso, macho-fêmea, monstro, maníaco, malandro, medonho, mariquinha, maricona, mulherzinha, mulher paciente, moçoila, mona, morde fronha, mão quebrada, necrófilo, Neusa, ninfomaníaco, onanista, pintosa, panqueca, pederasta, perigoso, pecador, pecador nefando, praticante da sujidade, pelintra, perturbador da ordem moral e da ordem pública, prevaricador, pelotudo, pintoso, pintosa, putinha, queima-rosca, rotos, safados, saturnianos, sodomitas, sem vergonha, santa, satírico, tia, transviado, traidor da pátria, rapaz alegre, urso, uranista, viado, viadinho, viadão, violentador de homens, viciado e vadio.(OLIVEIRA, 2017, p.100)

Percebe-se que todos esses termos fazem parte do cotidiano dos espaços escolares e sociais servindo para reforçar que o relacionamento sexual e afetivo entre pessoas do sexo, do gênero masculino, do gênero feminino, seja trans, dentre outras identidades sexuais não é humano, não é honesto e, por isso, seus sujeitos não podem ser o centro. Ainda é fundamental enfatizar que para além destes termos, deparamos com outros discursos “religiosos, médicos e do direito ecoam por espaços variados e chegam aos ouvidos da bicha para informar o quanto está em desacordo com as normas e como está sujeita a ações coercitivas”. (OLIVEIRA, 2017, p.100).

> Tenho uma aluna que ao ingressar no ensino médio *vestia roupa normal*, mas no decorrer do ano ela *começou a usar roupas masculinas e até o corte de cabelo já estava curtinho*. Os colegas de turmas começaram a comentar que ela está se tornando "sapatão".
> Uma aluna (Leticia) gostaria de ser chamada de Leo e alguns colegas não concordava. Ela se sentia constrangida, pois a imagem dela não correspondia ao nome Letícia.
> Duas alunas que se conheceram no Primeiro ano do ensino médio, que se apaixonaram, mas terminaram sendo transferidas de turno e turmas por causa do romance das duas. (Relatos professoras/es do Ensino Médio, grifos meus)

Os alunos e alunas homossexuais, lésbicas, trans não são acolhidos no ambiente escolar, pelas/os professoras/es, gestão e currículo, por isso, se afastam, não participam das aulas, até desistem de ano. Quando trago a conclusão de que não são acolhidos, estou reproduzindo o que, as/os próprias/os professoras/es reverberavam nas suas afirmações acima. “Uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna problema com o que

o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normalidade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida (BUTLER, 2017, p.22).

O relato docente “uma aluna que ao ingressar no ensino médio *vestia roupa normal*, mas no decorrer do ano ela *começou a usar roupas masculinas e até o corte de cabelo já estava curtinho*”, opera em um enquadramento binário de um corpo generificado. Tal consideração coloca em análise a produção singular de feminilidade e em seguida de masculinidade. Não há espaço para a pluralidade. O corte de cabelo curtinho, as roupas- “são questões que colocam em jogo que o reconhecimento nesses moldes sacrifica alguma instância da vida” (BUTLER, 2018). Na esfera do reconhecimento o olhar é configurado. Nosso enquadramento não permite ver o que vemos. Nosso olhar polícia, produz, reduz, fixa, “restringe o percebível e, na verdade até o que pode ser” (BUTLER, 2017a, p. 148). *“*Os colegas de turmas começaram a comentar que *ela está se tornando "sapatão",* “se tornar sapatão” é uma expressão que além de restringir, também cria outros enquadramentos. Neste ponto, a fala do professor nos coloca em frente a performatividade da aluna, que é vista como caricata, e na sua colocação, percebe-se que o currículo, as práticas constantemente criam quadros para fixar as expressões corporais dos estudantes, persistindo a visibilidade heterossexual/ homossexual que criam modelos.

O ambiente escolar desde o século XVIII, foi produzido, planejado e executado para a manutenção dos corpos das crianças longe das indagações, dos interesses e dos desejos acerca do sexo e da sua sexualidade. A maneira como a escola é planejada, existe semelhanças com as prisões - onde possuem único portão de entrada, cadeiras enfileiradas, vigilância constante - (na entrada, na saída e no corredor), separação por sexo/gênero desde a criação de componentes curriculares que regularizam e autorizam um único caminho possível para a verdade. Todo o ambiente escolar legitima e silencia o sexo e as sexualidades.

Ainda se faz necessário frisar que esta organização das instituições escolares participa do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Tal organização ainda hoje, reitera por intermédio de suas práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, a produção e a legitimação de diferenças de gêneros, sexualidades, etnias e classes. Nesse sentido, a instituição compõe uma produção do sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e das suas sexualidades. A escola dar legitimidade a quem deve ser enquadrado na norma e quem deve ficar à margem ou na fronteira; quem deve ser cultivado e quem deve ser extinto.

Em relação aos dados obtidos e transcritos acima, convém explanar que, as identidades e diversidades sexuais estão presente no interior das unidades escolares do município de Gandu. No entanto, tais identidades sexuais ao tentar sair do “armário” curricular (ou ver-se defrontado a esta possibilidade) percebe que é uma tarefa angustiante e dolorosa, pois chega o momento em que o “armário” no qual as identidades sexuais estão diminui de tamanho. Nesse momento, as práticas curriculares se fragmentam e permitem a reprodução de um currículo escolar branco, patriarcal, cisheteronormativo, galgado num proselitismo religioso cristão que sustenta nas práticas curriculares e no cotidiano da escola a norma cishetero por fazer crer que ela é o princípio de tudo e de todos os corpos que adentram o ambiente escolar.

Muitos educadores pensam que a melhor maneira de encarar a discussão sobre a sexualidade é deixarem as temáticas sobre as diversidades e as identidades sexuais de fora da escola. Se pensarmos assim estaremos equivocados, pois em todas as colocações e relatos das/os professoras/es da rede pública do município de Gandu percebemos que sexualidade está na escola, está em todas as instituições, em todas as etapas e modalidades de ensino, que a mesma faz parte dos sujeitos que as constituem, não é algo que possa se desligar, se abster ou distanciar. E estas escolas parecem “propor um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade” (LOURO, 2020, p. 47).

Sendo assim, é crucial destacar que abrir os “armários” das sexualidades é oportuno para que o conhecimento e a ação pedagógica curricular possa ter as brechas curriculares para o rompimento com a lógica do preconceito, da discriminação, da LGBTfobia que inúmeras/os alunas, alunos, professoras e professores sofrem no cotidiano escolar, bem como é possível que esta abertura de “armários” possa contribuir na construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária, já que a escola funciona como um grande “armário” e procura manter dentro dele os corpos que tentam escapar, especialmente as lésbicas, as trans, os gays afeminados, viados e bichas.

É válido destacar que as/os professoras/es, uma vez tendo a clareza e apropriação das inúmeras expressões da sexualidade, podem desenvolver um trabalho de educação sexual com vistas as diversidades e identidades sexuais na escola, bem como possibilitar discussões e reflexões, junto as/os alunas/os, acerca de sexo, da identidade sexual, do gênero, das identidades de gênero e da orientação sexual e da necessidade do reconhecimento e valorização das diversidades sexuais e dos direitos humanos, fundamentais e sexuais.

3.2 Entre as memórias e relatos: o que dizem os "armários" das sexualidades das/os professoras/es

> "[...] A nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida", podendo ser, adequadamente tratada através da escrita, para que, apesar da limitação dos registros, não se perca no tempo. (HALBWACHS, 1990, pp. 74-75)

Considero oportuno iniciar o texto com a epígrafe como ponto de partida, pautado na ideia de que os relatos durante os percursos da pesquisa possibilitam as/aos professoras/es discorrerem sobre o passado a partir de suas trajetórias e vivências, e tais narrativas são relatos repleto de lembranças das escrevivências escolares das/os próprias/os participantes da pesquisa, das suas práticas coletivas, das suas subjetividades, do caminhar enquanto alunas/os e agora como professoras/es.

Os processos de produção e fabricação de uma determinada memória foram observados durante todo o momento do grupo focal quando as/os colaboradoras/es para esta pesquisa davam suas colaborações nos mais diversos temas. Por exemplo, a maior parte das/os professoras/es se remetia à sua fase de adolescente, momentos vivenciados na escola com algum colega, membros da família que destoa do sexo biológico, situações de preconceitos vividos durante a sua vida acadêmica, ou até mesmo um sentimento de não pertencimento ao universo feminino ou masculino, e nesse caso em particular, algum se traiam ou houve até desistência quando foi realizada a confirmação para participação dos encontros. Nesse momento, recordo-me de uma professora do ensino médio que havia confirmado a sua participação nos encontros, e quando foi realizado o contato para confirmação da participação, para minha surpresa ela disse *"eu não irei participar mais, pois as pessoas não têm a mente aberta e podem me julgar quando eu estiver expondo minha opinião",* (grifos meus).

Nessa parte da análise nos deparamos com a caprichosa costura da memória das experiências das/os colaboradoras/es referente as suas identidades sexuais, dos seus familiares e/ou amigas/os. A relação direta das lembranças, silêncios, esquecimentos durante os encontros se consubstanciaram em narrativas que foram produzidas durante o processo de formação das/os próprias/os colaboradoras/es, nos quais ao tecerem comentários sobre as identidades sexuais presentes no interior das escolas, percebemos que elas/es também colocavam em exposição as suas sexualidades, dos seus filhos, irmãos, parentes e/ou amigos, tais memórias se movimentam em múltiplas direções, construindo diversos sentidos.

Segundo Halbwachs (1990), quando relembramos um fato não estamos trazendo à tona uma imagem existente, tal como registrada, mas fazendo uma reedição a partir de inúmeras

séries de elementos relacionados ao presente. Na mesma perspectiva, Bosi (1994) corrobora que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (BOSI, 1994, p. 17).

Nesse sentido, poderíamos admitir como aceitável e até natural a existência de variedades de recordações com relação a um fato passado, pois tais recordações não trazem a expressão idêntica dos fatos, tais como realmente aconteceram, no entanto apenas uma (re) construção dos mesmos, que se atualiza continuamente à medida que os indivíduos são expostos à convivência social. Bosi (1994), ao trazer em discussão essa questão, afirma que:

> [...] deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, e com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 17).

Le Goff (2003), expõe que a memória se constitui como uma parte crucial daquilo que se convencionou chamar de identidade dos sujeitos, sendo também construída e utilizada como um objeto de poder. Segundo Le Goff (2003):

> A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas, a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (grifo do autor) (pp. 469-470).

Para Le Goff (2003), a memória é como um campo de disputas de poder, desejo e dominação acerca daquilo que deve ser lembrado e também esquecido ou apagado, o que segundo o autor coloca-a em uma posição central na construção das identidades. São nos fragmentos da memória que encontramos os atravessamentos de experiências vividas, sentidas e que emergem junto com as recordações. Estas, que podem ser consideradas o resultado da memória, buscam de maneira intencional o sentido de fatos e acontecimentos do passado. É a partir desse raciocínio, que a memória tem uma incumbência fundamental, visto que por intermédio dela os sujeitos podem vivenciar a experiência da recordação. A memória apresenta grande valorização nas histórias de vida e nos processos formativos e subjetivos das pessoas.

Para Bosi (2003, p. 20), “a memória é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”, o que demonstra seu entendimento de que a memória surge no presente, mas vive numa busca constante pelo passado.

Sabe-se que no fundo das recordações e narrativas das/os professoras/es, principalmente daquelas/es que tem um grande tempo na docência, se encontram muitas “histórias”: ora recentes, ora antigas, ora lembradas, ora perdidas e esquecidas, porém todas imprescindíveis, uma vez que elas reverberam um conjunto de trajetórias, que de certo modo, sempre são reconstruídas e por consequência revelam a identidade de um “eu” e/ou de um grupo. É nas narrativas dessas memórias, mexendo e remexendo nessas recordações, que se torna necessário, oportunizar um conhecimento de quem somos, um conhecimento do outro, de um grupo, ou melhor, do mundo que nos cerca, por conta das relações sociais, as quais sempre estamos envolvidos. Segundo Halbwachs (1990), quando fazemos um retorno no nosso pensamento,

> Nele encontramos inscritos ou indicados os vestígios de acontecimentos ou personalidades de outrora à medida que respondem e respondem ainda a um interesse ou a uma preocupação do grupo. Quando dizemos que um indivíduo recorre à memória do grupo, devemos entender que esta ajuda não implica na presença real de um ou mais de seus membros. De fato, continuo a sofrer a influência de uma sociedade mesmo que dela me tenha afastado – basta que eu carregue comigo em meu espírito tudo o que me permite estar à altura de me postar no ponto de vista de seus membros, de me envolver em seu ambiente e em seu próprio tempo, e me sentir no coração do grupo [...] Mas o grupo não é somente, nem principalmente, um conjunto de indivíduos definidos, e sua realidade não se esgota em algumas imagens que podemos enumerar e a partir do qual o reconstruiríamos. Ao contrário, o que essencialmente o constitui é um interesse, uma ordem de idéias e de preocupações que se particularizam e em certa medida refletem as personalidades de seus membros, mas não bastante generalizadas e até impessoais para conservar seu sentido e sua importância [...]. (HALBWACHS, 1990, pp. 146-147).

Dentre as inúmeras narrativas de situações que envolvem o cotidiano escolar, outras memórias foram aparecendo durante os encontros do grupo focal. Mesmo diante do explicito medo da/o colaboradora/o em ser comparado com alguma identidade sexual que destoe da heteronormativa, entre as falas e discursos foi possível perceber as histórias vividas e/ou vivenciadas pelas/os professoras/es durante todo os encontros do grupo focal que narrativas foram produzidas pelos meandros das lembranças e esquecimentos, tanto em relação à adolescência – lugar escolhido pela maioria das/o colaboradoras/o como lugar ontológico da experiência com o questionamento da sua sexualidade, bem como nos relatos que envolvem situações relacionadas aos seus familiares. O relato abaixo descreve a memória vivida pela professora Vermelha na década de 1980, quando ingressava na universidade:

> Eu sei, que o que me marcou muito na minha fase de adolescente, justamente porque a gente não tinha esse costume, eu estudei em colégio de freira, ainda tive isso, estudei em colégio de freira e a homossexualidade não se falava. ***Quando eu entrei na faculdade eu tinha 16 anos e ainda ia fazer 17, e eu e uma colega chamada Malu, que a gente é amiga até hoje, a gente entrou no mesmo curso, a gente estudou o ensino médio junto,*** e a gente em uma aula de psicologia, o professor é muito conhecido, não sei se zoom conhece, ou já ouviu falar dele, ele tem um problema na Glote, ele agora está bem velho- Vicente Carolino. Ele foi o meu professor, eu, eu, imagine com 16 anos, vinda do interior, **e *eu chegava na sala sempre com Malu porque a gente era amiga de infância,*** são Joao Malu vinha para Gandu, quando eu chegava na sala um dia ele foi dar uma aula sobre... sobre... exibicionismo, voorismo, não sei, não sei o que tal. Daí ele fez assim... ***essas duas podem ser um exemplo, pois não se assumem homossexuais, eu ficava vermelha, eu não sabia onde enfiar a cara,*** eu passei isso na faculdade, e isso me deixou com raiva naquele momento sabe, porque ele me exibiu no meio da turma, naquela época, não era comum se falar isso, e como a gente era muito bicho do mato, era um universo muito novo, ele usou a gente como exemplo por a gente andava junto a gente era muito amiga. Risos, ***Na época eu fiquei com raiva dele, eu fui aluna dele dois semestres, e eu fiz aquele semestre apulso, eu odiava, porque ele me marcou nesse primeiro dia de aula.*** (Professora Vermelha, grifos meus)

No momento deste relato os sentidos elaborados pela professora Vermelha foram profundamente marcados por gestos de pausas na fala, mãos esfregando uma na outra retratando nervosismo, o estralar de dedos, gestos de caras e bocas, elementos estes que retratam a repulsa diante da situação vivenciada. Nesse sentido, os atos vividos e sentidos por essa professora estão na sua memória e consistem em recortes intencionais das suas experiências e na fabricação das suas narrativas a partir das suas referências sociais e dos contextos em que estão inseridos, como no seu caso em particular a universidade pública, na qual não se discutia sobre homossexualidade, e quando o professor retratado no relato da professora coloca em evidência a sexualidade de duas adolescentes, por destoar do padrão. Os relatos demonstram que a professora Vermelha no momento em que o professor universitário afirma que a sua relação com a amiga está parecendo com a de uma lésbica, automaticamente, a mesma foi produzida naquele lugar, ou seja, a angústia descrita pela professora vermelha naquele momento foi perceber que a sua identidade sexual estava sendo exposta diante da uma turma universitária.

Fazendo um retorno as suas memórias mais recentes, a professora Laranja faz um relato sobre situações vivenciadas dentro da sua própria família, aborda a sexualidade da sua filha, ao expor:

> [...] inclusive eu dentro de casa ***comecei a perceber um hábito da minha filha que não era normal. Eu, eu, tem alguma errado, ela começou a se vestir como homem, as blusas compridas, shorts, eu comecei a ver que tinha alguma coisa errada.*** Toda vez que eu ia comprar roupa com ela, ela não queria comprar. Ela se amarrava para não comprar, pois ela queria comprar roupa de homem e ficava com medo de eu não aceitar**. *Com certo tempo, ela me disse minha mãe eu gosto de roupa assim, eu acho mais bonito*.** Eu observo os passos dela, mas ela não me disse nada até o momento.

> Qualquer coisa o gênero que ela escolher eu tenho que respeitar. (Professora Laranja, grifos meus)

Logo de imediato a professora Amarela, traz uma recordação do seu tempo de adolescência, ao relatar:

> É interessante a tua fala, ***eu lembro de mim perfeitamente bem na minha adolescência, eu não tinha esse negócio de roupa ser de mulher, ou ser de homem. Eu vestia, eu gostava de vestir os paletós de meu pai, e se precisar até hoje eu visto. Calcas dos meus irmãos eu vestia, eu vestia blusas masculinas, e por isso eu sofri preconceitos, entendeu?*** Dizia que eu não era mulher, que eu era homem. ***Quando eu era criança até os dez anos eu não tinha a orelha furada, dizia que eu era "moleque macho", cabelo duro carapina,*** é, é... aquele cabelo que cresce, mas que não desenvolve o comprimento. "Lá vai o moleque macho, só brinca no meio dos meninos". Mas não tinha nada a ver, eu não tinha essa definição, para mim era tudo igual, esse "ser menino ou ser menina". **As vezes a gente sofre o preconceito por aquilo que a gente nem definiu na gente mesmo.** (Professora Amarela, grifos meus)

Tanto o relato da professora Laranja quanto à da professora Amarela, ao referenciarem aspectos voltados as situações vivenciadas na adolescência, fica perceptível que, em ambas as situações descritas, os corpos presentes nos relatos fogem a lógica de uma matriz heterossexual, e face ao exposto fica evidente que a categorização binária, macho-fêmea, homem-mulher, faz com que os corpos se tornem produzidos de acordo com princípios da performatividade de gênero.

O uso das roupas masculinas em ambos relatos por quem usa, seja no caso da adolescente filha da professora Laranja ou da professora Amarela no seu tempo de adolescência está associada à liberdade, comodidade, no entanto, quando a professora Amarela diz: "[...] ***por pressões sociais, eu acebei aos dez ou onze anos eu acabei optando por furar minhas orelhas***", nesse momento percebe-se que as performaces de gênero que buscam modelar os corpos para alcançar a identidade de gênero, de modo que a interioridade (como o indivíduo se vê e se comporta) correspondendo à exterioridade (como é vista/o é tratada/o pelos outros) ocorreu de maneira incisiva para a disciplinarização e/ou enquradamento das vestimentas da professora Amarela ao que se condiciona ser feminino. Segundo Butler (2013, p. 69), o gênero "[...] é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser". Ainda de acordo com a autora, não é pensável sem o conceito de performatividade: inúmeros de atos, gestos, estilizações corporais e outros elementos do discurso que, pela sua repetição situacional, engendram a ilusão óptica de que ali haveria alguma fixidez interior e anterior, uma fixidez coerente, substancial, unitária e necessária. Assim, funciona como regulador, para que todos os performativos e performances

de gênero parodiam um original que não tem estatuto ontológico, citam uma norma que não existe fora de sua própria aplicação.

O relato da professora Amarela se refere a uma temporalidade da década de 1980, enquanto a professora Laranja do século XXI, o que leva-nos a inferir que passados mais de 30 anos, os estereótipos vividos por adolescentes até hoje estão interligados a questão da padronização de roupas, gestos, olhares, falas, o que termina por "dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas" (FOUCAULT, 1988, p. 09), esse é o pensamento de muitas pessoas na sociedade atual, que infelizmente continua se reverberando nos currículos e práticas docentes.

Face ao exposto pelas professoras, o professor Verde chama atenção, "[...] como essas regras sociais são fortes, ai todas as pessoas, todas crianças se comportariam como você, brincariam com todos os brinquedos, com todas as pessoas, se vestiriam de todos os jeitos, mas essas pressões sociais, *a mãe ae foi perfeita na forma de agir, estava vendo que alguma coisa não estava normal,* - destaca se referindo a postura da professora Laranja ao permitir que sua filha escolhesse a roupa que a identificasse. No entanto, é preciso destacar que ainda na escola, na família, todos os papéis sociais já estão definidos socialmente através da maneira de pensar, falar e agir condicionados a um viés legitimador do binarismo, o que termina por silenciar.

> Quando eu ia para a costureira com mainha, sempre mandava fazer as bermudas abaixo do joelho, e mainha dizia "bota um pouquinho mais curto. Eu dizia: - não, eu quero no joelho. Minha questão era a vergonha do meu corpo, eu tinha vergonha do meu corpo. E tinha uma situação, ***quando era nas férias, eu ia para Itabuna para casa da minha tia, e ela tinha dois filhos, e lá tinha o quê? Carrinhos, vídeo games, e lá eu brincava de tudo isso***. (Professora Turquesa)

> Minha sobrinha Professor Verde, ***desde pequena ela dizia Madrinha não quero mais vestido, eu quero avião e uma moto, não me der mais boneca.*** Daí eu dei uma moto para ela, de brinquedo. No dia de levar brinquedo para a escola, que era o dia de sexta-feira, ela levou a moto. A professora disse: _ cadê a sua boneca? Eu tenho boneca, mas eu não gosto. Eu gosto de carro e avião, argumentou a aluna. Muitas vezes em sala de aula se perde a oportunidade, naquele momento ali de falar que cada um tem seu jeito, sua identidade. ***Por isso que eu que a gente precisa ter essa sensibilidade e sensibilizar os professores em relação a isso***... (Professora Lilás)

As colocações das professoras Turquesa e Lilás estão direcionadas aos brinquedos. Sabemos que os brinquedos enquanto objeto que faz parte da formação histórica e cultural das crianças, e no contexto da Educação Infantil é um objeto cultural que mantém relações de poder, sendo crucial repensar o seu uso nos espaços de formação dos educadores e da própria criança.

É preciso compreender que a manipulação do brinquedo conduz a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar, a criar e a reproduzir, ou seja, favorecer diretamente na construção do seu modo de pensar e viver, que é um dos pressupostos essenciais para qualquer criança na fase escolar da Educação Infantil. Os relatos das professoras Turquesa e Lilás chamam atenção para a necessidade da problematização dos papéis sociais e evidenciam o preconceito e a discriminação de determinados brinquedos e/ou brincadeiras, ao mesmo tempo em que, problematiza os discursos hegemônicos que privilegiam uns (umas) em detrimentos de outros (as) se torna também pertinente.

Assim, podemos perceber, que de modo geral, as infâncias são tratadas como assexuadas ou como cis heterossexuais, contribuindo para a ausência de estudos que discutam as "sexualidades disparatadas" (FOUCAULT, 1988). Nesse momento recordo-me das palavras da professora Amarela, quando traz a memória de sua infância ao afirmar "*[...] eu vestia blusas masculinas, e por isso eu sofri preconceitos, entendeu? Dizia que eu não era mulher, que eu era homem. Quando eu era criança até os dez anos eu não tinha a orelha furada, diziam que eu era "moleque macho"*. As memórias da professora acerca da sua infância se cruzam com as itinerâncias das infâncias de muitas/os alunas e alunos deste país, as quais são "[...] experiências individuais tornam-se coletivas quando encontram eco na experiência de outras. (OLIVEIRA, 2017, p.112).

Relatar as memórias acerca das reminiscências pessoais quase sempre é um misto de alegria e dor. Tais memórias ora são reveladas belas e coloridas imagens da vida, ora é necessário mirar um céu cinzento. Assim, a professora Anil ao trazer suas narrativas vivenciadas no interior da sua família, retrata o que é vivenciado por todo LGBTQIA+- uma história envolvida por dores, sofrimentos e negação do desejo,

> [...] eu digo por experiência própria, **eu tenho um primo que a idade é muito parecida com a minha,** e eu vivi o tempo todo ouvindo de pessoas isso; mas eu não dizia para ele, outras vezes eu dizia... Mas o dizer **"seu primo é bicha";** " seu primo não sei o quê"; parecia que era comigo, então eu guardava e no momento que **ele decidiu sair do distrito que a gente morava, foi para Salvador e saiu do armário**, podemos dizer assim, decidiu viver aquilo que ele queria e sentia bem. Aquilo ali me libertou, no sentindo dessas frases aqui expostas. Hoje eu posso ver, posso, eu entendo que muitas pessoas usam, talvez os meus avós, os meus pais, mas não faz parte da minha vivência. Eu não consigo olhar para alguém e dizer; eu posso lembrar, mas não consigo dizer**. Ele tentou tirar a própria vida, se jogar do 13º andar de um prédio**. Eu quero dizer que quando a gente tem pessoas próximo a gente encarar de maneira diferente. (Professora Anil)

Infelizmente os enfrentamentos dos/as estudantes LGBT´s, não são diferentes do que sofreu o primo da professora Anil. Em todos os contextos sociais, devido à orientação sexual o homossexual, a travesti, o homem trans, a mulher trans, o não-binário, a lésbica, o bissexual, sofre inúmeras situações de LGBTfobia, de negação, que "não se trata exatamente de um insulto, mas de uma pedagogia da desmoralização" (OLIVEIRA, 2017, p.142). Tal desmoralização causa impactos a longo prazo sobre suas vidas, como por exemplo, estresse pós-traumático, LGBTfobia internalizada, afeto negativo, ideação suicida, complicações com a saúde psicossocial e comportamento de risco na adultez (depressão, satisfação na vida, autoestima, integração social, tentativas de suicídio, depressão, adição ao álcool e uso de substâncias. Problema estrutural este, colocado pela professora Anil, que termina por ocasionar violências, das suas mais variadas maneiras contra a vida das pessoas LGBTQIA+, inclusive o suicídio, são implicações fruto de uma lógica de exclusão dos LGBT´s desde o contexto familiar à escola. Como indicado anteriormente, problemas de outras ordens como a baixa autoestima, depressão e baixo rendimento escolar faz parte das realidades das/os estudantes deste país. Chama atenção ainda que o papel que o Estado deveria desempenhar no combate à LGBTfobia por intermédios de políticas públicas e que não o faz, omite-se. Isso não deixa de ser uma forma de violência institucional patrocinada por um poder que ignora os efeitos nefastos que uma educação de base sexista e heteronormativa que é capaz de produzir na subjetividade dos sujeitos em formação.

> Mas a pessoa que também passa por isso sofre, as vezes luta com ele mesmo no sentimento que tem para tentar ajustar na sociedade, na religião, meu cunhado sofreu muito, morreu, e até hoje não perdoa o que ele passou... **Neto, Ave Maria- quando ele colocou o silicone, Ave Maria nem para o enterro do pai e da mãe ele pode ir, porque os irmãos não permitiam**. Ele adoeceu, muita gente não sabia, nem nós da família, ninguém. Na hora eu quase dava um "treco", **quando Neto morreu e já tinha adquirido HIV e ninguém sabia, ninguém. Gente, ele tomava o remédio escondido, olha o sofrimento**... ia daqui para Itabuna escondido fazer o tratamento, depois de pouco tempo morreu, hoje eu tenho isso comigo, que talvez se fosse hoje seria bem mais fácil do que antigamente, antigamente quer dizer, há uns cinco, seis anos. (Professora Rosa)

Este relato deslocou lembranças e silêncios para um movimento de construção de outra narrativa comum que pode ser compreendida como traumática na medida em que expressa a situação vivida e experienciada pela travesti retratada pela professora Rosa. O relato acima descrito pela professora traz os enfrentamentos de uma travesti, que vivenciou até a sua morte os conflitos devido à sua orientação sexual à construção de seu gênero, fornecendo elementos para analisar o meio social de onde emergem o preconceito e a transfobia; a dor e o sofrimento,

que desde o núcleo familiar à sociedade de maneira geral não proporciona a inclusão dos corpos que fogem a lógica heterossexual.

Assim, face as narrativas e memórias das professoras/es, persiste um questionamento: Abrir os "armários" das sexualidades ou mantê-los fechados? As lembranças da adolescência, as experiências de seus filhos, primos e as recordações escolares, em meio à repressão, ao controle, à vigilância, associadas a um sistema de representações do masculino e do feminino, foram todas incitadas no tom das memórias e narrativas das/os professoras/as. Sedgwick (2007) afirma que a opção pelo "armário" é desestabilizadora, e mais difícil do que sair é permanecer nele, uma vez que a incerteza do permanecer é consumida pelo desconhecimento do que está por vim. Sendo assim, a saída do "armário" "pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente" (SEDGWICK, 2007, p. 35).

Como resposta ao questionamento, ficamos com a seguinte proposição "[...] em maior ou menor proporção, recorremos ao "armário" na expectativa de não sermos importunados pelos fiscais da sexualidade alheia". (OLIVEIRA, 2017, p.144). A cada um cabe reconhecer que na maioria das vezes o "armário" pode ser visto como um lugar privativo, no qual o sujeito resguarda aquilo que não quer e/ou não pode ser revelado, sobretudo aspectos de sua sexualidade, se esta não estiver de acordo com a sexualidade padrão.

3.3 Formação do professor, documentos oficiais e educação sexual nas escolas públicas de Gandu: o que dizem as/os professoras/es

> Mas se o professor não conhecer, não souber, não tiver formação, não adianta livros, trazer imagens de trans, de todas as identidades e diversidades sexuais, todas as leis. Se a gente não tiver o conhecimento, a gente vai continuar lá sentado reproduzindo, repetindo e fingindo que está fazendo o trabalho. (Professor Verde)

A epígrafe deste subtítulo é a voz de um professor da rede pública de ensino de Gandu. Esta voz ecoa com outras vozes- a necessidade de formação/informação dos temas aqui discutidos, mas também chama atenção que não deve ser um mero espaço de formação e sociabilidade, mas um encontro de diálogos que descontruam tabus e mitos que ainda teimam em ser disseminados quando se trata das diversidades e identidades sexuais. Em todo processo desta pesquisa, desde a aplicação dos questionários aos diálogos estabelecidos nos encontros do grupo focal as/os professoras/es pautaram a necessidade de aprender mais com a temática

trabalhada da diversidade sexual, da ausência de formação inicial e continuada acerca do tema, bem como sinalizaram o desconhecimento de algum documento oficial que oriente as escolas. Estas/es professoras/es sinalizam que o preconceito contra os/as LGBTs na escola é fruto também de desinformação e falta de formação ou até mesmo de interesse de ordem institucional, como especializações ou formações pedagógicas sobre a temática de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia.

Os dados trazidos pelas/os docentes fizeram-nos reafirmar aquilo que a revisão de literatura já vinha apontando: o descaso que os currículos impõem à questão da diversidade sexual e de gênero, tanto na formação inicial quanto na continuada. Os gráficos seguintes vêm reforçar o que argumentamos:

Gráfico 06- Formação à Diversidade Sexual

Fontes: Dados da pesquisa. (Julho/Agosto 2021).

Se tomarmos como base o “não” e a “palestra” teremos um percentual de 90,9% das respostas caminhando na direção de uma ausência relativa as questões ligadas ao universo das diversidades sexuais na formação acadêmica e ou continuada das/os professoras/es. Nessa perspectiva, compreendemos que tanto na formação inicial como na continuada dos profissionais da educação, não são tratadas as temáticas direcionadas à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade e o respeito à livre expressão das orientações sexuais. Tais falhas na base da formação das/os professoras/es acarretam a produção de um tipo de profissional pouco qualificado nas discussões com questões que perpassam as subjetividades dos sujeitos em formação e por inúmeras vezes, buscam na instituição escolar um

direcionamento para suas angústias, medos e insegurança no tocante as questões das sexualidades.

Embora 9,1% das/os professoras/es sinalizem que realizaram formação em *lives* e seminários, compreendemos que são ações pontuais de formação, não implicam diretamente na inclusão das temáticas das diversidades sexuais dentro do currículo escolar. A Inclusão no currículo da formação inicial de profissionais da educação, notadamente o segmento docente, de temas que envolvem aspectos atinentes às subjetividades dos sujeitos seria uma brecha para mostrar a direção que vai além da formação instrumental, mas numa pauta de formação inclusiva de fato. Esses dados, corroboram que um percentual mínimo de professoras/es tem tido algum tipo de formação continuada que envolve a diversidade sexual e o currículo escolar. Um aspecto crucial em relação a essa pergunta, que infelizmente não contemplamos, seria saber das/dos participantes quem patrocinou esse tipo de formação, se a instituição ou foi uma iniciativa de caráter individual.

A fazer o julgamento pelo que nos foi apresentado pelas respostas, a pouca ou mesmo nenhuma formação continuada sobre a diversidade sexual, colocada pelas/pelos colaboradoras/es do estudo, decorre do aparente fato de sua inexistência no contexto educacional da rede pública municipal de Gandu. Não se pode confirmar que elas nunca ocorreram, contudo, endossamos, nessa direção, que em nossa trajetória como docente da rede, em 20 anos, jamais tive informações sobre qualquer iniciativa institucional que contemplasse essa temática em suas ações de caráter formativo. Continuando o diálogo com as/os professoras/es, emergiu, também, em nossos encontros do grupo focal fala que deixavam clara essa sensação de despreparo,

> Eu vejo aqui agora assim, a fragilidade enquanto nós educadores que não temos o conhecimento de fato se formos nos deparar com os nossos alunos em sala de aula. A nossa dificuldade de estar entendendo o queer, o movimento, os termos. Estamos em uma condição de não entendimento, de não ajudar o aluno, já que nós estamos com dificuldade, não de “aceitar” o aluno, mas de ter o conhecimento mesmo. (Professora Turquesa)

> Se o professor não tem uma instrução para incluir a temáticas da diversidade sexual, um professor sozinho não pode se levantar e dizer, pois até mesmo ele pode sofrer uma repressão dos outros, pois é uma questão complicada, pois infelizmente a gente vive uma caixinha que a sociedade quer, e se a gente abrir essa caixinha para demonstrar o que somos e o que pensamos a gente é criticado**.** (Professora Laranja)

> E porque a escola não trata das múltiplas diversidades e identidades de gênero? Porque grande parte dos professores não tiveram formação acadêmica em suas licenciaturas, para se apropriar do conhecimento. (Professora Rosa)

Ao pensarmos na discussão e na necessidade de formação continuada para professoras e professores, é muito comum que nos deparemos com inúmeras das colocações que nossos colaboradores apresentam nas suas colocações transcritas acima, onde se há o cruzamento de questões com múltiplos significados. Entendemos que não é possível fazer a simplificação das decisões e atitudes das/dos professores a um senso comum, do tipo "quero ou não", pois a possibilidade de formação vem interligada a uma variedade de fatores presentes nas vivências cotidiana dos sujeitos. O ser professora e professor traz dentro de si o ser mulher/homem, esposa/o, namorada/o, mãe/pai, amiga/o, estar por diversas vezes em mais de uma unidade escolar ou quaisquer espaços profissionais, que não seja apenas docência, espaços sociais de lazer e prazer, família... e outras tantas possibilidades de viver no mundo em cada pessoa traz as suas subjetividades em si e para si. Sobre essa questão, Antonio Nóvoa (1991) corrobora que

> A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundido "formar" e "formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NOVOA, 1991, pp. 12-13)

Tendo como inspiração esta citação, podemos deduzir que há sim uma busca real e extensa por formação, no entanto sugere-se, a crucial necessidade de olhar, com sensibilidade para as subjetividades das/dos professores, as quais os formam e mudam em docentes.

Dando continuidade ao diálogo com as/os professoras/es, emergiu, também, a discussão acerca da existência de posturas de preconceito, vinda das/os docentes, como o do tipo "O *que na verdade acontece, são conversas de bastidores (sala do professor). Conversas do tipo: "fulano tem um jeitinho"; "fulano é alegre".* Neste contexto penso que professoras e professores, indivíduos, trazem consigo suas emoções, questões culturais, políticas e religiosas de formação, que envolvidos constituem a cada uma/um e não podem e nem conseguem se despir totalmente em pouco tempo ou de um momento para o outro. Retornando a fala "*são conversas de bastidores (sala do professor). Conversas do tipo: "fulano tem um jeitinho"; "fulano é alegre",* constrói inúmeras situações que possibilita problematizar as relações na escola, envolvendo alunas/os e professoras/es, cujas posições de discriminação as vezes se misturam, se repetem e/ou combinam. É preciso ficar claro que quem educa, também deseduca, ou proporciona uma educação com preconceitos, quando deixa de combater as posturas e discursos de discriminação.

Outras colocações das/os professoras/es se somam e coadunam com relação a falta de formação docente, seja na graduação, ou na formação continuada em serviço. Em muitos momentos de declarações, as quais nos serviram como a certeza que existe a demanda por formação quando afirmações são expostas:

> [..]todos os professores ***precisam de momentos para trabalhar com esses temas***, trazer esse tema para os cursos, formação, ***para o professor abrir a mente***. (Professora Anil)
>
> A gente tem tanta preocupação com as dificuldades de aprendizagens, e tantas outras questões, mas a gente não se atenta para as questões das sexualidades. ***Eu me considero uma pessoa leiga quando se refere as diversidades sexuais.*** (Professora Laranja)
>
> ***A gente percebe também que a ignorância do grupo de professores ainda é muito grande, eles caminham na escuridão quando o assunto é sexualidade***. Eu me interessei pelo grupo focal para eu entender como lidar com a sexualidade na minha sala de aula, é tudo muito novo, novo para a gente, entendam, sempre existiu a questão da diversidade sexual, mas só que agora estar abrindo os caminhos e todo mundo não tem esse negócio eu gosto ou não; é preciso uma campanha educacional para sensibilização para que realmente todo mundo tenha acesso a esse conhecimento. (Professora Rosa, grifos meus).

Também é crucial destacar que assim como a possibilidade e necessidade de se discutir uma pauta formacional sobre as diversidades e identidades sexuais na escola para além das/os profissionais da educação, durante os encontros, vieram à tona,

> Eu me vejo na condição de professor e outros também que é muito na reprodução do conhecimento, você e sua grade curricular, a sua grade este ano é a disciplina tal... eu vou pegar, fazer meu planejamento, é muito preso e engessado a ideia de currículo ainda como aqueles conteúdos que vão ser ensinados. Quando na verdade, talvez vocês que estudam mais a questão da pedagogia, vão entender que o currículo ultrapassa todas essas questões, essas disciplinas. ***As questões do cotidiano, as questões que nos massacram, os desafios, a entrada do menino no portão quando não é bem recebido, quando é mal interpretado pelo porteiro, pelo funcionário, por isso que a formação deve perpassar por todos que estão no entorno do ambiente escolar***. ***A moça da secretaria precisa entender quando o aluno diz, "eu não me reconheço como fulano, e sim como fulana", o rapaz do portão pode dizer por que este menino está de saia?*** Não entra menino de saia aqui, então eles também têm que compreender, a moça da merenda quando um menino quiser estar na fila das meninas- ela também precisa compreender. **Todas as pessoas precisam começar a entender, não só a gente que é o mediador ou professor**. Mas todos esses estão no processo curricular que ultrapassa a questão do conteúdo. (Professor Verde, grifos meus).

Já a reflexão trazida pelo professor Verde exposta na transcrição acima, aponta ainda para uma questão que na maioria das vezes passa despercebido quando falamos de formação continuada- que o alargamento dessa formação para todos os servidores da escola. Quando o professor Verde afirma que *"Todas as pessoas precisam começar a entender, não só a gente que é o mediador ou professor",* isso implica em uma formação que tem como pressupostos

não só o fazer pedagógico, mas o atravessamento das discussões para os demais servidores da escola que por vezes, também correm o risco de reproduzir estigmas e exclusões que de forma recorrente acontecem e/ou vitimizam as/os estudantes LGBT´s. Devemos lembrar que uma das funções da escola e o que a torna um espaço próprio e necessário à sociedade, é justamente a de historicizar, ampliar, discutir saberes, valores, atitudes que estudantes, professoras e professores e outras/outros profissionais trazem para o seu interior.

Ao propor a discussão das diversidades e identidades sexuais para o público escolar de maneira geral a escola propõe desconstruir visões atravessadas por lógicas excludentes deve fazer parte de uma educação comprometida com a emancipação humana. Nesse sentido, conforme expõe Paulo Freire em sua defesa de uma educação libertadora, “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, [...]”. (FREIRE, 2005, p. 22). Sendo assim, toda e quaisquer formas de opressão deve ser pautada pela escola que abraça em suas bases pedagógicas o compromisso com uma educação integral do sujeito.

No que diz respeito ao conhecimento de documento oficial que oriente as escolas acerca da diversidade sexual, das/os 129 professoras/es respondentes, apenas 24 conhecem algum documento oficial. Esses documentos oficiais elencados pelas/os professoras/es são os PCN´s e a BNCC. Os 105 respondentes destacaram não conhecer nenhum documento orientador. As afirmações das/os professoras/es corroboram que, após quase 25 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que propõe a transversalização da temática sexualidade na escola (denominada de orientação sexual), essa proposta não se efetivou, por inúmeras razões, dentre as quais podemos destacar o desconhecimento e o despreparo em relação ao tema e à abordagem transversal. Com um maior rigor na análise das respostas das/os respondentes pode-se, mesmo, tensionar se essa temática é abordada efetivamente nas escolas e reconhecer que não há consensos sobre o que abordar, como abordar e quem abordar, já que a maioria das/os professoras/es da rede pública de ensino de Gandu desconhecem documentos oficiais que abordem a temática.

Quando as/os professoras/es destacam a existência dos PCN´s e da LDBEN como documento oficial para orientar as escolas para realização de ações educativas acerca da diversidade sexual, é evidente que uma série de documentos que norteia e salvaguarda a prática docente sobre à diversidade sexual e de gênero, como por exemplo a Constituição Federal (CF), o Programa Nacional de Direitos Humanos II, o Plano Nacional de Educação em Direitos

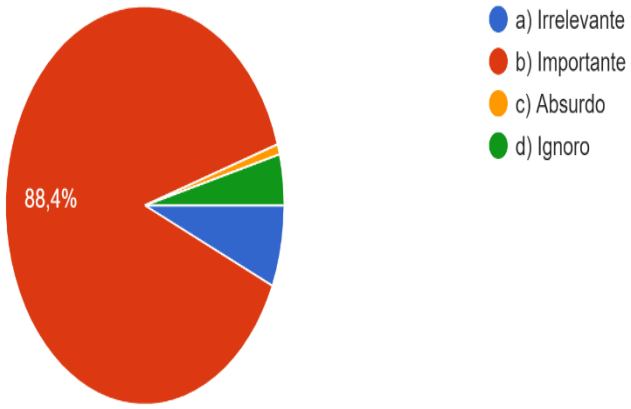
Humano, o Programa Brasil sem Homofobia, e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos LGBT não são conhecidos pelas/os professoras/es.

O que me deixa intrigado é que mesmo diante dos relatos e dos dados supracitados, o professor Verde, em um dos encontros do grupo focal argumentou:

> Eu fico pensando enquanto se discutia, que ***a nível de documento legal, nós já temos aqui no Referencial Curricular de Gandu- RCG que já traz nos textos introdutório uma seção só falando dessa questão da diversidade sexual,*** da importância de se trabalhar com essas questões, então a gente esta respaldado com um documento que de certa forma é a base, é o referencial da educação do município. (Professor Verde, grifos meus)

Face esse cenário, estamos diante da perpetuação de uma prática historicamente construída: a abordagem da sexualidade a partir dos aspectos biológicos (aparelho reprodutor, reprodução, Doenças Sexualmente Transmissíveis e métodos contraceptivos) pela/o professora da área de Ciências Biológicas, tendo a manutenção de um currículo cisheteronormativo que traz os ensinamentos a partir da normalização das expressões de gênero, o modelo nuclear de um casal heterossexual reprodutor, da família padrão, da hierarquização dos gêneros, da exclusão de orientações sexuais dissidentes.

Gráfico 07- Educação sexual nas escolas



Fontes: Dados da pesquisa. (Julho/ Agosto de 2021).

Os dados do gráfico 4 evidenciam que 88,4 das/os professoras/es consideram importante a educação sexual nas escolas. Verificou-se que as/os professoras/es sinalizam que a temática é importante e relevante na educação básica. Nesse sentido, tal indicativo reverbera uma necessidade de um saber sobre o assunto, pois conforme já pontuado pelas/os professoras/es

acerca da formação continuada, faltava-lhes o conhecimento teórico. Essa postura de assumir a necessidade de se tratar sobre educação sexual na rede de ensino público do município de Gandu é um ponto bastante importante para possibilitar que brechas curriculares sejam colocadas à disposição das/os professoras/es da rede de ensino para ampliar discussões, conceitos e espaços de debates sobre currículo, diversidades e identidades sexuais.

Ao final deste capítulo, diante das discussões que até aqui foram construídas, podemos constatar dois pontos importantes, o primeiro: são múltiplos os fatores que distanciam uma educação para a diversidade sexual nas escolas públicas de Gandu. Merecem ênfase: as lacunas da formação docente inicial e continuada e uma política de formação por parte da secretaria da educação que contemple a temática.

Por outro lado, o segundo é o de que nas escolas públicas do município em todas as etapas e modalidades de ensino vemos profissionais da educação que almejam rupturas e ressignificações, uma escola que se aproxime da educação para a diversidade e identidades sexuais, sobretudo porque o município supracitado possui uma pauta de formação pedagógica dos profissionais da rede de ensino. Sendo assim, em uma rede de ensino que tem condições pedagógicas e práticas curriculares variadas, precisa propostas de formação que abordem as temáticas de cunho social mais abrangentes, que podem ter como resultado, modelos de formação que atuem de forma a pensar e trazer para a discussão, as formas de violência física e simbólica contra mulheres trans e demais membros da comunidade LGBTQIA+, as discussões das diferenças de classe e raça, ainda presentes em nossa sociedade.

Face a tudo que foi exposto, considera-se que as abordagens sobre o currículo, a diversidade sexual e as identidades sexuais em suas múltiplas dimensões são um grande desafio para a/o professora/o que tem a necessidade de implementar práticas educativas alinhadas às práticas conceituais, tendo em vista que esse trabalho exige a integração de objetos de conhecimentos específicos. Sendo assim, como a formação docente, de maneira geral, está fragilizada com relação às questões sociais, culturais e históricas da sexualidade e sua correlação com as identidades sexuais, para que se alcance a apropriação teórica necessária é preciso que as/os professoras/es tenham acessibilidade a um espaço coletivo de produção de conhecimento plural, reconhecendo os valores que norteiam suas condutas e estando sensibilizados quanto à existência das diversidades e identidades sexuais.

CAPÍTULO 04 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E “BRECHAS” CURRICULARES

Neste capítulo apresentaremos a organização e a análise dos dados do grupo focal que possibilitaram a realização da pesquisa e a formação continuada dos colaboradores.

4.1 O grupo focal: O que trouxe de pesquisa e formação continuada

Os encontros do grupo focal tiveram como objetivo abordar questões conceituais acerca do currículo escolar e da diversidade sexual. Compreendemos que estes encontros foram o complemento necessário para alargar a discussão em torno da temática, haja visto que os argumentos dos diálogos proferidos pelas/os colaboradoras/es durante os 10 encontros trouxeram à tona questões existenciais, políticas, culturais e sociais do mundo, que só através da problematização dos mesmos e da ação-reflexão-ação é possível “pronunciar” as inquietações que são geradas em torno da temática. Sendo assim, podemos dizer que é vislumbrando as ações opressoras que negam os direitos da população LGBTQIA+ também nas práticas curriculares é que podemos contribuir com ações pedagógicas dialógicas para desconstrução de estereótipos, ao tempo em que contribuímos para o processo de inclusão desses sujeitos dentro do contexto escolar e da sociedade.

O quadro 08 traz um ponto que percebemos que merece destaque, a existência da capacidade de articulação entre os objetivos de pesquisa e os objetivos da formação que os encontros do grupo focal possibilitaram. Estes encontros, demonstraram a existência de um debate e uma problematização permanente das questões que envolvem as diversidades e identidades sexuais e o currículo escolar em um caminho de produção formativa. Durante os encontros tornou-se evidente que mesmo antes da organização e realização dos encontros do grupo focal tais questões já eram objeto de discussões por parte dos pesquisadores, haja visto a compreensão que o grupo focal ao mesmo tempo que complementava a pesquisa, também viabilizava a formação das/os professoras/es participantes, assim, de algum modo nos mostra que através do grupo focal as/os participantes se formavam acerca das questões levantadas.

Quadro 08 – Objetivos de Pesquisa/Formativos do grupo focal

Objetivos de Pesquisa	Objetivos Formativos
Apresentar os objetivos e metodologia da pesquisa.	Criação de vínculo entre os professores, a temática e o moderador. Proporcionar a colaboração e o diálogo acerca dos temas tratados no encontro.
Promover discussão sobre as políticas públicas educacionais e a diversidade sexual.	Potencializar discussões acerca das políticas públicas educacionais nas escolas relacionando-as com a temática das identidades e diversidades sexuais.
Compreender que a sexualidade humana não pode ser considerada fixa e acabada	Possibilitar reflexões e debates acerca das masculinidades, homossexualidades e identidades sexuais.
Compreender a importância da discussão acerca da Diversidade Sexual no currículo escolar.	Fomentar a criação de espaços de diálogos acerca das sexualidades e identidades sexuais e o currículo.
Compreender como no espaço escolar as narrativas e as vivências estão demarcadas por questões sociais e culturais que reverberam em LGBTfobia.	Analisar como as práticas curriculares cotidianas estão marcadas por situações homofóbicas, transfóbicas, bifóbicas acrescidas de racismo e discriminação entre os estudantes, os professores e as práticas pedagógicas.
Discutir o pensamento binário e equivocado de uma parcela "neo-conservadora" de nossa sociedade.	Tensionar os debates acerca da biologização da sexualidade, bem como refletir sobre a naturalização de algumas existências
Planejar e construir propostas pedagógicas para trabalhar com pais, alunos e professores.	Elaborar e discutir proposições pedagógicas para os professores das escolas da rede pública municipal de ensino ou curso formacional para estes, tendo em vista a diversidade sexual e o currículo escolar.
Refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros anteriores.	Refletir acerca dos encontros do grupo focal como espaços formativos.

Fontes: Quadro elaborado pelos pesquisadores (2021)

Para o início dos diálogos do grupo focal, procuramos compreender o que motivou as/os professoras/es a aceitarem nosso convite para participar (Quadro 09).

Quadro 09: Motivação para participar dos encontros do Grupo Focal

Colaboradora/o	Motivação para participar do Grupo Focal
Professora Rosa	Meu interesse de entrar nesse grupo é como... a princípio eu dizia, tudo muito novo para mim, apesar de ter uma idade como é que se diz assim... bastante relevante; *ainda sou leiga totalmente nessas questões ae, da sexualidade*. E qual a importância dessa temática? [..] *onde quer que a gente vá, existe... eu quero saber como lhe dar com meu aluno, como falar disso ai para meu aluno, esse é o meu interesse, espero que venha contribuir com minhas dúvidas,* o que homossexual, o que é bi, espero que a temática me ajude a lidar com essa situação.
Professora Laranja	Na verdade, durante esse percurso trabalhando na educação eu já passei por diversas situações, onde na verdade eu não soube lhe dar com a situação. E tentei buscar meios para trabalhar com as situações em sala de aula, e fiquei um pouco perdida na verdade. Então, *o meu interesse maior aqui, é buscar meios para se trabalhar em sala de aula e tá de acordo a modalidade e trabalhar corretamente com essa temática.*

Professora Amarela	[...] *eu quero entender, compreender, discutir, saber como lidar com essas situações que se apresentam não só em sala de aula, mas também no meio, na roda dos amigos, se apresenta na nossa família*, então como lhe dar, como compreender, então é na busca dessa compreensão que eu estou aqui hoje nesse grupo focal, tentando entender e também ter esse diálogo aqui e nos diferentes cantos.
Professora Vermelha	[...] eu falei *eu quero participar também com esse foco para aprender*. Uma coisa é lhe dar com seu filho, a outra com os filhos dos outros. A gente precisa ajudar de alguma forma, a gente pode imaginar que o aluno é capeta, que o aluno é danado, mas o aluno sabe que você é o mestre, que você sabe mais que ele. Então nesse sentido eu aceitei o convite para participar.
Professora Turquesa	*E eu sou professora da Educação Infantil, e nesse momento se a gente vacilar, debaixo das mesas, como já aconteceu, de vivenciar um casalzinho de alunos lá,), ou está ali mostrando*, o que é disso, o que é isso... *como tratar isso na Educação Infantil?* Que a gente já ver isso, que já é normal. Quando eu dei uma aula sobre corpo, e eu tinha uma aluna de cinco anos que era abusada pelo padrasto, as colegas professoras disseram mais Barbara você vai dar aula sobre sexualidade, como é que dar? Dou sobre o corpo, digo que não pode mexer (.). Mas é claro que é importante estudar para saber como influenciar na formação do aluno.
Professor Verde	[...] é tão primordial nesse momento é essencial na nossa formação como educador, *embora a gente não vai ter todas respostas quando sair do grupo focal, mas vai suscitar a vontade de ler mais, conhecer mais, buscar mais, no meu ponto de vista.* Então esse espaço aqui para mim é um espaço de escuta e compreensão maior desses processos, de identidade, sexualidade, questões de gênero, currículo que não é meu espaço de estudo, e tudo isso é muito rico para a gente conhecer.
Professora Lilás	*O que me faz está aqui, é o desconhecimento mesmo. É a ignorância que eu tenho sobre essa temática.* Muitas vezes eu fico sem entender, sem saber que nomenclatura utilizar, o que vai deixar mais o outro confortável. *E estou aqui porque eu quero aprender a lidar mais com isso, eu gosto de sala de aula, gosto de pessoas.*

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022) Plural?

Todas as colocações explicitadas acima trazem a demonstração que as/os colaboradoras/es da pesquisa tem a compreensão que o grupo focal são encontros formativos que estabelecem espaços de diálogo. Os encontros soam como momentos vividos que reverberam experiências para inclinação de aceitar o novo, a construção de atividades coletivas, indicando que estamos abertos a refletir sobre a nossa prática docente e tratar com respeito e inclusão as temáticas curriculares e a diversidade sexual. Assim, pode-se dizer que através dos diálogos do grupo focal se torna possível a desconstrução das visões atravessadas por lógicas excludentes, e assim concretizar uma educação comprometida com a inclusão das diversidades e identidades sexuais no currículo escolar. Freire (2005, p. 22), em sua defesa de uma educação libertadora, considera que “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, [...]”, assim, toda e qualquer maneira de opressão deve ser pautada pela escola que abraça em suas bases pedagógicas o compromisso com uma educação integral do sujeito.

Através dos debates e discussões realizadas no grupo focal, foi possível perceber a importância do diálogo e da construção de práticas coletivas, para potencializar as discussões acerca de outras existências sexuais dentro do contexto escolar e da sociedade. Nesse sentido, com o desenrolar do grupo focal, foram surgindo pautas formacionais que viabilizaram a construção do produto educacional.

Durante os encontros, além das colaborações do campo teórico e das reflexões sobre os "armários" das sexualidades das escolas públicas de Gandu, as ponderações das/os colaboradoras/es da pesquisa nos sinalizam que os encontros do grupo focal favoreceram com materiais que subsidiaram uma discussão coerente diante da temática, haja visto que constaram textos, slides, vídeos, imagens que reforçaram a importância da temática e da sua inclusão no currículo do município, bem como na sua pauta de formação. Os referenciais teóricos com os quais dialogamos junto às/os colaboradoras/es da pesquisa foram selecionados no sentido de buscar uma aproximação com os saberes oriundos do universo dos sujeitos colaboradores da pesquisa frente as questões das diversidades e identidades sexuais em conjunto com o que foi trabalhado como conteúdo nos questionários. Acreditamos que algumas falas que estão dispostas no Quadro 09, imprime esse sentido. O tipo de material utilizado visou a fazer com que os conhecimentos da academia pudessem ser compreendidos e dialogassem com as realidades vividas e sentidas pelas/os professoras/es da rede ensino de Gandu.

Ainda tecendo e discutindo sobre as contribuições do grupo focal para os seus percursos formativos, as professoras e o professor participantes da pesquisa elencaram:

Quadro 10- Contribuições do Grupo Focal para a Formação Docente.

Professora/ Professor	**Contribuição do Grupo Focal na sua formação**
Professora Rosa	[...] eu achei de fundamental importância *porque antes eu tinha uma visão totalmente distorcida mesmo tendo muito anos de sala de aula,* mas como eu falei aqui na minha vida pessoal, né, na minha família. *A partir daqui, das discussões do grupo focal, abriu um leque para eu pensar e tratar dessas discussões com mais propriedade com a minha família.* Eu falo referente ao meu cunhado que até hoje trouxe sequelas, por não saber como lidar com a situação.
Professora Lilás	*Eu achava que eu não tinha comportamentos preconceituosos, mas aí, eu passei a refletir e vi que,* como eu já exemplifiquei com a situação sobre a pessoa que falou do filho de alguém que se declarou como homossexual, e *eu fui e compactuei, eu poderia agir de outra forma.* Esses momentos aqui me fizeram refletir muito sobre o meu comportamento, e também como é muito dolorido porque a gente percebe que a humanidade não se interessa em aprender, como tratar o ser humano, e como ele merece ser tratado. Quando a gente fala de amor, há um tempo atrás eu ouvi de um pastor que ao próximo a gente deve amar com a gente mesmo, mas eu não devo amar o próximo

	como eu quero, mas como ele quer ser amado, eu não posso amar o próximo sem conhecer como ele quer ser amado. A gente precisa pensar nisso, em como suscitar no outro o desejo de conhecer a diversidade e identidades sociais, as pessoas acham que quem quer falar sobre essas questões, quer doutrinar o outro, convencer, que que o outro seja. Mas não é assim, é para que o mundo seja um lugar melhor.
Professora Vermelha	*A gente não se acha preconceituoso, mas a gente se pega agindo com algum tipo de preconceito. A gente faz, naturalmente, sem se perceber*. Mas eu nunca tive nenhum problema em tratar o outro, porque eu acredito, e sempre digo isso na sala de aula, na minha família, que a palavra principal é o respeito, se você respeita o ser humano, é o ser humano, independente da raça, credo, da cor, se você respeita, você não age diferente. Na minha cabeça eu coloco como a primeira coisa para lidar com o outro é respeitar o outro como ele é. Não importa o que ele acredita, ou o que eu acredito, mas respeitar é a minha obrigação. Então eu acho que quando a gente parte da premissa de respeitar, não importa qual o gênero que ele gosta, se é travesti, se ele é homossexual, se ele é bissexual, eu acredito que a gente deve se baseia no respeito. *Eu ainda tenho muitas dúvidas, mas somente na parte religiosa, eu fico me perguntando muitas coisas, mas ainda não acho respostas.*
Professor Verde	*O grupo para mim, foi de extrema riqueza*, vocês sabem que no mestrado estudo masculinidades, essas temáticas que vocês as vezes não tem o hábito de ouvir, eu já ouço, já discuto, já converso, mas para mim foi mais rico ainda ouvir outras vozes fala sobre isso, porque lá no mestrado é fácil ouvir os colegas que estão o tempo todo discutindo essas questões, dizer sobre isso. *Desde o início eu pensei, meu Deus que massa são vozes de pessoas que estão na ativa, e que reconhece as questões, e isso é de um conhecimento enorme, pois são pessoas que tem sede de entender e compreender.*
Professora Anil	[...] *é um privilégio enorme participar desse momento*, é como nosso colega Professor Verde colocou, ouvi diversos depoimentos, como por exemplo da Professora Rosa que tem um caminho há mais de 35 anos de educação, diferente da minha, cada um com sua realidade. *Percebi que mesmo quando dizemos que não temos preconceitos, a gente traz a fala em alguns discursos mesmo sabendo que não é intencional*, mas infelizmente é... é a gente traz essa realidade de berço, *então quando a gente se liberta, a educação liberta, o conhecimento liberta, então a gente precisa desses momentos para se liberta, foi muito bom estar aqui esses momentos, esses dias.*
Professora Laranja	*O grupo focal para mim foi um momento ímpar*, pois assim, esse curso ele *permitiu que a gente refletisse sobre a sexualidade de uma maneira ampla*, fazendo com que a gente respeitasse os diversos gêneros, a discriminação sofrida por essa classe que é imensa, permitiu também que a gente reflita e colocasse na prática de sala de aula práticas de respeito [..].
Professora Turquesa	[..] Desde do início, eu disse eu vou, eu quero estar conhecendo e entendendo para não pecar. *Tenho aprendido muito sobre a temática. Eu falava "opção sexual", hoje eu aprendi que é orientação sexual.* Nunca esqueço, são falas que a gente vai raciocinando, compreendendo para conhecer.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

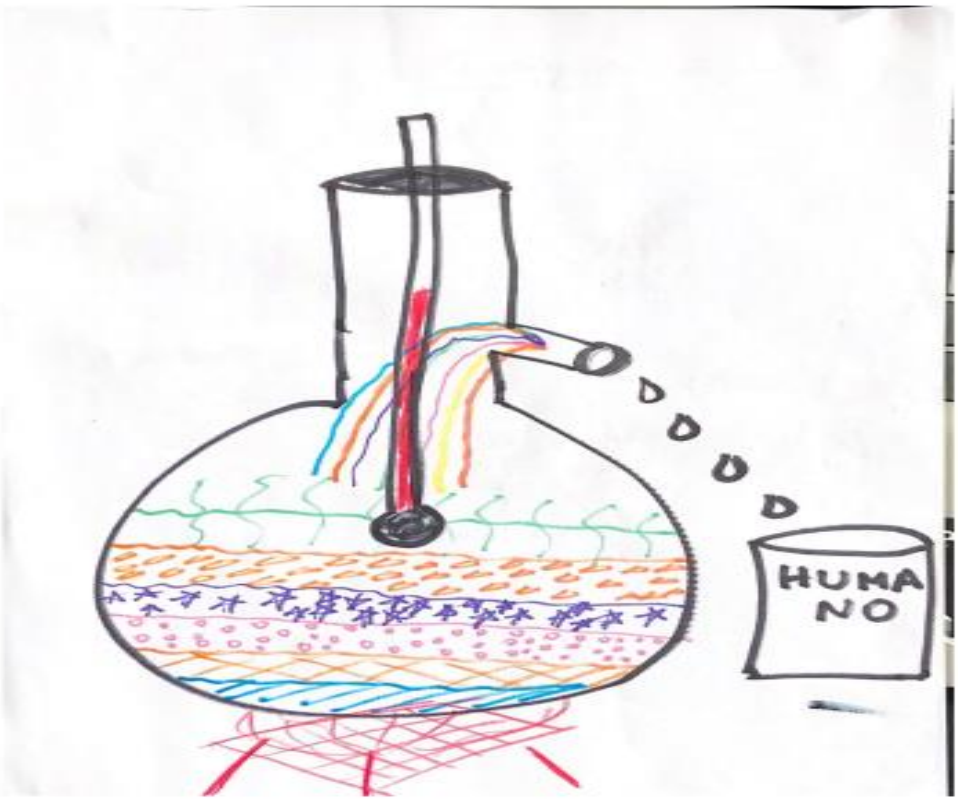
Dentro das considerações colocadas pelas/os professoras/es, atestamos que os encontros de discussões com os segmentos participantes (professoras/es de todas as etapas e modalidades de ensino) tiveram como contribuição direta o confrontar de algumas noções e conceitos

arraigados e reforçados pelo senso comum sobre as diversidades e identidades sexuais. Podemos exemplificar, a confusão que se faz entre orientação sexual e identidade de gênero ou a não diferenciação entre a identidade travesti e binário e não binário. Defendemos que a apropriação desses conceitos pode favorecer para o processo de inclusão e respeito às diversidades e identidades sexuais.

O grupo focal enquanto formação docente, possibilitou as professoras e os professores enxergarem a realidade para além da bolha heteronormativa, do universo particular do binarismo, foi esse o caminho que as reflexões trazidas para os encontros procuraram se pautar. Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento dessas atividades e temas, a partir inclusive do retorno feito pelas/os colaboradoras/es conforme consta no quadro 09, cumpriu a contento seus objetivos de conteúdo da pesquisa e objetivos formativos.

Outra oportunidade dos encontros que permitiu identificar o grupo focal e a pesquisa como espaço formativo se deu também no último encontro, quando, no contexto da avaliação dos trabalhos realizados durante todos os encontros do grupo, solicitamos as professoras e ao professor colaborador que buscassem representar em uma folha em branco o que a sua participação e as discussões realizadas no grupo representaram para cada um deles. Para apresentar as contribuições deste momento de reflexão, selecionamos quatro imagens, entre as sete que foram produzidas, para aqui discutirmos o que cada colaborador trouxe como experiência e/ou crítica no tocante a sua participação nos encontros do grupo. As três produções que ficaram de fora da nossa seleção podem ser analisadas nos apêndices deste trabalho, não tendo sido escolhidas não por deixarem de representar aquilo que os colaboradores terem levantado como importante para sua formação nos encontros do grupo focal, no entanto tão somente em razão de terem ligações diretas com as observações destacadas com as mesmas ponderações realizadas pelas demais.

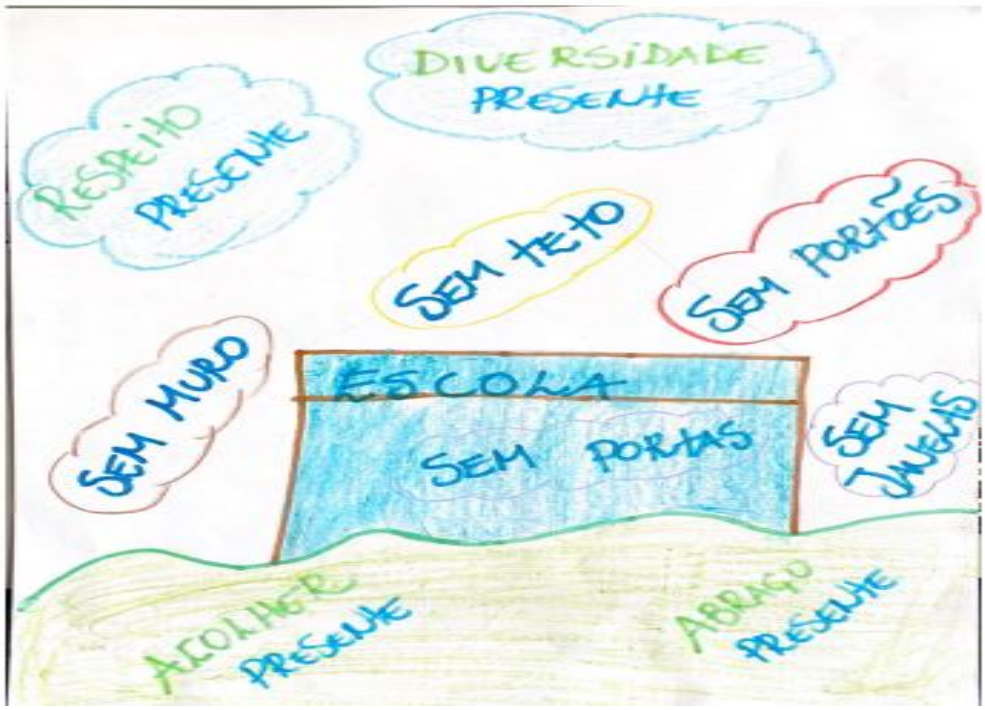
Figura 06- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professora Vermelha



A imagem retratada na figura 06, é o balão volumétrico, na química existem vários vidros que servem para fazer a reação química. No processo de reação este é o vidro que iguala tudo, que "não fica nenhum salzinho nas pontas porque não tem onde se encaixar, ele é aquecido", explica a professora Vermelha. A rede vermelha embaixo do balão volumétrico representa uma tela de amianto que é usado para ferventar, para ferver tudo que estar dentro do vidro. Nesse sentido, os encontros do grupo focal serviram para aquecer todos os participantes, os temas e discussões proporcionados durante os encontros "tacou fogo aqui, eu misturei tudo o que eu tinha de conhecimento, e usei as cores do arco-íris... [..] "tudo aqui no meio é um termômetro e foi aquecido até aqui, eu imagino que cheguei acima dos 1000 graus e quando eu evaporei eu percebi que tudo que eu descobri aqui no grupo focal é humano".

Na segunda imagem observamos a tentativa de estruturar um pensamento em nuvens de palavras, conectando as ideias acerca de uma escola sem teto, portas, muros, portões, janelas, mas com os princípios da educação voltada para o respeito e a diversidade, onde o acolhimento e o abraço se fazem presente.

Figura 07- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professor Verde



Ao organizar de tal modo suas palavras o colaborador constrói uma síntese daquilo que ele considera como importante para uma estruturar curricular e escolar. Tal exercício contribui para a reflexão acerca de que todas as questões presentes no desenho são de fato um sonho de todo professor/a para uma escola, *"mesmo que eu tenho uns 90 e poucos anos eu ainda vou assistir esse espaço desamarrados dessas amarras que aqui hoje estamos discutindo, mas que daqui há alguns anos vai ser habitual, e não precisaremos sentar para discutir as nossas amarras*", afirmou o professor Verde. Indo além, fica evidente a ideia de que espaços de diálogos, como os do grupo focal, oportunizam refletir sobre a própria prática, reconhecer-se como parte de um projeto de educação que existe para além de suas ações individuais, enfim, conecta a sua ação individual as subjetividades sociais, culturais, sexuais de todos as/os estudantes e demais profissionais da educação envolvidos.

A próxima imagem representa uma escola partindo do princípio de que no futuro teremos instituições escolares que represente todas as cores. Nesse momento a professora Anil se refere a necessidade da escola representar todas as diversidades que estão presentes nela, inclusive a sexual, a mesma afirma, *"eu trouxe uma menina brincando de carro, e um menino brincando de boneca"*, o que configura que diante dos aprendizados dos encontros do grupo focal é possível sim, nas atividades curriculares o aluno ter a possibilidade de inverter os papéis que foram socialmente construídos. A afirmação demonstra que os diálogos trazidos nos

encontros são as principais contribuições do grupo focal- seja para uma escola como um espaço da promoção para a diversidades a partir das trocas estabelecidas durante os encontros, ou até mesmo como formação para si mesmo-, elemento primordial na articulação entre os processos formativos voltados para uma educação galgada em um currículo escolar para a promoção das diversidades e identidades sexuais. *"[...] Trouxe também na janela a bandeira do Brasil e o professor na porta da sala de aula, observando, e o professor vestido com uma blusa com diversas cores que representa as orientações sexuais, com o nome respeito".*

Figura 08- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professora Anil

Na quarta imagem a colaboradora trouxe o mundo em verde, para representar a esperança, bem como representou um homem vestido de mulher e uma mulher vestida de homem para trazer as abordagens acerca das identidades sexuais que se fazem presentes na sociedade. Segundo a professora Laranja "coloquei a palavra igualdade e as algemas quebradas para romper essa questão das discriminações, e que o mundo precisa inserir as pessoas com respeito e sem discriminação, sem nenhum tipo de preconceito."

Figura 09- As contribuições do grupo focal sob a perspectiva da Professora Laranja

Todas as imagens aqui representadas têm proximidade com os objetivos no início da pesquisa, pois elas nos trouxeram a compreensão de que nosso objetivo de analisar as potencialidades do currículo escolar para a superação dos preconceitos em relação à diversidade sexual, oportunizando apontar as brechas curriculares possíveis para uma educação voltada para a diversidade sexual. Ainda se faz necessário dizer que, reflexões e ações pedagógicas para a promoção de diálogos e intervenções acerca da visão moralista e conservadora sobre sexualidade que reproduzem valores machistas, cisheteronormativos e LGBTfóbicos presentes na escola pública também foram discutidos e colocados nas pautas educacionais.

Enfim, mediante as colocações elencadas e das nossas observações sobre as contribuições oferecidas pelos encontros do grupo focal ao processo formativo das/os

participantes da pesquisa, compreendemos que as memórias e narrativas que surgiram durante as discussões, as análises acerca das práticas curriculares que são desenvolvidas pela escola, as reflexões acerca das diversidades e identidades sexuais, entre outros aspectos, tiveram uma imensa contribuição para a formação destes professores, qualificando os encontros do grupo focal como espaços formativos, de partilha, de trabalho coletivo e deixando uma proposta exequível de princípios orientadores – que será proposto como formação continuada para os professores da rede pública de ensino de Gandu. Sendo assim, os encontros dos podem ser apontados como o caminho para que esta prática dialógica voltada uma educação para a diversidade sexual se estabeleça como parte integrante da educação da rede pública municipal.

4.2 Princípios orientadores para as "brechas" curriculares

Pensar princípios orientadores e organização de formação continuada para uma educação sexual plural implica diretamente propor brechas curriculares que não podem ser vistas apenas como uma atividade prática que vise a capacitação docente a domínios de técnicas e métodos as serem empregados com êxito em sala. Se tratando de um espaço escolar como um ambiente permeado pelas sexualidades, é fundamental destacar que as discussões em torno das questões das diversidades e identidades sexuais se reverbera como um instrumento de combate ao preconceito, as discriminações e as violências.

Com as atuais transformações nas conjunturas políticas, sociais e econômicas, assim como os avanços científicos e tecnológicos, emerge a necessidade de aprimoramento da formação inicial e continuada com o intuito de que chegue as escolas novas perspectivas de ensino e aprendizagem voltadas para as temáticas das sexualidades.

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Nesse sentido, precisamos compreender que os princípios orientadores para as brechas curriculares estão alinhados com a formação permanente (FREIRE, 1996), e seu processo se dar de maneira contínua possibilitando ao professor ser capaz de desenvolver sua autonomia

crítica e seu saber reflexivo. Assim, o permanente não se caracteriza como duração temporal, mas sim de permanência da/o educador/a na continuidade de sua formação pedagógica de acordo com as conjunturas históricas e sociais envolvidas (FREIRE, 1996).

Quando estamos trazendo as discussões acerca da formação continuada das/os professoras/es, não pode deixar de lado as discussões acerca do currículo. Já que umas potencialidades do currículo escolar é garantir a formação do ser em sua inteireza para que tenha capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, utilizar a pesquisa como princípio educativo, argumentar, defender seu ponto de vista, respeitar o outro e ser. Isso subjaz um trabalho pedagógico que transversalize no currículo também as discussões sobre as diversidades e identidades sexuais. Por intermédio de uma pauta formativa que traga os diálogos interativos o currículo e as sexualidades, investindo no lidar consigo mesmo; a comunicação, o relacionamento e o enfrentamento da LGBTfobia no ambiente escolar, é que podemos ter um currículo capaz o lidar com os outros, e promover a criação de estratégias, bem como as escolhas socialmente responsáveis são imprescindíveis para que se possa lidar com os desafios.

Sendo assim, são nos espaços escolares, nas propostas de formação docente, nos planejamentos, entre outros processos de engajamento didático nas práticas educacionais, que encontramos brechas curriculares com um significativo investimento para que os desafios de uma educação para a diversidade sexual seja dada a devida atenção numa perspectiva crítica (pois as relações de poder e a luta pela emancipação estão implicadas no processo educacional), dada a importância da relação entre saber, identidade e poder, bem como a relevância da alteridade, da diferença, da subjetividade, da significação e discurso, da representação e cultura, visto que o poder é descentralizado e as formas de culturas de diferentes grupos sociais se colocam sempre como problematizadora, a fim de compreender os processos de dominação ao olhar com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia cujas essências precisam ser restauradas (SILVA, 2010).

Face ao exposto, é crucial pensarmos em uma Formação Continuada de professores e uma proposta curricular voltadas para a educação sexual dentro da perspectiva dialógica e problematizadora capazes de romper com os estereótipos e pautada no exercício consciente da crítica e da postura humanista, que de fato possibilite ao docente ser protagonista da sua própria formação em um processo de ação- reflexão-ação, na relação com outros professores no

processo formativo. Para Freire, “O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Nesse contexto, destaca-se que é necessário garantir aos estudantes o acesso aos saberes clássicos, reafirmar a importância dos saberes científicos e, somado a isso, comprometer-se com a formação de pessoas – consoante as subjetividades – atentas à necessidade de se cuidar, bem como de engajar-se socialmente, compreendendo a ação educativa como prática transformadora, emancipatória e promotora da construção de uma sociedade mais igualitária. Daí a importância de um currículo escolar que contemple os valores, as memórias, as narrativas as subjetividades das/os estudantes e das/os professoras/es de maneira integral.

Assim, o currículo se faz na prática e nas dinâmicas próprias do fazer e pensar o cotidiano escolar onde perpassam desafios e decisões das mais diversas ordens, formas e significados educativos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Por ser composto pelo movimento entre a intenção e a realidade, precisa ser flexível e estar aberto a revisões e atualizações, de modo que atenda às demandas escolares cotidianas, as novas necessidades da sociedade em que se vive e acompanhe as contínuas discussões e estudos que sustentam as ações educacionais.

4.2.1 Contribuições para a prática docente /produto educacional

A partir dos resultados do grupo focal que se fez também encontros de formação de professores iremos elaborar formação para o professor envolvendo as brechas curriculares para que no cotidiano escolar seja inserida a temática da diversidade sexual. Assim, nesta seção apresentaremos o Produto Educacional (PE) desenvolvido a partir de nossa pesquisa. Primeiramente, fazemos algumas ponderações sobre o PE no âmbito dos Mestrados Profissionais. Em seguida, fazemos considerações acerca da escolha dos Princípios Orientadores através dos diálogos interativos como proposta de Produto Educacional. Por fim, tratamos de alguns aspectos que compõem nosso PE.

O Produto Educacional se materializa a partir dos trabalhos finais, junto com a dissertação, do Programa de Mestrado em Educação Profissional, oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz que a/o mestranda/o deve apresentar. Temos o PE como a contribuição mais prática, direta, o processo de pesquisa oferece como resultados em termos materiais para a sociedade. Este material poderá ser replicado somente no local onde ocorreu a pesquisa, mas em inúmeras situações e contextos de aprendizagem, pois sua produção se deu a partir de uma

vivência empírica entre os pesquisadores e as/os próprias/os professoras/es. E por se tratar de um produto educacional realizado a partir do diálogo e contribuição dos professores se constituem como um dos diferenciais que esse tipo de mestrado traz em relação aos modelos acadêmicos.

O primeiro momento de elaboração do PE para esta pesquisa passou pela decisão para escolher qual seria a proposta mais adequada que pudesse contemplar da maneira mais coerente possível a temática discutida pela pesquisa. Essa escolha recaiu sobre os encontros do grupo focal como proposta de Produto Educacional, materializada sob a forma de diálogos interativos, e levou em consideração as potencialidades dialógicas que esta técnica pode ensejar para as/os colaboradoras/es. Tendo a dialógica como perspectiva pedagógica, Freire (1996) corrobora:

> O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos. (FREIRE, 1996, p. 32)

O pertencimento, a comunhão e a reflexão acerca das questões que afligem o coletivo e a busca por possíveis soluções que também devem ser propostas por meio do diálogo em grupo, faz do grupo focal um instrumento metodológico potencializador de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de comparar os saberes construídos sob a lógica do opressor, no enfoque freireano é o grande mérito dessa abordagem. E se tratando de formação para discutir temáticas para uma educação voltada para a educação sexual, não pode ser qualquer formação, não pode escapar a relação dialógica com os saberes oriundos das subjetividades individuais e coletivas, bem como do conhecimento trazido pelas bases acadêmicas, pois é através desses confrontos que vão se desvelando outros olhares; caminhos para libertação para uma educação emancipadora e que de fato, respeite a diversidades e identidades sexuais que estão presentes no ambiente escolar, mas ao mesmo tempo invisíveis diante das práticas curriculares.

Nesse percurso, o segundo momento foi a definição das temáticas que deveriam ser contempladas nos diálogos interativos propostos. Diante disso, chegou-se a uma formatação em alinhamento com as/os professoras/es participantes do grupo focal, deve levar sempre em conta as vozes dos colaboradores com os seguintes temas:

- Diversidade Sexual
- Currículo e Diversidade Sexual

- Masculinidades, Homossexualidade e Identidades Sexuais
- Sexualidade para além do discurso biológico
- Cruzamento de marcadores sociais e os processos discriminatórios: racismo e homofobia
- Diversidades e identidades sexuais e a legislação
- Relação família, escola e as diversidades e identidades sexuais.

O Produto em forma dos Diálogos Interativos ficou constituído pelas seguintes partes:

- Introdução – Esta parte traz uma breve conceituação sobre os Diálogos Interativos e apresenta as partes que constituem o material, situando o leitor do que se trata o Produto Educacional;
- O Diálogo Interativos I com os seguintes conteúdos: Questões conceituais: sexo, gênero, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, performance de gênero, direitos sexuais.
- O Diálogo Interativo II com os seguintes conteúdos: Sexualidades e identidades sexuais e o currículo.
- O Diálogo Interativo III com os seguintes conteúdos: Masculinidade compulsória/ multiplicidades das experiências sexuais.
- O Diálogo Interativo IV com os seguintes conteúdos: Corpo, diversidades e identidades sexuais.
- O Diálogo Interativo V com os seguintes conteúdos: Racismo, LGBTfobia e escola.
- O Diálogo Interativo VI com os seguintes conteúdos: Diversidades e identidades sexuais, nome social.
- O Diálogo Interativo VII com os seguintes conteúdos: Diversidades e identidades sexuais e a família.
- Considerações - Esta parte visa a contemplar uma reflexão sobre o processo investigativo com vistas à elaboração do Produto Educacional;
- Referencias- Aqui, são disponibilizadas as fontes consultadas para produção do material, neste caso, os diálogos interativos como Produto Educacional.

Por sua vez, a produção dos princípios orientadores para formação docente- Diálogos Interativos obedeceu ao seguinte percurso:

- Recolhimento das temáticas junto às/aos colaboradores do grupo focal;
- Escolha e seleção das temáticas mais significativas para compor os diálogos interativos

- Organização dos temas e conteúdo de cada diálogo interativo;
- Escolha da ferramenta digital para produção do produto educacional e definição do layout do material (Diálogo Interativo);
- Produção intelectual do produto (a construção da escrita, apresentação e organização de como acontecerá os encontros formativos).

No nosso caso o Produto Educacional desenvolvido são os princípios orientadores para formação docente e tem como materialidade os diálogos interativos. O produto educacional não se limita a mera formação continuada, ele é fruto da realidade educacional da rede pública de ensino no tocante ao currículo escolar e a temática de diversidades e identidades sexuais, o qual traz discussões e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula com relação a diversidade sexual.

Assim sendo, o Produto Educacional produzido traz a possibilidade de se refletir acerca das diversidades e identidades sexuais, e acreditamos que os caminhos percorridos para a elaboração deste material, por intermédio da pesquisa, das vivências e da sistematização, mesmo em suas limitações, possam de alguma forma contribuir para que outros sujeitos reflitam sobre as questões como a diversidade sexual, especialmente, no âmbito escolar da rede pública de ensino e que possam em alguma medida compreender que uma educação integral só pode se concretizar com o respeito e a valorização das muitas variadas formas de ser e estar no mundo e isso inclui, diretamente, a diversidade de orientações sexuais e identidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa propusemos a analisar as potencialidades do currículo escolar da educação pública do município de Gandu, na superação dos preconceitos em relação à diversidade sexual.

Através da aplicação de um questionário nos debruçamos durante todas as atividades complementares da rede pública de ensino, a fim de analisar as concepções das/os professoras/es acerca do currículo e sexualidades como o intuito de promover "brechas" curriculares que problematizam o discurso dominante sobre sexualidade que ainda invisibiliza as multiplicidades de identidades sexuais existentes no ambiente escolar.

Esta pesquisa se propôs ainda, a refletir, coletivamente, por meio dos encontros de um grupo focal, entender como o currículo performativo se organiza nos documentos oficiais da educação básica; verificar junto com as/os professoras/es os meios e os modos de enfrentamentos de situações de preconceito, discriminação e violência LGBTfóbica no cotidiano das escolas; afim de possibilitar reflexões e ações pedagógicas para a promoção de diálogos e intervenções acerca da visão moralista e conservadora sobre sexualidade que reproduzem valores machistas, cisheteronormativos e LGBTfóbicos na escola pública.

Verificarmos através dos encontros do grupo a vasta contribuição do mesmo como espaços formativos, uma vez que as memórias e narrativas que dali surgiram são parte da história de vida de cada colaboradora/o e trazem consigo as marcas das escolhas profissionais, políticas e subjetividades que tais sujeitos fazem, com reflexos em sua vida pessoal e na sua prática pedagógica.

No tocante ao questionamento motriz, que nos orientou durante toda a investigação, acreditamos que ele pode ser respondido de tantas maneiras, pois, as etapas e as modalidades de ensino trazem percursos itinerantes diferentes e marcados por suas práticas e fazeres pedagógicos. Afinal, cada unidade de ensino possui sua dinâmica espaço/tempo, professoras e professores, alunas e alunos que lhe caracterizam como única e irrepetível, fazendo com que as experiências ali vivenciadas sejam singulares e traduzam os anseios, sentimentos, emoções e maneiras de ser e estar no mundo característicos de sua comunidade, não permitindo generalizações.

Os dados analisados para a discussão dos resultados sinalizaram para preconceitos, repressão das sexualidades nos "armários" curriculares, isto é, os currículos das escolas públicas de Gandu não dialogam com as sexualidades, tampouco deixam as identidades sexuais

destoantes serem expressas livremente nesses ambientes que reproduzem a repressão. Com relação à formação do professor, os participantes do grupo focal, trazem uma abertura para discussão da urgência da temática na escola, apontam para: falta de preparo para o trabalho com essas questões nas salas de aulas; receio de ser confrontado por familiares, caso trabalhe a diversidade sexual no currículo; justificativas da necessidade de abordar a temática na escola, mas, em contrapartida expõe palavras e ações contrariando o que se diz; memórias e narrativas que demonstram uma sexualidade guardada no "armário" pessoal.

Mas diante de tudo isso, e os "armários" da sexualidade dos currículos escolares da cidade de Gandu, devemos abri-los- ou mantê-los fechados? Bem, se entendemos que a escola, em especial a pública, como um espaço para todos, entendemos que as diferenças estão sim presentes nesse espaço. Também as diferenças em relação à sexualidade. Sendo a sexualidade um conceito mais abrangente do que o sexo, defendemos que não há como deixar essa dimensão do humano esbarrada nos muros da escola, ou seja nos "armários". A sexualidade faz parte de nossas subjetividades. Então, ao invés de reproduzirmos o discurso que naturaliza os padrões impostos pela heterossexualidade, nós podemos acolher as diversas manifestações das sexualidades, mostrando à comunidade escolar que todas são legítimas. No lugar de termos espaços previamente definidos e atividades para meninas/os, nós podemos reconhecer a escola e o currículo como elementos fundantes para todas/os as/os estudantes, sem discriminações. E os "armários" curriculares da cidade de Gandu? Bem, se ainda há de ter "armários" que estes estejam com suas portas devidamente escancaradas seja para todas/os as/os estudantes, professoras/es independentemente de sua orientação sexual expressem livremente a sua sexualidade, a sua identidade de gênero, a sua orientação sexual.

Urge a necessidade dos currículos da cidade de Gandu permitirem que as brechas curriculares ora apresentadas durante os encontros do grupo focal sejam evidenciadas no cotidiano da prática pedagógica do professor. As aberturas dos "armários" das sexualidades da educação básica de Gandu devem operar na e pela diferença, talvez assim as possibilidades para pensarmos na potência que a pluralidade tem e que o diálogo como um caminho para acolher a manifestação do outro brote de maneira respeitosa e com um currículo de fato emancipador.

Em tempos de políticas negacionistas que proliferam pela sociedade brasileira o proselitismo religioso desenfreado, em tempos de perseguição a professores por trazerem a abordagem da diversidade sexual e gênero em suas aulas, em um momento político no país que se propaga o descrédito da ciência e a disseminação do ódio entre as pessoas, se faz urgente

que permaneçamos como (re)existência. É nesse direcionamento de (re)existir que assumimos durante todo o percurso deste trabalho discussões acerca do currículo escolar, da diversidade sexual nas escolas públicas a partir de uma perspectiva de reconhecimento das diferenças sexuais existentes na escola, na sociedade. Aqui propusemos que as/os professoras/es reflitam sobre a importância da autoformação para que o currículo e as práticas pedagógicas que de fato incluam os corpos de estudantes e professoras/es que fogem a lógica cishetetonormativa.

É mister enfatizar que não há uma prescrição do que fazer para pensarmos para além de identidade, mas acreditamos que um percurso a ser seguido seja a partir do diálogo entre as diferenças. Nesse direcionamento, a escola e o currículo poderá ser um território de encontros, onde as diferenças sejam acolhidas, e não invisibilizadas. Cabe assim, à escola ser muito mais um ambiente de manifestação da alteridade do que de padronização dos sujeitos. Isso porque a formação ética só se faz possível no encontro das diferenças, e não nas relações objetivadas.

Nesta perspectiva, entendemos que é a partir das formações continuadas e do engajamento político para inserir em seu planejamento objetos do conhecimento que visem auxiliar a/o professora no exercício da sua prática pedagógica, que os currículos escolares da cidade de Gandu possam trazer a visibilidade das diversidades e das identidades sexuais que ainda se encontram dentro dos “armários” de todas as etapas e modalidades de ensino da rede pública da educação básica. Portanto, esta pesquisa mostrou a necessidade de direcionar estudos para assuntos relacionados as diversidades e as identidades sexuais nos atos de currículos, como maneira promoção de uma educação pública voltada para a educação sexual.

Assim, intencionamos que esta investigação possa oferecer uma contribuição, tanto para a rede pública de ensino de Gandu, *lócus* da pesquisa, como para outros contextos educacionais, com vistas ao entendimento de que a formação continuada para as diversidades sexuais precisa ser trabalhada de forma que ajude a/o professora a superar as dificuldades de encarar a temática. Num sentido mais amplo, apostamos que o acesso ao resultado da pesquisa por meio desta dissertação ou do Produto Educacional, terão ao seu dispor discussões fundamentadas para se pensar a questão do currículo escolar, das diversidades e das identidades sexuais e da inclusão de uma educação voltada para uma educação sexual que englobe todas as sexualidades humana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia completa** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AGREDA, R. F. **El sueño del celta: ¿**Vargas Llosa homofóbico? Letralia Tierra de Letras, Cagua, año XVII, n. 273, nov. 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educ. rev.,** Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, Dec. 2019.

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Gênero e sexualidade na escola** / Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa**. O tempo vivo da memória:** ensaios de Psicologia Social. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editora, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Cartão de divulgação da agenda do Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares/2007.

BRANQUINHO, Bruno. Suicídio da população LGBT: precisamos falar e escutar. **Revista Carta Capita**l, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: Constituicao-Compilado (planalto.gov.br) Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação c do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade** / Secretaria de Projetos Educacionais Especiais-Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Vol. 10, Brasília, 1998. Disponível em: http://www.edusex.com.br/downloads/pcn_orien_sex.pdf> Acesso em: 15 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília**, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL SEM HOMOFOBIA: **Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual** / elaboração: André Luiz de Figueiredo Lázaro; organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos.; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: **Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricula**r. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. *In*: Jiménez, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras. Una antología de estúdios queer**. Barcelona, Icária editorial, 2002, pp.55-80.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão de identidade. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

CRUZ, Izaura. **Educação sexual na Bahia nas primeiras décadas do século XX.** 2017. 184 f. Tese (de Santana. Incompleto)

CRUZ, Izaura. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CRUZ, Izaura. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”:** o performativo curricular – na análise de Torpedo, um vídeo do Kit Escola sem Homofobia**.** 2014. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal

da Bahia, Salvador – Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15300/1/Maria%20da%20Conceicao%20carvalho%20Dantas%20Versao%2029.04. pdf - Acesso em: 12 set. 2021.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0104-4060201100010000

BENEVIDES, Bruna G. (Org). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021** /– Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**.** *In:* ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.)**. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010). 2011**. 419 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso – Aula inaugural no Collège de France**, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970. 18ª Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRANCO, Maria, Amélia do Rosario S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas**.** *In*: LOURO, G. L., Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (Org). **Corpo, gênero e sexualidade:** Um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GATTI, Bernadete. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas/** Bernardete Angelina Gatti. - Brasília: Liber Livro, Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**.** *In:* _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

HAIR, Joseph. F.; BABIN, Barry.; MONEY, Arthur H.; SAMUEL, Phillip. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005(a).

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa A.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Caderno de gênero e diversidade sexual na escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

INGOLD. Tim. **O dédalo e o labirinto:** caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizonte Antropológico, Porto Alegre, ano 21, nº 44, p.21-36, jul./dez. 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.

LE BOTERF, G. **Competénce et navigation professionelle**. Paris: Éditions d´Organisation, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, julho a dezembro de 2000, p. 59-75.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Género e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000

LOURO. Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O Curriculo nos limiares do contemporâneo**. Rio de janeiro, DP&A, 2001. P. 85-92

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade**.** *In:* LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Traduções Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. (org.).16ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2014. 7ª reimpressão, 2020.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana e currículo: aproximações. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Nº 18: p. 4-27, mai/out, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa/ Roberto Sidnei Macedo. – 7ª ed. Atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei**. Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 190 – 212 jan./mar.2018.

MARCONI. Marina de Andrade, LAKATOS, Eva. Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Análise da conversação**. São Paulo. Atica, 1986. (Série Princípios).

MARTINELLI, Maria Lucia. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social.** NESPI, nº. 1, São Paulo, PUCSP, 1999.

MENDES Rosa Maria; MISKULIN, Roberta Giaretta Sguerra. A análise de Conteúdo como uma metodologia**. Cadernos de Pesquisa**.V.47. n.165 p.1044-1066. Jul/set.2017.

MENESES, Cleber. **Descomplicando as identidades LGBTQIA+.** Cleber Meneses. – 1. Ed. – Paulo Afonso, BA: Oxente, 2021.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. **Par**a **além de um kit anti-homofobia:** políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Bagoas, Natal, n. 07, p. 99-122, 2012.

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normatização. **Sociologias**, Porto alegre, n.21, p.150-182, jan/jun.2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÒVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, Mar. 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente:** (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. – Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação; conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos,** Recife, v.22, n. 1, p. 16-25, jan/mar. 2018.

OLIVEIRA, MOTT, José Marcelo Domingos, Luiz Mott. (Org.) **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil:** relatório 2021 /. 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia,2022. -- (Relatórios do Grupo Gay da Bahia; 1).

OLIVEIRA, Ecírio Barreto Santos de; TRINDADE, Gilmar Alves. **Formação e dinâmica socioespacial do município de Gandu – BA.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Brasil. ISSN: 2447-9195. Geofronter, Campo Grande, v. 7, 2021, p. 01-18. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF, Acesso em: 02. set. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17ª revista e ampliada. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Capítulo 1 e 2. p. 11-105.

PEREIRA, Marcos. Villela. **Estética da Professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. 1ªed. Santa Maria: UFSM, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (org.). – 8.ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

QUEBRADA, Linn da. **Bixa Preta**, 2017**.** Disponível em: https://www.youtube.com. Acesso em: 22 set. 2021.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. Ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RAMOS, Fernanda Peres. A ciência moderna e as concepções contemporâneas em discursos de professores-pesquisadores: entre rupturas e a continuidade. *In:* **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol 10, Nº 1, 84-108 (2011). Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART5_Vol10_N1.pdf Acesso em: 03 dez. 2007.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas, Natal, 5, 2010. p. 17-44.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença:** sexo e gênero na medicina da mulher**.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001. Disponível em http:// books.scielo.org/id/8m665/pdf/rohden-9788575413999.pdf - Acesso em: 10 mar. 2021.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. **Cisheteronormatividade como instituição total.** petdefilosofiaufpr.wordpress.com v. 18, n. 2, agosto 2020.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. Psicologia USP, 2006, 17(2), 11-41.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. **Cadernos pagu** (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

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

SCOTT. Joan. Genero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade**, Porto alegre, n.20, v.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência - compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. *In:* LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências:** no início da docência**.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 39-54.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Cláudia. Cavaleiro, Maria Cristina. **Políticas públicas de educação e diversidade:** gênero e (homo)sexualidades. Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa denominada “A diversidade sexual no "armário" do currículo escolar das escolas públicas do município de Gandu-Bahia”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e na oportunidade o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo aluno Mauricio Santana, que conta com a orientação da Professora Dra. Jeanes Martins Larchet. O objetivo dessa pesquisa analisar as potencialidades do currículo escolar para a superação dos preconceitos com relação à diversidade sexual, bem como romper com os discursos sexistas e heteronormativos presentes no interior das escolas. Sua participação consistirá em fazer parte dos 10 encontros presenciais do grupo focal (que seguirá todas os protocolos da Organização Mundial de saúde- OMS), que ocorrerá na Escola Municipal Fernando Guedes Andrade-PEA, para dialogar sobre a temática que versa a pesquisa e concordar em os encontros registrados em audiovisual, para futura análise, porém, apenas as suas falas serão citadas e analisadas ao longo do trabalho de pesquisa. Serão videogravados todos os sujeitos que aceitarem participar da pesquisa, porém, em nenhum momento essas imagens serão divulgadas ou veiculadas. Para evitar sua identificação, trocaremos seu nome por cores variadas. Os dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger a privacidade de todos os envolvidos e serão gravadas durante o encontro do grupo focal e após a defesa da dissertação as gravações serão descartadas. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento antes de sua conclusão, inclusive durante os encontros do grupo focal, e mesmo após ter assinado esse termo, sem qualquer prejuízo. Sabemos que a vídeo gravação dos encontros do grupo focal pode gerar desconfortos, tendo como riscos constrangimento pela exposição das ideias e benefícios contribuir com a formação docente e uma educação voltada para o respeito a diversidade sexual. Para minimizar esses incômodos o pesquisador se compromete a ser breve e objetivo, nos encontros virtuais do grupo focal, respeitando o seu tempo e disponibilidade, e também para não cansá-lo (a) e/ou atrapalhá-lo (a) em suas atividades. Sendo responsáveis legais por esta pesquisa comprometemo-nos em manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. Informamos que você tem direito à indenização, caso sofra algum prejuízo físico ou moral decorrente desta pesquisa. Você também tem direito ao ressarcimento, se tiver gastos decorrentes desta pesquisa. Ao final da pesquisa, entregaremos uma cópia da Dissertação para divulgar os resultados da mesma. Este termo será assinado pelo participante em duas vias que deverá ser entregue ao pesquisador. Após as duas vias estarem assinadas, o pesquisador se compromete em assinar o termo e dar uma cópia para o participante. Ele contém os telefones do pesquisador responsável e da orientadora da pesquisa, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,

Mauricio Santana Pesquisador Responsável – E-mail: msantana@uesc.br	Dra. Jeanes Martins Larchet Orientadora – E-mail: jeanes@uesc.br

Eu, _____, aceito participar da pesquisa: “A diversidade sexual no "armário" do currículo escolar das escolas públicas do município de Gandu-Bahia” e declaro que fui devidamente informado (a) sobre minha participação na mesma bem como sobre meus direitos.

Gandu, ___/__ _/__ _.

_____

Assinatura do participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

ANEXO B - Declaração de Responsabilidade dos Pesquisadores

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Declaro que a pesquisa intitulada "A diversidade sexual no "armário" do currículo escolar das escolas públicas do município de Gandu-Bahia." sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Gandu, 25 de março de 2021.

Mauricio Santana

Mauricio Santana

Matrícula – 202010096

ANEXO C- Carta de Anuência do *Lócus* da pesquisa- Diretora do Núcleo Territorial da Educação

Valença, 24 de março de 2021.

Ao:
Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESC

Eu, Joselia Maria dos Santos, responsável pelo Núcleo Territorial de Educação de Valença (NTE 06), conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado "A diversidade sexual no "armário" do currículo escolar das escolas públicas do município de Gandu-Bahia.", desenvolvido pelo pesquisador Mauricio Santana, e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes. O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Joselia Maria dos Santos
Matrícula:
Josélia Maria dos Santos
Diretora Territorial da Educação
Cad. 11.452. 169-5
Decreto Simples D.O. E 14/05/2020
NTE 06 / Valença

ANEXO D- Carta de Anuência do *Lócus* da Pesquisa- Secretário da Educação

Gandu, 24 de março de 2021.

Ao:
Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESC

Eu, Wendell Oliveira Leite, Secretário de Educação do município de Gandu-Bahia conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado "A diversidade sexual no "armário" do currículo escolar das escolas públicas do município de Gandu-Bahia.", desenvolvido pelo pesquisador Mauricio Santana, e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes. O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Wendell Oliveira Leite
Matrícula:

Wendell Oliveira Leite
Secretário Muni. da Educação
Portaria nº 03/04/2017 02/01/2017
Matrícula nº 2588-1

ANEXO E – Autorização para Uso de Imagem

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) de cédula de identidade nº _____, autorizo a
_____ a gravar em vídeo e veicular
minha imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Cidade, _____ de _____ de 20___.

Ass._____

ANEXO F- Declaração de Comprometimento

Declaração de comprometimento

Eu, Mauricio Santana pesquisador responsável pela pesquisa intitulada "A diversidade sexual no "armário" do currículo escolar das escolas públicas do município de Gandu-Bahia", comprometo-me que assim que flexibilizar o distanciamento social imposto pela Pandemia do novo Coronavírus, submeterei através de Emenda na Plataforma Brasil, os documentos originais devidamente assinados, carimbados e escaneados.

Mauricio Santana

Mauricio Santana
Matrícula – 202010096

APÊNDICE A – Produto Educacional da Dissertação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE -

MAURICIO SANTANA

ABRINDO OS “ARMÁRIOS” DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

.

ILHÉUS-BAHIA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

MAURICIO SANTANA

JEANES MARTINS LARCHERT

ABRINDO OS “ARMÁRIOS” DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

ILHÉUS-BAHIA

2022

MAURICIO SANTANA

JEANES MARTINS LARCHERT

ABRINDO OS “ARMÁRIOS” DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Produto Educacional da Pesquisa intitulada: A diversidade sexual nos "armários" dos currículos das escolas públicas do município de Gandu-Bahia, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jeanes Martins Larchert

ILHÉUS-BAHIA

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....06
INTRODUÇÃO.....08
METODOLOGIA 10
OBJETIVO GERAL 10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 11
DIÁLOGOS INTERATIVOS I: DIVERSIDADE SEXUAL 12
DIÁLOGOS INTERATIVOS II: CURRÍCULO E DIVERSIDADE SEXUAL 15
DIÁLOGOS INTERATIVOS III: MASCULINIDADES, HOMOSSEXUALIDADE E IDENTIDADES SEXUAIS 17
DIÁLOGOS INTERATIVOS IV: SEXUALIDADE PARA ALÉM DO DISCURSO BIOLÓGICO 18
DIÁLOGOS INTERATIVOS V: CRUZAMENTO DE MARCADORES SOCIAIS E OS PROCESSOS DISCRIMINATÓRIOS: RACISMO E HOMOFOBIA 20
DIÁLOGOS INTERATIVOS VI: DIVERSIDADES E IDENTIDADES SEXUAIS E A LEGISLAÇÃO 24
DIÁLOGOS INTERATIVOS VIII: DIVERSIDADES E IDENTIDADES SEXUAIS E A FAMÍLIA 27
CONSIDERAÇÕES 28
REFERÊNCIAS 29

APRESENTAÇÃO

A formação escolar tem como base fundamental a formação de cidadãos para uma convivência harmoniosa em sociedade pautada no reconhecimento das diversidades como elemento fundante dentro da construção do currículo escolar, de maneira que a educação sexual também seja contemplada junto às demais temáticas que procuram a inclusão de minorias que sofrem historicamente discriminação na sociedade.

Dados coletados dos relatórios anuais do Grupo Gay da Bahia (GGB), publicado em maio de 2022 sinalizam que no Brasil em 2021, 300 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) sofreram morte violenta no Brasil, 8% a mais do que no ano anterior: 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%), os dados demonstram ainda, que a Região Nordeste foi onde mais LGBT+ tiveram mortes violentas, 35% dos casos, seguida do Sudeste (33%). Ainda segundo o mesmo relatório a cada 29 horas um LGBT+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTQIAfobia, confirmando o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais.

Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde persiste a pena de morte contra tal segmento. Os jovens LGBT pensam três vezes mais em suicídio que cis heterossexuais e têm cinco vezes mais chances de colocar a ideia em prática. As informações supracitadas concorrem para fazer da escola, como pontua Guacira Louro,

> [...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam as representações hegemônicas de gênero). [...] É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. (2020, p.84)

Sendo assim, pensar a escola como um espaço que oportuniza a construção / desconstrução de saberes alinhado a uma práxis que trabalha com as diversidades, é possibilitar que temas invisibilizados sobre a diversidade sexual sejam potencializados a partir das existências de identidades sexuais, da democratização dos gêneros, das juventudes, das liberdades e das subjetividades presentes na escola. No entanto, Louro (2016) nos alerta que "na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos escondidos e privados, e exercida uma pedagogia da sexualidade..." (p.30).

Logo, esta proposta de formação para docentes tem como objetivo proporcionar formação continuada em serviço para os profissionais da educação com relação a abordagem do tema das sexualidades a partir de discussões teóricas e metodológicas que auxiliem o professor da educação básica a se sentir preparado para trabalhar com o assunto. Para tanto, foi realizado um aprofundamento teórico que culminou na elaboração de diálogos interativos para ser debatido e discutido junto aos professores, durante os encontros de formação.

Estes princípios orientadores para formação docente: diversidade sexual e currículo escolar em pauta, foi realizado a partir de encontro com professores durante a pesquisa de mestrado das escolas da rede pública de ensino fundamental – anos iniciais e finais e do ensino médio, localizada no município de Gandu- Bahia. Sendo que, nestes diálogos interativos, são apresentadas temáticas que versam sobre as diversidades sexuais e o currículo escolar fruto dos encontros e das impressões dos professores sobre o tema, o que potencializa a formação docente de maneira mais incisiva e real, já que as questões aqui levantadas foram elaboradas pelos próprios professores.

INTRODUÇÃO

> O diálogo não é a simples troca de ideias, discussão ou imposição delas, mas o encontro em que os sujeitos juntos constroem e problematizam a realidade através da reflexão (FREIRE, 2005).

A presente proposta dos princípios orientadores para formação docente: diversidade sexual e currículo escolar em pauta, tem como proposição a apresentar um caminho possível ao processo de formação docente, por meio da realização de diálogos interativos para os professores da educação básica.

Compreendemos que pensar estratégias metodológicas no contexto da educação básica para contemplar pautas plurais, como é o caso da diversidade sexual, é imperativo se colocar nos diálogos interativos as próprias temáticas e discussões que abrange as mais diversas temáticas do universo das sexualidade, haja vista que o diálogo fundamentalmente se reflete na palavra pura, que é a pronúncia do mundo, intermediados através da relação entre ação e reflexão das/os próprias/os professoras/es da rede de ensino. De acordo com Paulo Freire (2005) toda palavra pronunciada precisa, portanto, ser transformada em ação, por certo somente assim é possível acontecer transformações, sem isso, a palavra se torna vazia, alienante e alienada. Quaisquer divisões entre ação e reflexão faz uma produção de aspectos inautênticos da existência, criando, por sua vez, maneiras inautênticas de pensar.

As proposições desta formação docente pautam-se nos argumentos que desses diálogos interativos aqui propostos trazem à tona questões existenciais, políticas, culturais e sociais do mundo, que só através da problematização da ação-reflexão-ação é possível "pronunciar" o mundo, e vislumbrar as ações opressoras que negam direitos dos corpos de estudantes e professoras/es LGBT´s.

Sendo assim, se torna essencial para a transformação da realidade a promoção de diálogos interativos acerca da diversidade sexual e o currículo escolar. É através da problematização das formas de aprendizagem que podemos gerar em professoras/es na/o estudante interesse, motivação e participação ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Daí, nesse desenvolvimento dialógico a caminho das transformações encontra-se os atos-limites, que são respostas transformadoras para as situações-limites, e submersas nessa conjuntura encontram-se a codificação e a decodificação, ou seja, o cenário real e a análise (FREIRE, 2005).

Os diálogos interativos estão diretamente interligados com a tradição freireana de educação, pois aposta em uma estratégia política metodológica libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos, como é o caso da população LGBTQPIA+. Através desses diálogos interativos as vivências dos sujeitos envolvidos podem estar em parceria direta com os saberes oriundos do mundo acadêmico; portanto, a estes diálogos aqui propostos insere-se dentro de uma pedagogia de caráter sócio-político, cujos sujeitos participantes, mediante as suas contribuições, favorecem para a construção do saber. Nessa perspectiva, estes princípios de formação docente se consubstanciam como uma possibilidade de se refletir acerca dos princípios orientadores para uma educação escolar pautada nas discussões das diversidades e identidades sexuais, valorizando as narrativas e escrevivências de estudantes e professoras/es.

As partes que constituem princípios orientadores para formação docente: diversidade sexual e currículo escolar em pauta, são compostos pelas temáticas que versam sobre as diversidades e identidades sexuais, a saber:

- Diversidade Sexual
- Currículo e Diversidade Sexual
- Masculinidades, Homossexualidade e Identidades Sexuais
- Sexualidade para além do discurso biológico
- Cruzamento de marcadores sociais e os processos discriminatórios: racismo e homofobia
- Diversidades e identidades sexuais e a legislação
- Diversidades e identidades sexuais e a família.

Para que aconteça o diálogo interativo aqui proposto como princípio de formação, é imprescindível que esta formação dialógica busque subsidiar uma formação docente com as questões vivenciadas e experienciadas durante os encontros do grupo focal e contribua para o trabalho pedagógico de profissionais da Educação, bem como com a inclusão das questões que envolvem a diversidade sexual no âmbito da escola e do currículo.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da proposta dos diálogos interativos se dar como uma atividade pedagógica que se configura como uma ação possível de ser realizada de modo independente e como parte de diversos outros processos formativos no âmbito das ações educacionais e formativas para os professores da educação básica. Os diálogos interativos não podem ser realizados de forma pontual, mas nos momentos formativos complementares realizados no transcorrer do ano letivo, ou ainda como espaço permanente de diálogo durante o tempo em que os envolvidos acreditarem ser necessário o estado de permanente de discussão acerca da diversidade sexual e o currículo escolar.

Acreditamos que os caminhos percorridos para a elaboração destes princípios orientadores para formação docente é oriundo de uma pesquisa mais ampla, das vivências e da sistematização aqui materializada, mesmo em suas limitações, de alguma forma, contribui para que outras/os professoras/es reflitam acerca das questões envoltas à diversidade sexual e o currículo escolar, notadamente no âmbito escolar, e que possam compreender que uma educação integral, como a pretendida pela rede pública de ensino da educação básica, só pode se concretizar com o respeito e a valorização das muitas formas de ser e estar no mundo. Isso inclui, diretamente as diversidades e as identidades sexuais.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar formação continuada aos profissionais da educação básica de ensino, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento da prática pedagógica mais inclusiva, no tocante as discussões acerca das diversidades e identidades sexuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Refletir como é tratada a temática da diversidade sexual / desenvolvida nos componentes curriculares da educação básica.

Contribuir para o debate acerca das diversidades e identidades sexuais.

Valorizar as vozes das/os professoras/es nos diálogos interativos, para que se sintam pertencentes nas discussões que se referem a temática da educação sexual.

Potencializar a formação da/o professor para o fortalecimento da prática pedagógica mais inclusiva, no que se refere as diversidades e identidades sexuais.

DIÁLOGOS INTERATIVOS I

TEMÁTICA: Diversidade Sexual

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO:

Questões conceituais: sexo, gênero, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, performance de gênero, direitos sexuais.

OBJETIVOS: Apresentar e discutir, com o grupo participante, conceitos ligados à diversidade sexual.

AÇÕES:

O encontro tem início com a exibição do vídeo, que aborda de forma animada alguns conceitos sobre a diversidade sexual e gênero. Disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg

SEXO

É a parte genital que compõe os corpos (macho, fêmea, intersexo)

SEXUALIDADE

Perpassa toda a existência dos sujeitos e envolve aspectos biológicos, emocionais, culturais, históricos, entre outros.

GÊNERO

Termo usado para definir os papéis socialmente construídos para o masculino e o feminino.

DIMENSÕES DA SEXUALIDADE HUMANA

A sexualidade Humana vai muito além do ato sexual. Ela envolve outras dimensões do ser como a afetividade, o contato físico, a satisfação, o prazer, e a intimidade que se estabelece na relação

Fonte: Meneses, Cleber. Descomplicando as identidades LGBTQIA+, 2021.

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/363806476147062348/

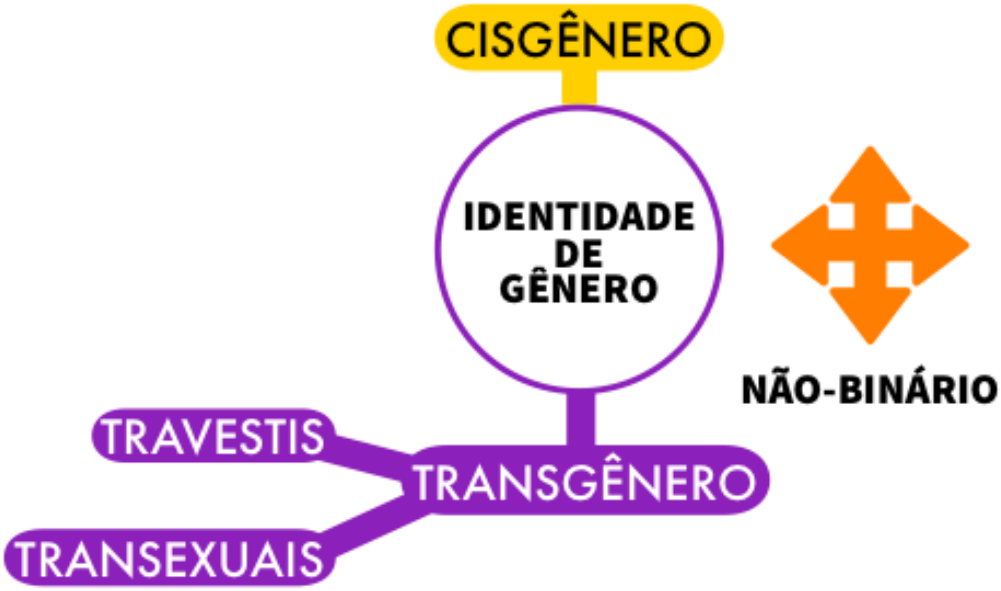
ORIENTAÇÃO SEXUAL

Significa para onde o desejo de uma pessoa é direcionado, ou seja, com quem ela ou ele tem prazer; a orientação sexual pode ser: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexuais, entre outros. A orientação sexual pode ser resumida segundo o esquema da figura 1:

Fonte: Meneses, Cleber. Descomplicando as identidades LGBTQIA+, 2021.

Há homens e mulheres-trans que são heterossexuais, bissexuais, homossexuais, assexuais, pansexuais[14], entre outros. A orientação sexual pode ser resumida segundo o esquema da figura 1:

[1] Pessoas que não levam em conta a orientação sexual ou identidade de gênero de outras para se relacionarem afetivo/sexualmente.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2022.

Existem ainda na espécie humana outras formas de manifestações ligadas à vivência do gênero e da sexualidade, a exemplo do que elencamos seguidamente:

DRAG QUEEN - não se trata de uma identidade de gênero, nem de uma orientação sexual. Está mais ligada a uma performance artística;

CROSSDRESSER - pessoas que se vestem com trajes e acessórios do sexo oposto. Essa prática está mais ligada às fantasias de cunho sexual ou performativo e ocorre de forma ocasional;

QUEER - é uma corrente dos Estudos de Gênero, mas também designa a forma de conceber a sexualidade por parte de algumas pessoas. A pessoa queer não se encaixa em normas que limitem a vivência da sexualidade; O queer rejeita a definiçao de uma identidade sexual;

INTERSEXO - não se refere à orientação sexual ou à identidade de gênero. Trata-se de uma condição biológica, em que a pessoa nasce com genitais de ambos os sexos.

Fonte: Meneses, Cleber. Descomplicando as identidades LGBTQIA+, 2021.

DIÁLOGOS INTERATIVOS II

TEMÁTICA: Currículo e Diversidade Sexual

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO:

Diálogos acerca das sexualidades e identidades sexuais e o currículo.

OBJETIVOS: Compreender a importância da discussão acerca da Diversidade Sexual no currículo escolar.

AÇÕES:

Perguntas Disparadoras:

Nos conteúdos que você aborda em sala de aula quais temas sobre diversidade e identidades sexuais são tratados?

Quais as áreas do conhecimento que mais aparece a discussão acerca da identidades e diversidades sexuais?

Exibição do vídeo:

" Nem parece Lésbica" de Louie Ponto e Mi Alves, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=pxVXkrnUpuI

Leitura e discussão dos textos "Por que não Falamos Sobre Sexualidades na Escola? E qual o meu banheiro? " da coletânea de Denise Bastos, Izaura Cruz e Marilu Dantas, do ebook Gênero e sexualidade na escola.

Link: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30888

ENTENDA O SIGNIFICADO DE CADA LETRINHA DA SIGLA

LGBTQIA+

L **Lésbica**
Mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero.

G **Gay**
Homens que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero.

B **Bissexuais**
Pessoas que sentem atração afetivo/sexual pelos gêneros masculinos e femininos.

T **Transexuais e Travestis**
Pessoas que se identificam com um gênero diferente do que lhe foi atribuído ao nascerem.

Q **Queer**
Pessoas que transitam entre os gêneros; Defendem uma orientação sexual ou identidade de gênero não definitiva.

I **Intersexo**
Pessoas que nascem com uma anatomia reprodutiva ou sexual masculina e feminina

A **Assexuais**
Pessoas que não sentem atração sexual por outras, independente do sexo ou gênero.

+ **+**
Abriga todas as possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero que possam existir.

HISTÓRICO DA SIGLA

MHB

Movimento Homossexual Brasileiro. Foi a 1° sigla a identificar o movimento de luta política pelos direitos homoafetivos no final dos anos de 1970.

GLS

Nos anos de 1980 a sigla passa a representar "gays", "lésbicas" e "simpatizantes"

GLBT

Na década de 1990 é ampliada para contemplar outras identidades sexuais.
Passou a representar "gays", "lésbicas", "bissexuais", e "transexuais"

LGBT

A partir de 2008, a letra "L" passou a frente da letra "G" para acentuar a necessidade de buscar equidade de gênero na comunidade LGBTQIA+.

LGBTQI

Nos últimos anos com o fortalecimento de novas identidades sexuais, foram incorporadas outras letras a sigla. Hoje, tem ganho mais espaço a sigla LGBTQIA+ com seus respectivos significados acima.

Fonte: https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/

DIÁLOGOS INTERATIVOS III

TEMÁTICA: Masculinidades, Homossexualidade e identidades sexuais.

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO: Masculinidade compulsória/ multiplicidades das experiências sexuais.

OBJETIVOS: Possibilitar reflexões e debates acerca das masculinidades, homossexualidades e identidades sexuais.

AÇÕES:

Exibição do filme The Street

Disponível no filme: http://gaydreamfilmes.blogspot.com/2014/05/the-street.html?zx=1e41fc3310c6107c

Discussão acerca do filme a partir das questões disparadoras:

O filme apresentado questiona a heterossexualidade?

Você acredita que uma experiência sexual homossexual torna o homem menos homem? Justifique.

Podemos afirmar que experiência sexual não define a sexualidade do outro?

sobre a naturalização de algumas existências sexuais e invisibilidade de outras.

DIÁLOGOS INTERATIVOS IV

TEMÁTICA: Sexualidade para além do discurso biológico.

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO: Corpo, diversidades e identidades sexuais.

OBJETIVOS: Tensionar os debates acerca da biologização da sexualidade, bem como refletir sobre a naturalização de algumas existências sexuais e invisibilidade de outras.

AÇÕES:

O diálogo interativo terá início com as seguintes questões disparadoras:

× O que é ser homem? E ser mulher? Existe uma essência masculina/feminina?

× Nós nascemos homens ou mulheres ou não?

× O genital basta para definir o gênero?

× Que lentes a cultura usa na representação dos corpos?

× O que é identidade? Ela permanece inalterada no decorrer da vida?

× De que forma as identidades LGBTQIA+ são comumente representadas?

Reflexão crítica do Clipe: Nosso gênero vem de Deus.

Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=vXo7cyfRLAc

Exibição: Bichas, o documentário.

Disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=RqXKnRN7JfY

Louro (2016, p. 8) ainda reflete que "[...] esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades (sic.) nem inconstância. [...]. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados [...]". Nesse sentido, trazemos a seguinte reflexão, apoiados nos estudiosos da temática:

PARA ALÉM DA BIOLOGIA

Nas palavras de Louro (2016), a atual tecnologia permite aos seres humanos romperem os limites que a biologia impõe aos corpos. Para autora, por meio dos produtos e das tecnologias disponíveis no mercado é possível escolher como conceber um filho, se relacionar sexual/afetivamente ou esculpir um corpo ao gosto da/o cliente. O corpo travesti e trans é a materialização exemplar do investimento tecnológico que se pode fazer sobre os corpos (VERAS, 2015).

DIÁLOGOS INTERATIVOS V

TEMÁTICA: Cruzamento de marcadores sociais e os processos discriminatórios: racismo e homofobia.

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO: Racismo, LGBTfobia e escola.

OBJETIVOS: Analisar como as práticas curriculares cotidianas estão marcadas por situações homofóbicas, transfóbicas, bifóbicas acrescidas de racismo e discriminação entre os estudantes, os professores e as práticas pedagógicas.

AÇÕES:

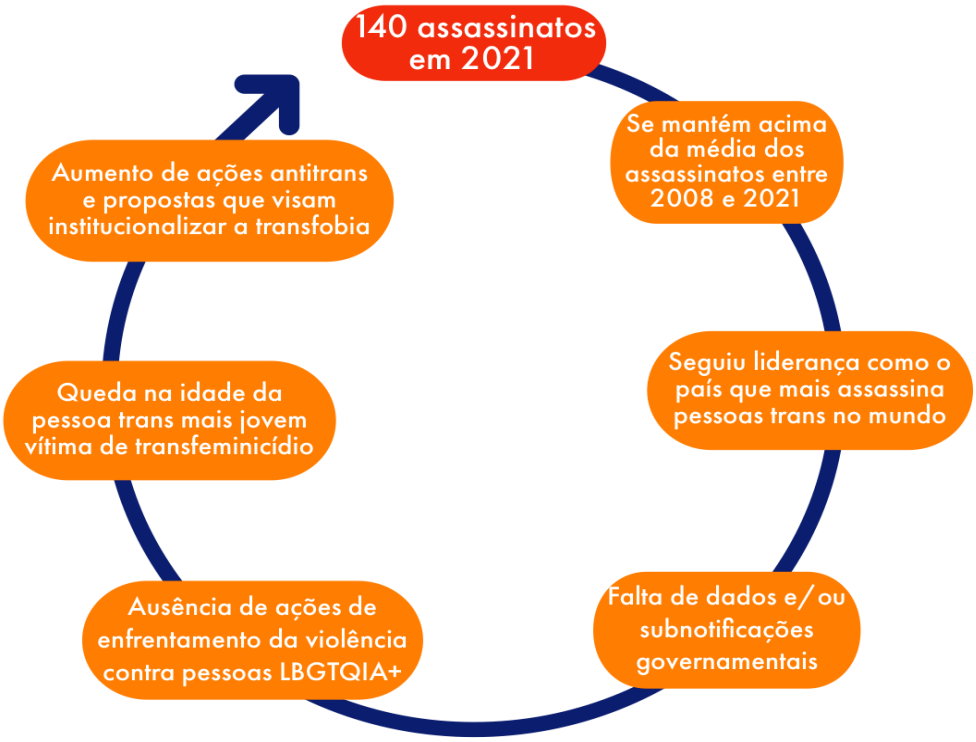
O diálogo começa com a exibição de um vídeo que trata das várias formas de violência contra as pessoas LGBTQIA+. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=bgfEa7QYEcs

Infelizmente apesar da imagem de uma nação tolerante em relação às questões direcionadas à diversidade sexual, "[...] o Brasil é considerado um dos países mais perigosos do mundo para um LGBTQPIA+ viver" (BENTO, 2017, p. 54). Nos últimos anos, "o que os dados públicos mostram é que há um aumento no número de casos de violência LGBTfóbica no Brasil. Apesar de ser elevada a taxa de subnotificação de dados de violência desta natureza" (BRASIL, 2018, p. 8). Ainda de acordo com Ministério dos Direitos Humanos "[...] Violências contra a população LGBT estão presentes nos diferentes grupos de convivência social e formação de identidades (BRASIL, 2018, p. 6).

Figura 03- Salvador é a capital mais violenta para população LGBT

Fonte: https://www.instagram.com/p/Cc0YGU3u1VU/

Quadro 01- Cenário Geral dos assassinatos de pessoas trans no Brasil em 2021



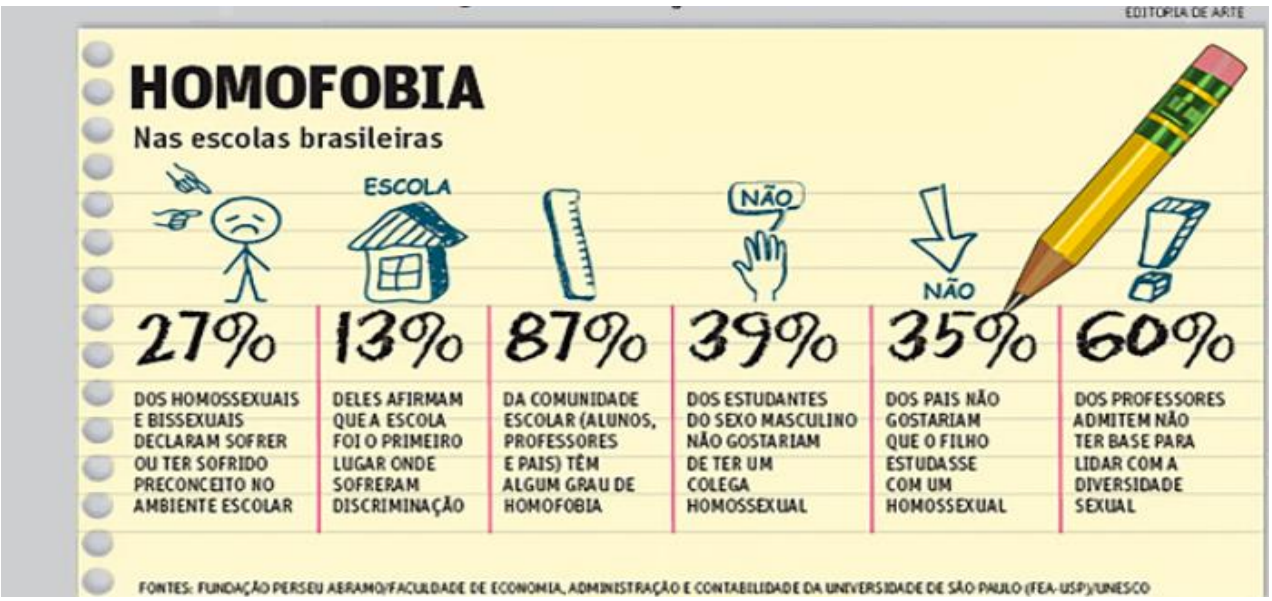
Fonte: Dossiê da Antra 2022.

Gráfico 1: Homicídios de LGBTQPIA+

Fonte: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml acesso em 07/05/2022.

LGBTfobia e educação

Figura 04- Homofobia nas escolas brasileiras



Fonte: http://diversidadeetnica.blogspot.com/2012/05/homofobia-na-comunidade-escolar.html Acesso em 07/05/2022

Exibição e discussão do documentário Bicha Preta, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=D6RTSy2aS-4&feature=emb_title

MENU g1 JORNAL DA GLOBO BUSCAR

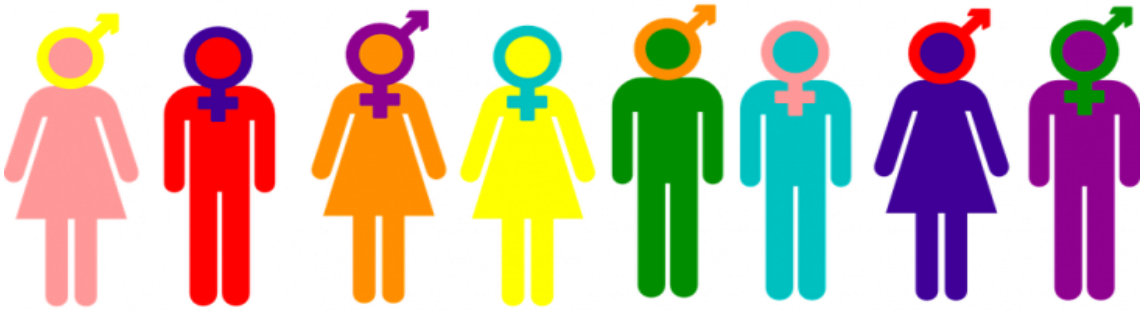
Pela primeira vez uma pesquisa do IBGE tenta mapear a orientação sexual dos brasileiros

Atualmente, no Brasil, quase 3 milhões de pessoas se dizem gays, lésbicas ou bissexuais - é o equivalente a 1,8% da população. Ativistas acreditam que pode haver subnotificação.

Por Jornal da Globo

26/05/2022 02h07 · Atualizado há um mês

Fonte: https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2022/05/26/pela-primeira-vez-uma-pesquisa-do-ibge-tenta-mapear-a-orientacao-sexual-dos-brasileiros.ghtml



DIÁLOGOS INTERATIVOS VI

TEMÁTICA: Diversidades e identidades sexuais e a legislação.

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO: Diversidades e identidades sexuais, nome social.

OBJETIVOS: Conhecer algumas normativas que abordam no currículo escolar as identidades e diversidades sexuais, bem como potencializar discussões acerca das políticas públicas educacionais nas escolas.

AÇÕES:

O que falam ou silenciam alguns ordenamentos legais que versam a temática das diversidades e identidades sexuais na escola? Vejamos alguns

Quadro 2: Diversidade sexual nas normativas

DOCUMENTO	O QUE DIZ
Constituição Federal (1988)	Art. 3° tem como princípio: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade, e quaisquer outras formas de discriminação;
LBD (1986)	Art 26. 9°, garante que "conteúdo relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e os adolescentes serão incluídos bem como temas transversais, nos currículos escolares [...]"

PCN (1997)	“ […] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno” (BRASIL, 1997, p.83). “ O trabalho de orientação sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação por meio de conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação sempre que surgirem questões relacionadas ao tema […]” (BRASIL, 1997, p. 88)
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)	“O PNEDH, dentre outros objetivos, tenciona fomentar a adoção de políticas públicas “[…] em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, e transexuais, entre outros)” (BRASIL, 2007, p. 22).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012)	Art. 6°. Recomenda: XI - Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais. assim como dos povos indígenas, Quilombolas, e população do campo.
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (Ifal/2019-2023)	“As políticas de inclusão e acessibilidade do Ifal buscam a promoção da autonomia e da independência de pessoas com necessidades específicas, o respeito à diversidade sexual e o fomento de ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas as temáticas das identidades e relações étnico-raciais” (PDI, 2019, p.89).
BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018)	Silencia a respeito do tratamento da temática da diversidade sexual e de gênero no currículo.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2022.

A QUEM INTERESSA?

Pressionada pelos conservadores, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, de 2018, retirou os termos “gênero” e “orientação sexual” de seu texto final. São indicativos que nos alertam para retrocessos. Movimentos dessa natureza ameaçam as conquistas na direção de uma educação pautada no respeito à diversidade e à inclusão. Indagamo-nos: a quem/que serve esse tipo de atitude?

Discussão do texto: A sexualidade “no armário” em documentos curriculares da educação básica.

Disponível em http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9629/9437 , acesso em 07/05/2022.

Diálogo sobre o nome social, a partir do dispositivo legal, disponível no link http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_120_2013_e_Indicacao.pdf

Fonte:https://outraspalavras.net/outrasmidias/laerte-heroina-trans-ou-homem-vestido-de-mulher/

DIÁLOGOS INTERATIVOS VII

TEMÁTICA: Relação família, escola e as Diversidades e identidades sexuais.

DURAÇÃO: 02h

CONTEÚDO DO DIÁLOGO: Diversidades e identidades sexuais e a família.

OBJETIVOS: Discutir a forma como a família se relaciona com as diversidades e identidades sexuais.

AÇÕES:

Assistir ao vídeo: o vídeo aborda a forma como as mães reagem à descoberta da homossexualidade de seus filhos.

Link: http://www.youtube.com/watch?v=51szJQIwumw

Após a exibição do vídeo, discute-se com docentes as seguintes questões:

× Que valor tem a família em sua vida?

× Que espaço tem a temática da sexualidade na família?

× Você considera importante assumir a orientação sexual para família? A pessoa hétero precisa fazer isso?

× O que você pensa sobre quem não quer "sair do armário"?

× Que temores cercam a "saída do armário"?

A expressão "estar no armário" se popularizou na sociedade em geral representando as pessoas da população LGBTQIA+ que mantém em segredo sua sexualidade (Meneses, p.22,2021).

Fonte: Meneses, Cleber. Descomplicando as identidades LGBTQIA+, 2021.

CONSIDERAÇÕES

O procedimento metodológico dos diálogos interativos pode ensejar diversificadas possibilidades em sua aplicação. Não precisa de grandes recursos para sua execução. Ações dessa natureza favorecem para o exercício da argumentação por meio da oralidade, além de valorizar o uso da palavra como alicerce de aproximação com o outro. Nesse ponto de vista, por intermédio da expressão oral e da escuta do outro, o conhecimento vai sendo construído de maneira coletiva.

Ao longo dos encontros do grupo focal, os professores colaboradores assumiram como relevante o percurso que desenvolvemos tratando das especificidades dos conteúdos direcionados as questões curriculares e as diversidades e identidades sexuais. Apesar de todos as/os profissionais terem formação para atuarem na educação básica, foram sendo visíveis o posicionamento deles em relação a sua formação inicial e continuada não terem momentos formacionais com as temáticas das diversidades sexuais. Podemos perceber que no decorrer dos encontros do grupo focal conseguimos dialogar e propor uma ação-reflexão-ação do currículo escolar e da importância da inclusão no currículo e nas práticas escolares das questões direcionadas as diversidades e identidades sexuais.

Os encontros do grupo focal evidenciaram ainda a carência que estudantes e profissionais da educação possuem de espaços para discussão dessa temática. No caso das/os professores da educação básica da rede pública municipal apesar de toda uma postura apresentada por elas/es no sentido de acolhimento e aceitação em relação às identidades LGBTQPIA+, observamos também algumas limitações e compreensões essencializadas acerca das orientações sexuais e identidades sexuais.

Acreditamos que esses princípios orientadores trazem em si caminhos, como também limites para se trabalhar a questão do currículo escolar e diversidade sexual. Passa longe a pretensão de produzir uma receita pronta e que sirva para quaisquer realidades. Nosso objetivo é a partir do que colocamos aqui, professoras e professores, coordenadoras/es pedagógicos e gestores escolares, e outras/os profissionais comprometidas/os com uma educação libertadora e plural possam fazer uma adaptação desta proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. **Violência LGBTFóbicas no Brasil:** dados da violência/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. 79 p.

BENTO, Berenice. Brasil: do mito da democracia às violências sexual e de gênero. *In:* **Transviad@s:** gênero, sexualidade e direitos humanos / Berenice Bento. - Salvador: EDUFBA, 2017.

Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021 / Bruna G. Benevides (Org). – Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. 144f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MENESES, Cleber. **Descomplicando as identidades LGBTQIA+.** Cleber Meneses. – 1. Ed. – Paulo Afonso, BA: Oxente, 2021.