

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE
SEXUAL E DE GÊNERO: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA
EQUIDADE SOCIAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Autora: Caroline Fabiane Candeloni

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Caroline Fabiane Candeloni

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO:
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE SOCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação e Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

Caroline Fabiane Candeloni

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO:
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE SOCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação e Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 21 de novembro de 2017:

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Dirceu Luiz Alberti (URI)

Prof^a. Dr^a. Sueli Salva (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Joana Elisa Röwer (UNILAB)
(Suplente)

Santa Maria,RS
2017

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação de mestrado ao
meu filho Pedro, que me inspira e me
motiva a fazer desse mundo um lugar
melhor para se viver.*

Agradecimentos

A concretização deste trabalho se deu através da compreensão e auxílio de várias pessoas as quais venho agradecer de maneira especial:

Ao meu orientador Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha por todo conhecimento construído conjuntamente durante a trajetória do mestrado. Pela paciência, compreensão e confiança que teve durante todo o tempo em que trabalhamos juntos de modo a auxiliar em meu crescimento, tanto como profissional, quanto como pessoa;

A todos os integrantes do Povo de Clio por me proporcionarem momentos riquíssimos de aprendizagem através de estudos, viagens, conselhos, cumplicidades e risos;

Aos meus pais, Ligia e Adair, que me deram todo o apoio emocional para realizar este sonho;

Ao meu marido Bruno por todo amor, carinho e apoio que me dedicou, principalmente nos momentos mais angustiantes desta trajetória.

E a todos que acreditaram no meu potencial e torceram por mim.

RESUMO

Projeto de Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE SOCIAL

AUTORA: CAROLINE FABIANE CANDELONI
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
Santa Maria, 21 de novembro de 2017

A presente dissertação tem como temática as políticas públicas e as práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e de gênero na Educação Básica, na qual foi feita uma investigação qualitativa utilizando-se da metodologia de pesquisa da bricolagem com professores(as) e gestores(as) de duas escolas da rede pública estadual de Santa Maria - RS e, também, de outras duas escolas da rede pública municipal da mesma cidade. Essa pesquisa possui como questão principal compreender os limites e as possibilidades da legislação e das políticas educacionais em relação à diversidade sexual e de gênero, tendo em vista a superação das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações para com os(as) que divergem dos padrões hegemônicos de gênero e orientação sexual, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade dentro da escola. Esse trabalho se ancora nas pesquisas sobre gênero, nos estudos *Queer* e nos direitos humanos. Além disso, traz como referência autores como Michel Foucault, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Marilena Chauí e Tomas Tadeu Silva. Sendo assim, primeiramente, foi feita uma breve busca pelo estado do conhecimento sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual na legislação, nas políticas educacionais e nas práticas escolares, a fim de verificar o que já foi produzido sobre isso e mapear a legislação e as políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero. Em seguida, foi realizada uma revisão de literatura com o intuito de conceituar a diversidade sexual e de gênero, a partir dos autores que tratam dessas temáticas e para, além disso, evidenciar o papel da educação no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Posteriormente, foram selecionadas e analisadas a legislação e as políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, visando compreender os avanços e retrocessos dessas ao longo dos anos, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. Por último, foi feita uma investigação nas escolas citadas acima, buscando compreender como que, nelas, são efetivadas a atual legislação e as políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero.

Palavras-chave: Diversidade Sexual e de Gênero; Políticas Educacionais; Educação para a Diversidade.

Abstract

Master Dissertation Project
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

EDUCATIONAL POLICIES FOR SEXUAL AND GENDER DIVERSITY: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR THE PROMOTION OF SOCIAL EQUITY

AUTHOR: CAROLINE FABIANE CANDELONI
ADVISOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
Santa Maria, November, the 21st 2017

The present dissertation deals with public policies and school practices related to sexual and gender diversity in Basic Education, in which a qualitative research was done using the research methodology of bricolage with teachers and managers, of two state public network schools of Santa Maria - RS and, also, two other schools of the municipal public network of the same city. This research has as its main objective to understand the limits and possibilities of legislation and educational policies in relation to sexual and gender diversity, with a view to overcoming inequalities, prejudices and discrimination towards those who deviate from the standards of hegemonic gender and sexual orientation, as well as the recognition and appreciation of diversity within the school. This work is anchored in gender research, in Queer studies, and in human rights. In addition, it refers to authors such as Michel Foucault, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Marilena Chauí and Tomas Tadeu Silva. First, a brief search for the state of knowledge about gender and sexual diversity in legislation, educational policies and school practices was carried out to check what has already been done about it and to map the legislation and educational policies for sexual and gender diversity.

Afterwards, a literature review was carried out with the purpose of conceptualizing sexual and gender diversity, based on the authors that deal with these themes and, in addition, to highlight the role of education in the recognition of sexual and gender diversity. Subsequently, legislation and educational policies for sexual and gender diversity were selected and analyzed, aiming to understand the advances and setbacks of these over the years, more precisely from the second half of the twentieth century to the present day. Finally, an investigation was made in the schools mentioned above, seeking to understand how, in them, the current legislation and educational policies for sexual and gender diversity are made effective.

Key words: Sexual and gender diversity; Educational policies; Education for diversity.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Questões das entrevistas com os gestores.....	91
Anexo II - Questões das entrevistas com os professores.....	92

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO	14
3. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA BRICOLAGEM	27
3.1 Trilhando o caminho: a escolha da metodologia	27
3.2 Conceituando a bricolagem e seguindo o caminho da pesquisa	30
4. POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS ESCOLARES RELACIONADAS À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS ATUAIS PESQUISASACADÊMICAS .	37
5. AVANÇOS E RETROCESSOS DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	44
6. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, POLÍTICAS, CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS INVESTIGADAS	57
6.1 Diversidade sexual e de gênero, organização escolar e currículo	58
6.2Diversidade sexual e de gênero e as práticas escolares.....	65
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como temática as políticas públicas e as práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e de gênero na Educação Básica. Além disso, tem como questão principal compreender os limites e as possibilidades da legislação e das políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, tendo em vista a superação das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações para com os(as) que divergem dos padrões hegemônicos de gênero e orientação sexual, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade dentro da escola.

Essa questão fomentou outras três questões: a) Como a legislação e as atuais políticas educacionais contemplam as demandas da sociedade e da Educação Básica atual? b) os(as) professores(as) estão preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero na escola, e há algum tipo de discussão nas escolas e/ou formação continuada relacionadas a essas questões? c) como as atuais políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero são realizadas nas escolas através das práticas escolares?

Para responder a essas questões, foram elaborados os seguintes objetivos para este trabalho: 1) fazer uma breve busca pelo estado do conhecimento sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual na legislação, nas políticas educacionais e nas práticas escolares buscando verificar o que já foi produzido sobre isso nas atuais pesquisas acadêmicas; 2) selecionar e analisar a legislação e as políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero, buscando compreender os seus avanços e retrocessos; 3) fazer uma revisão de literatura, buscando conceituar a diversidade sexual e de gênero, a partir dos(as) principais autores(as) que tratam dessas temáticas, além de evidenciar o papel da educação no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero; 4) investigar como a atual legislação e as políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero são postas em prática nas escolas através de uma investigação com doze

professores(as) e quatro gestores(as) de quatro escolas da rede pública de Santa Maria.

Essas indagações surgiram dos estudos que venho realizando no Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO, no qual tive o privilégio de participar desde 2011, quando cursava Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria - RS, proporcionando-me os primeiros contatos com os estudos acerca de gênero e sexualidade. Esses estudos me fascinaram na medida em que eu relacionava esses aprendizados aos estudos sobre educação proporcionados pelas aulas do curso de graduação em Pedagogia. Nesse momento, comecei a compreender a importância das ações educativas e das políticas educacionais, visto que elas incentivam e possibilitam que questões sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, discriminação e preconceito sejam discutidas e trabalhadas nas escolas desde muito cedo.

Ao refletir sobre a atual situação do nosso país, cheguei à conclusão de que há muitos problemas sociais a serem resolvidos. As desigualdades, o preconceito, a discriminação e a intolerância para com as minorias são fatores presentes na realidade social brasileira, e os reflexos disso se apresentam no cenário educacional.

Os problemas educacionais são inúmeros e não se limitam ao alto índice de analfabetismo, de repetência e de evasão. Tais problemas abrangem a violência nas escolas e a falta de interesse por parte dos(as) alunos(as) nos conhecimentos escolares, além de trazerem à tona questões importantes que devem ser pensadas: a educação institucional brasileira está sendo significativa para todos(as)? Que tipo de saberes e práticas estão sendo contemplados e propostos? Todos(as) estão tendo realmente condições de frequentar a escola de forma digna?

As respostas para essas questões podem ser encontradas nos índices que apontam o fracasso da Educação Básica. Sabe-se que muitas políticas educacionais são elaboradas visando solucionar os problemas que causam esse fracasso, mas poucas delas resolvem, mesmo que minimamente, a situação.

Aprender a conviver e respeitar as diferenças são princípios da educação. Entre as inúmeras problemáticas do campo educacional, sobre as quais devemos discutir, destacam-se, aqui, as desigualdades de gênero e sexualidade. Pesquisas apontam que a homofobia é uma forma de discriminação aberta e, até mesmo, valorizada entre os jovens. Já as discriminações relacionadas ao sexismo misógino se apresentam de forma mais sutil e velada, ainda que também estejam presentes entre os jovens nas escolas.

Porém, as duas formas de preconceito e discriminação se refletem também em atos, os quais vão desde o constrangimento e desrespeito, até a violência mais extrema. Sabe-se que, no Brasil, tanto homossexuais, quanto mulheres são vítimas de violência simbólica e física todos os dias. Segundo uma notícia publicada em 19 de junho de 2016, no site *g1.globo.com*, a cada 28 horas, um homossexual morre de forma violenta no Brasil. Uma outra notícia publicada no Estadão, em 07 de março de 2016, afirma que a cada sete minutos, um crime de violência contra a mulher é denunciado.

As desigualdades sociais, o preconceito e a discriminação são assuntos que devem ser debatidos nas escolas, pois ao mesmo tempo em que se abrangem, dentro dela, todos os problemas sociais, ela também tem o potencial para que outras transformações sociais aconteçam. Nesse sentido, é preciso articular os conhecimentos escolares e as mudanças sociais, históricas e culturais, priorizando o reconhecimento e a valorização da diversidade e da equidade social.

Contudo, destaca-se a necessidade de a educação abrir-se a novas discussões sobre diversidade sexual e de gênero, pois ela tem o poder de romper com certas posturas que violentam física e psicologicamente os sujeitos que não se encaixam nos padrões da nossa sociedade. Ou seja, a educação tem a possibilidade de romper com as determinações históricas, culturais e sociais, além de superar a hegemonia econômica, cultural e política presente na sociedade atual.

Nesse sentido, este trabalho se ancora nas pesquisas sobre gênero e sexualidade, nos estudos *Queer*¹ e nos direitos humanos, trazendo como referência autores (as) como Michel Foucault, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Marilena Chauí e Tomas Tadeu Silva. Esta pesquisa traz uma investigação nos documentos oficiais que tratam das políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, e nas quatro escolas da rede pública, situadas na cidade de Santa Maria – RS, buscando averiguar qual o impacto dessas políticas no cenário educacional brasileiro.

Dessa maneira, no segundo capítulo deste trabalho, é apresentada a revisão de literatura, isto é, a perspectiva teórica na qual se embasa a presente pesquisa, bem como as definições das categorias de diversidade sexual e de gênero. No terceiro capítulo, é feita a delimitação e contextualização do campo de investigação e os caminhos metodológicos trilhados durante a pesquisa. O quarto capítulo traz um breve levantamento do estado do conhecimento sobre as temáticas “políticas públicas e práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e de gênero”. No quinto capítulo, é apresentado o mapeamento e a análise da atual legislação e das políticas educacionais voltadas para a diversidade sexual e de gênero. No sexto capítulo, é feita a análise dos dados coletados nas escolas e, no sétimo capítulo, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

¹ A tradução do termo *Queer* para a língua portuguesa pode ser: estranho, ridículo, excêntrico, raro ou extraordinário. Judith Butler (2002), uma das precursoras da teoria, afirma que o objetivo é mudar o sentido do termo pejorativo, colocando-o como uma forma de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas como normais. A teoria *Queer* coloca-se contra a normatização de qualquer natureza, principalmente, pela heterossexualidade compulsória. As pessoas *Queer* desestabilizam a norma cis-heteronormativa.

2. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO

No momento do nosso nascimento, somos imediatamente apresentados a uma sociedade cujos valores, regras e sistemas de significados, ou seja, a cultura que foi previamente estabelecida por outros, nos são ensinados através do processo educativo. Porém, esse processo também implica a sua mudança, pois à medida que assimilamos a cultura, também a transformamos através da nossa subjetividade e das novas descobertas e criações, acrescentando, eliminando e modificando elementos. Portanto, a cultura é resultado de um processo social e histórico, o qual nós, seres humanos, estamos constantemente modificando.

Deste modo, ao entender a cultura como criação social e histórica, pode-se compreender que os papéis e funções sociais estabelecidos em uma sociedade não são naturais e estáticos, e que diferentes grupos sociais criam distintas formas de ser e agir, diferentes regras e papéis sociais, além de dessemelhantes explicações sobre o mundo, as crenças e os costumes. Porém, um grande problema da história da humanidade é o conflito entre as diferentes culturas e a soberania da cultura ocidental, branca e heterossexual. Há rejeição aos que são de outras culturas, bem como resistência a mudanças por parte dos indivíduos que compõem a cultura que se sobressai.

Na história da humanidade destacam-se as desigualdades sociais, os conflitos, as violências, os preconceitos, a discriminação, a marginalidade e a exclusão de determinados grupos que não se encaixam nos padrões e papéis sociais estabelecidos pela sociedade ocidental. Homofobia, machismo, racismo, xenofobia e intolerância religiosa são apenas alguns dos exemplos do resultado que as relações humanas vêm produzindo ao longo dos anos. Dentre as causas, pode-se destacar a hegemonia econômica, política e cultural, a qual delimita um único e possível modo de ser e agir no mundo, excluindo todos os outros construídos igualmente pelos seres humanos.

Em contrapartida, há discussões e movimentos sociais em prol da equidade social, questionando essa hegemonia e retomando a concepção do humano como produto e produtor de si mesmo através das relações que estabelecemos com o mundo natural. Diversos grupos excluídos da sociedade, os quais chamamos de minorias sociais, passaram a se organizar e reivindicar os seus direitos de serem diferentes, bem como de serem reconhecidos e respeitados socialmente. Principalmente, a partir da segunda metade do século XX, as minorias sociais começam a ganhar espaços nas discussões sobre educação, direitos humanos e políticas públicas. Dessa forma, indígenas, portadores(as) de necessidades especiais, negros(as) e mulheres lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros - LGBT, passaram a reivindicar os seus direitos, exigindo que suas diferentes formas de ser, pensar, agir e viver fossem respeitadas.

Movimentos que se atrelavam a esses grupos, aos poucos, começaram a ganhar força, importância e visibilidade política e social. Começaram a reivindicar o direito de terem suas diferenças reconhecidas, não como exóticas ou estranhas, mas como formas de viver e de se relacionar no mundo.

No que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, primeiramente é importante contextualizar a categoria gênero. Para entender essa categoria, é preciso considerar os movimentos feministas e as evoluções teóricas que resultaram deles, já que foi com os esforços da teorização das questões colocadas por esses movimentos feministas, do século XX, que o termo gênero passou a ser utilizado como categoria de análise das relações sociais entre homens e mulheres.

No início do século XX, o movimento, que também é conhecido como Sufragismo e que reivindicava o direito de voto para as mulheres, é caracterizado como a primeira onda do feminismo, tendo como questionamentos a organização da família, a oportunidade de educação e o acesso a certas profissões. O que hoje é chamado de segunda onda dos movimentos feministas teve início na década de 1960 e acrescenta, além das reivindicações e questionamentos políticos e sociais do começo do século, um esforço de teorização em relação às

desigualdades políticas, sociais, econômicas e jurídicas entre homens e mulheres, além da opressão e submissão feminina (LOURO, 1996; 1997).

Os esforços de teóricos(as) e pesquisadores(as) da segunda onda do movimento feminista resultaram em estudos sobre as mulheres e sobre a categoria feminino. Os estudos, primeiramente, tinham um caráter descritivo da história de opressão, submissão e invisibilidade das mulheres, com o objetivo de dar visibilidade a esse ser ignorado perante as esferas públicas da sociedade. Ressalta-se que estes estudos entendiam uma história das mulheres separada da história dos homens, um universo feminino independente (LOURO, 1997; SCOTT, 1990).

Contudo, os(as) pesquisadores(as) e teóricos(as) dos movimentos feministas da época perceberam que é preciso considerar que os indivíduos se constituem coletivamente através das relações e representações que constroem de si, do outro e do mundo. A partir disso, a mulher não pode ser entendida separada do homem, da sociedade, da política e nem da economia, pois ela é o fruto das relações estabelecidas com todas estas instâncias. Deste modo, o termo gênero vem para contribuir teoricamente como uma categoria de análise histórica que entende que mulheres, como expressão do feminino, e homens, como expressão do masculino, são construídos sócio-histórico-culturalmente, e que os papéis que exercem na sociedade não são naturais. Nesse sentido a historiadora Joan Scott (1995, p. 72) explica que,

Na sua utilização mais recente o termo “gênero” parece ter feito aparição entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão as mulheres e os homens eram definidos em termos

recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado.

Portanto, segundo Scott (1995) e Louro (1997), o termo gênero indica que os masculinos e femininos se constituem na relação que estabelecem entre si e com o mundo. Apesar de estudar corpos sexuados de homens e mulheres, o que interessa para os estudos de gênero não são as diferenças biológicas, mas as construções sócio-histórico-culturais produzidas sobre essas características biológicas. Nesse sentido Louro (1997, p. 35) destaca que,

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando.

Então, os gêneros masculino e feminino não são naturais, determinados por um fator biológico ou por uma ordem divina, mas são construções sócio-histórico-culturais que se modificam ao mesmo tempo em que a sociedade e a cultura transformam-se ao longo da história. Portanto, não podemos considerar uma única forma correta e imutável de se representar masculino e feminino.

Outro movimento significativo aconteceu, a partir da década de 1980, principalmente nos Estados Unidos, com grupos de ativistas e pesquisadores (as) que desenvolveram a teoria *Queer*. A tradução do termo *Queer* para a língua portuguesa pode ser: estranho, ridículo, excêntrico, raro ou extraordinário. Judith Butler (2002), uma das precursoras da teoria, afirma que o objetivo é mudar o sentido do termo pejorativo, colocando-o como uma forma de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas como normais. Esses estudos criticavam os estudos de gênero porque afirmavam que, mesmo que eles compreendessem

os gêneros masculino e feminino como construções culturais, ainda se limitavam às explicações binárias de feminino em oposição ao masculino.

Além disso, tratava pouco sobre outras formas de expressar a sexualidade e, também, mantinha o pressuposto da heterossexualidade intacta, rejeitando qualquer outra forma de orientação sexual e colocando-as como anormais. Louro (2009) explica essa rejeição através do conceito de heteronormatividade, visto que se refere à heterossexualidade como a forma correta de expressar a sexualidade, excluindo, marginalizando e perseguindo tudo que foge a esse padrão.

Por conta disso, teóricos(as) e pesquisadores(as) *Queer* passam a repensar as teorias feministas e de gênero introduzindo estudos sobre sexualidade e entendendo que essas duas, tanto gênero quanto sexualidade, são categorias que precisam ser consideradas para compreendermos a complexidade das relações sociais entre homens e mulheres.

No momento em que viemos ao mundo, somos enquadrados em padrões de gênero que julgam certas posturas e comportamentos de acordo com o órgão reprodutor que nascemos, bem como se espera que nossos desejos sejam coerentes com nosso sexo biológico. Foucault (1988; 1993) já apontava que a sexualidade era usada como dispositivo histórico do poder, que desenvolveu-se desde o fim do século XVIII nas sociedades ocidentais modernas e baseou-se na inserção do sexo em sistemas de utilidade e regulação social.

Em seu livro *História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault apresenta historicamente como se formou o dispositivo da sexualidade. Além disso, ele reforça a maneira como os discursos do sexo servem como reguladores na produção dos sujeitos, criando e reproduzindo hierarquias sobre eles. Portanto, são esses discursos, aliados às posições dominantes na sociedade, que Foucault (1988) apontará como os sujeitos “privilegiados” em relação aos saberes e poderes.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à 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 de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116–117).

Até então, o sujeito que praticava relações sexuais com pessoas do mesmo sexo, sem nenhuma definição que encobrisse o conceito de homem ou mulher, passa a ser categorizado como homossexual. Portanto, “foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la (a homossexualidade) como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos” (FOUCAULT, 1992, p. 233).

Ainda segundo Foucault, o sujeito homossexual que aparece no artigo *Sensações sexuais contrárias*, do médico alemão Carl Westphal, é considerado como um invertido sexual que precisava ser tratado e curado. A partir de então, “a homossexualidade é transferida da prática sodomita para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 50-51). Desse modo, a homossexualidade e o (a) homossexual passam a ser vistos como desvio da norma. Seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação.

De prática sexual externa produzida pela pessoa, passa-se a ser uma pessoa com uma determinada sexualidade. Nesse sentido, Louro (2009, p. 89) afirma que “até então, o que era ‘normal’ não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente, (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisaria ser marcado agora tinha de ser identificado”. Partindo desse pressuposto, a sexualidade passa a ser objeto de vários campos disciplinares e de conhecimento como, por exemplo, a sexologia, a psiquiatria, a psicanálise e, até mesmo, a própria educação.

Assim, homossexualidade passa a ser descrita e, ao mesmo tempo, regulada, saneada e normatizada por meio da delimitação de suas formas em aceitáveis e perversas, ou seja, o sujeito homossexual era considerado, em um primeiro momento, um patológico, anormal. Porém, o padrão heteronormativo não representa a diversidade que existe no mundo. Atualmente, visando o reconhecimento, a representatividade e a aceitação, os grupos que não se enquadram nesse padrão heteronormativo organizaram categorias: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais, representados pela sigla LGBT.

As três primeiras categorias citadas acima tem relação com a sexualidade dos sujeitos. São indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, ou com ambos os sexos como no caso dos bissexuais, podendo ou não se identificar com seus gêneros correspondentes pelo padrão social.

Já as três últimas categorias citadas têm a ver com a incoerência do sujeito com o gênero atribuído a ele. O termo travesti representa pessoas que não se identificam inteiramente com nenhum dos gêneros e, por isso se travestem do outro gênero, mas permanecem com as características correspondentes ao seu gênero.

O termo transgênero representa os sujeitos que tem um sexo, mas se identificam com o gênero atribuído sexo oposto, e esperam serem reconhecidos e aceitos como tais. Ao contrário do que alguns podem pensar, antes de ser uma questão de orientação sexual, é uma questão de pertencimento cultural e social. Ser transgênero não implica um desejo de mudar de sexo biológico, nem a existência de atração por pessoas do mesmo sexo. O que há é um conflito de identidade de gênero.

Já o sujeito transexual é aquele que deseja alterar sua constituição biológica e fazer a mudança de sexo, sendo a cirurgia a única forma de se sentir totalmente identificado e correspondido na identidade de gênero que sente pertencer, mas que não foi biologicamente atribuída.

Nesse sentido, os estudos *Queer* vêm para contribuir aos novos olhares que se voltaram para populações estigmatizadas que hoje são conhecidas como LGBT, entendendo que os padrões sexuais também são construções sócio-histórico-culturais passíveis de mudanças e reafirmando as potencialidades criativas de gênero para além do binário homem/mulher ou masculino/feminino, ressaltando as possibilidades de expressar de formas diversas sua sexualidade.

A teoria *Queer* coloca-se contra a normatização de qualquer natureza, principalmente, pela heterossexualidade compulsória. As pessoas *Queer* desestabilizam a norma cis-heteronormativa e são tratadas como irrelevantes, sem valor e desprezíveis. São os sujeitos que escapam da norma. Os estudos *Queer*, segundo Miskolci (2009), surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o Pós-estruturalismo Francês. Para este autor, as obras de Michel Foucault e Jacques Derrida apresentaram conceitos fundamentais para o início das problematizações *Queer*. Um exemplo dessas influências foram as problematizações de Foucault sobre a sexualidade como um dispositivo histórico de poder e as ideias de Derrida sobre a heterossexualidade e homossexualidade como interdependentes e suplementares, mostrando que as categorias da sexualidade foram criadas para contrapor as diferenças da sexualidade dominante e, assim sendo, hierarquizá-las. Dessa maneira, em consonância com Miskolci (2009, p. 154-155),

Os teóricos *Queer* compreendem a sexualidade como um dispositivo do poder. Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, uma verdadeira rede que se estabelece entre elementos tão diversos como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais.

Problematizar o binarismo de gênero e sexualidade a partir da teoria *Queer* é prosseguir sempre com a desconfiança das categorias vistas estáveis e normalizadoras. Desse modo, a teoria *Queer*, não se preocupa em investigar

somente os sujeitos que não se enquadram no sistema cis-heteronormativo, mas em como os processos normalizadores se tornaram e continuam hegemônicos e hierarquizantes.

Segundo Guacira Louro (2004), a teoria *Queer* não pode ser vista simplesmente como uma política de identidade, mas sim, como uma política pós-identitária. Dessa forma, conforme Louro (2004, p. 45-46),

segundo os teóricos e teóricas *Queer*, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. [...] A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é construído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade.

Em consonância com outros teóricos Pós-estruturalistas, Alós (2010) afirma que a teoria *Queer* vem ao encontro da concepção de sujeito performativo, assim,

A teoria *Queer* possibilita uma ruptura epistemológica que desloca as noções tradicionais do sujeito como único, substituindo o conceito de um 'eu' singular e unívoco pelo de um 'eu' concebido performativamente através de um processo no qual são mobilizados atos repetitivos e estilizados. Ao invés de privilegiar a origem, a autonomia e o centramento, a concepção *Queer* do sujeito privilegia a dispersão, a improvisação e a descontinuidade. (ALÓS, 2010, p. 856).

Trata-se de uma mudança epistemológica que rompe com as explicações binárias e suas consequências, que são a classificação, a hierarquização, o

preconceito e a exclusão, além de compreender que homem não é o oposto de mulher, que homossexual não é o oposto de heterossexual, e que masculino não é oposto a feminino, mas que um contém o outro e são construídos nas relações que estabelecem entre si. Nesse sentido, corroboro com Louro (2001, p. 549).

A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural'.

Nesse mesmo viés, a pesquisadora (1997, p. 27) ainda afirma que,

tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Então, as identidades, tanto de gênero quanto sexuais, estão em constante processo de definição e transformação à medida que os sujeitos estão em contínuo processo de transformação através de suas experiências sociais e culturais e de suas subjetividades. Portanto, podemos falar de gêneros e de sexualidades, ou diversidade sexual e de gênero.

Isso quer dizer que, como seres subjetivos, temos a possibilidade de criar diversas formas de ser e agir no mundo e de expressar a sexualidade da forma que nem sempre depende ou condiz com o que é estabelecido culturalmente ao sexo biológico que nascemos. Nessa perspectiva, definições binárias de masculino e feminino e a heteronormatividade não dão conta de compreender essas transformações e essa diversidade sexual e de gênero. Segundo Louro (1997, p. 34).

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária.

Portanto, ao entender os seres humanos como seres subjetivos e que os papéis sociais, tanto de gênero quanto sexuais, são construções sócio-histórico-culturais, não de masculino em oposição ao feminino, mas de um em relação ao outro, pode-se compreender que a diversidade sexual e de gênero é consequência da subjetividade de sujeitos que não se enquadram nos padrões sociais construídos para masculino e feminino. Logo, há diversos masculinos e femininos e diversas formas de expressar suas sexualidades.

De modo geral, para introduzir a pedagogia *Queer* na educação, é preciso estar claro e convicto de que as categorias de gênero e sexualidade, assim como

outras, são discursivas, fabricadas por instituições apropriadas de saber-poder. Desse modo, escrever sobre gênero e sexualidade e a educação colabora para a sensibilização da sociedade para a produção de novas políticas públicas e, numa perspectiva positiva, para a produção de um currículo pós-crítico que abarque todas as diferenças como base epistemológica para educação.

A educação escolar tem um importante papel, tanto nas construções sócio-histórico-culturais de gênero e sexualidade quanto no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Pois, sendo o processo educativo um fenômeno próprio do ser humano de enculturação, ou seja, construção e apropriação de saberes necessários para viver em determinada sociedade, é através da educação que construímos nossas representações sociais de masculino, feminino e a nossa sexualidade.

E a educação escolar, como instituição privilegiada, na qual devemos nos constituir como cidadãos de nossa sociedade, tem o dever de tratar desse assunto de modo a garantir o princípio da igualdade. E igualdade, aqui, não quer dizer ausência de diferenças, quer dizer que essas diferenças não podem implicar em vantagens para uns e desvantagens para outros, em termos de acesso a recursos simbólicos, materiais, financeiros, serviços, direitos, etc. Ou seja, um contexto de igualdade seria aquele em que, mesmo com as diferenças entre sujeitos, todos teriam o mesmo acesso aos bens na sociedade e a dignidade. Portanto, afim de não causar desentendimento, utilizo, nesse trabalho, a palavra “equidade”.

Porém, historicamente, a escola não vem privilegiando a equidade social, pelo contrário, como aborda Louro (1997).

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 a ela não tinham 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 de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

Portanto, é indispensável que reconheçamos a escola, não apenas como um local no qual se reproduz e se reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Nesse sentido, ressalta-se a importância de a educação escolar (re)pensar a temática da diversidade sexual e de gênero e a forma como vem (re)produzindo padrões sociais de gênero e sexuais. Para tanto, no capítulo a seguir, estão apontados os encaminhamentos metodológicos desta investigação.

3. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA BRICOLAGEM

3.1 Trilhando o caminho: a escolha da metodologia

Essa pesquisa se configura como qualitativa, na qual se fez um estudo de campo em duas escolas da rede pública estadual de Santa Maria - RS e em duas escolas da rede pública municipal da mesma cidade, buscando compreender os limites e possibilidades da legislação e das políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, tendo em vista a superação das desigualdades, do preconceito e da discriminação para com os(as) que divergem dos padrões hegemônicos de gênero e orientação sexual, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade dentro da escola.

A questão citada acima fomentou outras três questões, as quais já foram citadas anteriormente: a) a legislação e as atuais políticas educacionais contemplam as demandas da sociedade e da Educação Básica atual? b) os(as) professores(as) estão preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero na escola, e há algum tipo de discussão nas escolas e/ou formação continuada relacionadas a essas questões? c) como as atuais políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero são postas em prática nas escolas através das práticas escolares?

Essas questões originaram os seguintes objetivos, também já citados anteriormente: 1) fazer uma breve busca pelo estado do conhecimento sobre as temáticas gênero e diversidade sexual na legislação, nas políticas educacionais e nas práticas escolares, buscando verificar o que já foi produzido sobre isso nas atuais pesquisas acadêmicas; 2) selecionar e analisar a legislação e as políticas

educacionais para diversidade sexual e de gênero, buscando compreender os avanços e retrocessos delas; 3) fazer uma revisão de literatura buscando conceituar a diversidade sexual e de gênero a partir dos (as) principais autores (as) que tratam dessas temáticas e, também, evidenciar o papel da educação no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero; 4) investigar como a atual legislação e políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero são postas em prática nas escolas, através de uma investigação com professores (as) e gestores (as) de quatro escolas da rede pública de Santa Maria.

Diante disso, para a construção do campo temático, investigativo e para o mapeamento da legislação e das políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero, foi feita uma busca nos trabalhos publicados sobre as temáticas: políticas públicas e práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Os termos utilizados para fazer a busca temática foram: gênero e diversidade sexual, políticas públicas de gênero e diversidade sexual, gênero, diversidade sexual e educação. Os critérios para seleção dos trabalhos se deram a partir da leitura do título e do resumo, buscando encontrar relevância para a investigação proposta nessa dissertação. Essa etapa da pesquisa foi fundamental, pois possibilitou a percepção das lacunas em relação a esse estudo, as quais, aqui, se pretende preencher sobre as temáticas: políticas públicas e práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

A partir da etapa citada acima, os próximos passos trilhados foram: a revisão de literatura, o mapeamento e análise da legislação e das políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, a seleção do campo de investigação e a escolha da metodologia adequada para a coleta de dados da pesquisa.

Nesse sentido, foi feita uma investigação em quatro escolas na cidade de Santa Maria - RS, sendo que duas eram escolas da rede pública estadual e as outras duas da rede pública municipal. O objetivo dessa escolha foi identificar se há alguma diferença entre a rede estadual e municipal de ensino em relação ao tratamento das questões e políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero. Os critérios para a seleção das escolas, primeiramente, foram que a

escola estadual abrangesse todas as etapas da Educação Básica e a escola municipal abrangesse da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Optou-se por não revelar os nomes das escolas nas quais foram feitas a pesquisa por motivos de preservação e segurança. Por conta disso, nomeia-se de A1 e A2 as duas escolas estaduais de Educação Básica, e de B1 e B2 as duas escolas municipais de Ensino Fundamental. A escolha das escolas se deu por conta da demonstração de interesse, disposição e fácil acesso para a realização da pesquisa e por evidenciarem certo comprometimento com as políticas educacionais.

Inicialmente, foi proposto, nas escolas, que fosse feita uma pesquisa narrativa com professores(as) e gestores(as), buscando compreender suas concepções, se realizam algum tipo de discussão e formação continuada sobre o tema “diversidade sexual e de gênero”, e como são postas em prática (ou não) a legislação e as atuais políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero através das suas práticas escolares.

A pesquisa narrativa em educação pode incluir depoimentos, relatos orais, relatos (auto) biográficos, histórias de vida, entre outros. Esse tipo de pesquisa também permite observar a subjetividade daqueles que narram suas concepções, suas crenças e suas experiências, o que é um fator importante quando se trata de educação. Porém, tanto os(as) professores(as) quanto os(as) gestores(as) das escolas se mostraram pouco a vontade em gravar entrevistas falando sobre esta temática, além da dificuldade para conversarmos sobre a pesquisa. Foi nesse momento que a metodologia da bricolagem entrou em cena.

3.2 Conceituando a bricolagem e seguindo o caminho da pesquisa

Utilizo da bricolagem a partir da dificuldade que tive em seguir com a investigação, pois os sujeitos da pesquisa mostraram-se pouco receptivos para tratar do assunto. A bricolagem foi a alternativa escolhida por se tratar de uma metodologia de pesquisa que permite o diálogo entre o campo de investigação e os métodos de coleta de dados. Kincheloe e Berry (2007) definem a bricolagem como uma forma de investigação em educação onde não se seguem métodos monológicos e onde a metodologia tem um papel ativo na pesquisa.

Em seu esforço no domínio da complexidade, a bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos a mão, em lugar de receber passivamente as metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis. (KINCHELO e BERRY, 2007, p.16).

Dessa forma, as circunstâncias é que dão forma aos métodos que farão parte da pesquisa, pois se entende que a complexidade dos fenômenos e das relações humanas exige que o investigador rompa com métodos enrijecidos que desconsideram essa complexidade e perpetuam relações desiguais de poder. Da mesma forma, deve-se levar em conta a pluralidade de interpretações, que podem ser dadas aos fenômenos sociais.

Nesse contexto, os *bricoleurs* avançam para o domínio da complexidade. A bricolagem existe a partir do respeito pela complexidade do mundo real. Na verdade, ela está baseada em uma epistemologia da

complexidade. Uma dimensão dessa complexidade pode ser ilustrada pela relação dessa pesquisa e o domínio da teoria social. Todas as observações do mundo são moldadas consciente ou inconscientemente, pela teoria social, a qual proporciona o quadro que destaca ou oculta o que pode ser observado. A teoria, em uma modalidade modernista empiricista, é uma forma de compreensão que opera sem variações em cada contexto. Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que a moldou. A tarefa do *bricoleur* é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Nesse processo, os *bricoleurs* atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo. (KINCHELO e BERRY, 2007, p. 16).

Nesse contexto, os autores utilizam a bricolagem para articular como os pesquisadores adotaram flexibilidade e pluralidade amalgamando múltiplas disciplinas como, por exemplo, humanidades e ciências sociais, múltiplas metodologias como etnografia, análise do discurso, desconstrução e genealogia, e perspectivas teóricas variáveis como, por exemplo, feminismo, marxismo e pós-colonialismo em suas disciplinas. Eles também indicam o período como algo necessário de ser considerado.

Segundo Kincheloe e Berry (2007), a adoção da bricolagem ajudou os (as) pesquisadores (as) a respeitarem a complexidade dos processos de criação de significados e as contradições do mundo vivido. Ou seja, a combinação de múltiplas práticas metodológicas e empíricas, e as perspectivas e técnicas de coleta de dados em um único estudo permitem a melhor compreensão dos objetos e fenômenos de pesquisa, como uma estratégia que acrescenta rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade na investigação.

Conforme os mesmos autores, existem cinco tipos de *bricoleurs* que aceitam esse rigor e complexidade: o(a) *bricoleur* interpretativo(a); o(a) *bricoleur* metodológico(a); o(a) teórico(a) *bricoleur*; o(a) *bricoleur* político(a); e o(a) *bricoleur* narrativo(a). Um(a) *bricoleur* interpretativo(a) é, portanto, um(a) pesquisador (a) que entende que a pesquisa é um processo interativo, moldado por sua própria história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, e por aqueles envolvidos

na pesquisa. Os(as) bricoleurs interpretativos(as) reconhecem que o conhecimento nunca é gratuito de posicionamento subjetivo ou interpretações políticas. Eles(as) são obrigados(as) a terem uma ação reflexiva, ou seja, não devem apenas examinar um objeto de investigação, mas também analisar como seu posicionamento afeta seus processos de pesquisa.

A análise reflexiva na pesquisa engloba a avaliação contínua de respostas subjetivas, dinâmicas, intersubjetivas e o processo de pesquisa em si. Ela envolve uma mudança na nossa compreensão da coleta de dados que é realizada através de um exame mínimo para reconhecer como ativamente construímos nosso conhecimento.

Um(a) *bricoleur* metodológico(a) respeita a complexidade do processo de criação de significado, ao permitir contingências contextuais e ao ditar quais métodos de coleta de dados e de análise usar. Além disso, o(a) bricoleur metodológico(a) usa apenas as ferramentas que tem "à mão" para realizar seus trabalhos de pesquisa. Por exemplo, um(a) bricoleur metodológico(a) poderia ser um(a) pesquisador(a) que inicia um processo de pesquisa com uma abordagem de pesquisa-ação e então percebe que a análise do discurso poderia ajudar a desenvolver um retrato mais complexo de um fenômeno. No entanto, ele(a) não precisaria parar por aí. A solução (bricolagem), que é o resultado do método do(a) bricoleur, que se baseia em uma construção emergente, que muda e toma novas formas à medida que ele(a) adiciona diferentes ferramentas, métodos e técnicas de representação e interpretação para o problema.

Bricoleurs metodológicos(as) permitem que as dinâmicas dos contextos digam quais as perguntas que serão feitas, quais métodos empregar e quais as perspectivas interpretativas serão usadas. Isso significa que bricoleurs têm uma habilidade para a criatividade, pois eles(as) sabem como combinar artisticamente teorias, técnicas e métodos. Além disso, eles(as) são capazes de criar suas próprias metodologias e ferramentas quando necessário.

Bricoleurs teóricos(as) trabalham os múltiplos paradigmas teóricos, ou seja, eles(as) lêem amplamente e são conhecedores(as) dos muitos paradigmas

interpretativos como, por exemplo, o feminismo, o marxismo, os estudos culturais, o construtivismo e a teoria *Queer*, os quais podem ser trazidos a qualquer problema particular.

De variadas, às vezes conflitantes perspectivas, um(a) bricoleur teórico(a) executa leituras múltiplas em um artefato, texto ou fenômeno. Este processo permite que eles(as) compreendam os diferentes contextos teóricos em que um objeto pode ser interpretado, fornecendo uma perspectiva pós-estruturalista e múltipla, que compreende a complexidade que compõem um fenômeno.

Por exemplo, um(a) pesquisador(a) que examina o *bullying* no local de trabalho, com uma perspectiva feminista, pode examinar como a construção de hierarquias, normas de gênero e patriarcado têm impacto no *bullying*. No entanto, um(a) bricoleur teórico(a) não impediu sua análise neste patamar. Em vez disso, eles(as) podem começar com uma leitura feminista e, em seguida, fazer sua análise através de outra perspectiva teórica. Talvez, ele(a) possa encontrar *insights* da análise neomarxista apropriada. Em caso afirmativo, o bricoleur teórico pode examinar como os contextos capitalistas neoliberais reforçam ideais de competição no local de trabalho.

Além disso, o(a) bricoleur teórico(a) pode notar discursos heterossexistas operando dentro de um determinado contexto, e, portanto, utilizar a teoria *Queer* para examinar como as noções de heteronormatividade sustentam o conceito de *bullying*. Uma descrição multi-perspectival acrescenta profundidade, rigor e multiplicidade de indagações. No caso da pesquisa que se centra no *bullying* no local de trabalho, é fácil ver que nenhuma posição teórica pode fornecer uma imagem holística da complexidade da questão. A bricolagem, como Kincheloe e Berry (2007) explicam, exige de uma apreciação da complexidade do mundo vivido.

Os(as) bricoleurs políticos(as) são pesquisadores(as) conscientes de como o conhecimento e o poder estão conectados. Ou seja, estão cientes de que todos os resultados da pesquisa têm implicações políticas. Eles(as) desenvolvem

formas de investigação contra-hegemônicas que se reúnem contra constrangimentos sociais opressivos e desigualdades sociais. Eles têm como objetivo produzir conhecimento que beneficie aqueles que são privados de direitos em função de nossas sociedades terem padrões hegemônicos neoliberais, capitalistas, brancos, patriarcais e heterossexuais.

Por fim, os(as) bricoleurs narrativos(as) entendem que a investigação é uma representação, ou seja, uma narrativa, porque a realidade objetiva nunca pode ser "capturada". Então, os textos de pesquisa só podem representar interpretações específicas de um fenômeno. Como tal, textos estão sempre posicionados a partir de perspectivas contextuais específicas. Neste contexto, os(as) bricoleurs narrativos(as) também sabem que os(as) pesquisadores(as) contam histórias sobre o mundo que estudaram.

Os(as) bricoleurs narrativos(as) entendem que as ideologias e os discursos determinam a forma como o conhecimento é produzido. Em vez de considerar essas ideologias e discursos como verdades, eles(as) procuram compreender sua influência nos processos de pesquisa e nos textos. Os(as) bricoleurs narrativos(as), portanto, tentam evitar pesquisas unívocas de representações. Isso significa que eles(as) desenham suas técnicas de múltiplas perspectivas, vozes e fontes, ou seja, suas fontes podem ser derivadas de entrevistas, notas de campo, conversas gravadas, ficção, literatura, jornais, revistas, imagens, etc.

A bricolagem é mais do que multimétodos de pesquisa, é uma abordagem que permite aos(às) pesquisadores(as) respeitar a complexidade do processo de criação de significado. Desta forma, desafia o princípio tradicional de que os(as) pesquisadores(as) devem permanecer observadores(as) neutros em uma pesquisa. Ao invés de idolatrar a neutralidade, os(as) bricoleurs se envolvem na dimensão política da investigação. É, portanto, uma práxis de pesquisa crítica.

Nesse sentido, considero que a bricolagem possibilita, para esse trabalho, a organização, o rigor e a responsabilidade que uma pesquisa científica exige para ter relevância e para produzir algum efeito na esfera social e educacional, buscando superar as desigualdades sociais de gênero e sexualidade, que é o

principal objetivo dessa pesquisa, utilizando diferentes técnicas de coleta de dados como documentos oficiais e entrevistas, através de questionários, observação participante e anotações em meu diário de pesquisa.

Dessa forma, a bricolagem surgiu como uma alternativa para que a pesquisa pudesse seguir, mas acabou sendo de extrema importância para a coleta, organização e interpretação dos dados coletados nas idas a campo. A partir daí, as entrevistas gravadas foram substituídas por questionários, os quais enviei aos(as) professores(as) e gestores(as) das escolas. Além disso, foram feitas observações com diário de campo e análises dos documentos da escola que serão apresentados no capítulo 6.

Ao propor, nas escolas, os questionários no lugar das entrevistas, mais professores se comprometeram a responder. Nas duas escolas municipais, entreguei os questionários em mãos para as professoras dos turnos da manhã e tarde, bem como para as diretoras.

Na escola B1, foram entregues 16 questionários, mas apenas dois foram respondidos e devolvidos, sendo um da diretora e outro de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola B2, foram entregues doze questionários, entretanto, apenas dois foram respondidos e devolvidos, sendo um da diretora e um de uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já nas escolas estaduais, os questionários foram mandados por *e-mail* para as suas coordenações e repassados aos(as) professores(as) e gestores(as). Desses questionários, recebi de volta, da escola A1, quatro questionários, sendo um da diretora, um de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois de professores(as) do Ensino Médio. Já da escola A2, recebi de volta quatro questionários, sendo um da diretora, um de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um de uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental e um de uma professora do Ensino Médio. Totalizando doze questionários respondidos.

Para melhor visualização, segue no Quadro 1 uma exposição da quantidade de questionários respondidos em cada escola.

Quadro 1 – Número de questionários respondidos

Escolas onde foi feita a coleta de dados	A1	A2	B1	B2	Total
Quantidade de questionários respondidos por gestores(as)	1	1	1	1	4
Quantidade de questionários respondidos por professores(as) dos A.I. E.F.	1	1	0	1	3
Quantidade de questionários respondidos por professores(as) A.F. E.F.	0	1	1	0	2
Quantidade de questionários respondidos por professores(as) do E.M.	2	1	0	0	3
Total	4	4	2	2	12

Fonte: Elaborado pelos autores.

As observações foram feitas durante quatro semanas, sendo que observei uma semana inteira, de segunda a sexta-feira, em cada escola. As observações foram feitas em turmas de anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental nas duas escolas municipais. E em turmas de anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as observações foram distribuídas conforme a disponibilidade dos(as) professore(as).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS ESCOLARES RELACIONADAS À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS ATUAIS PESQUISAS ACADÊMICAS

Os trabalhos considerados relevantes para fomentar esta discussão foram pesquisas que investigam as políticas públicas educacionais, o preconceito e a discriminação nas escolas por parte de professores(as) e alunos(as) quanto à diversidade sexual e de gênero, às relações de gênero e sexualidade, à formação de professores(as) para trabalhar com assuntos relacionados com a diversidade sexual e de gênero e ao modo como os(as) professores(as) compreendem a diversidade sexual e de gênero.

Nos portais do *Scielo*, foi selecionado um artigo intitulado *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*, de Sabrina Moehlecke (2009). Nesse artigo, a autora fez uma análise de como o Ministério da Educação, durante o governo Lula, em sua primeira gestão (2003-2006), se posicionou diante da questão da diversidade, temática cada vez mais presente no debate educacional brasileiro.

A autora procurou observar, a partir do campo das políticas públicas, até que ponto a diversidade foi um princípio que orientou a agenda do governo no período. Inicialmente, ela fez uma análise documental de programas, ações e relatórios de gestão, por meio da qual se identificam novos arranjos institucionais no MEC, além de vinte e quatro ações direcionadas à diversidade. Contudo, observou pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, que podem ser associados à concepção de diversidade: a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença.

A autora notou que, apesar de as chamadas políticas de diversidade terem alcançado maior grau de institucionalização no governo Lula, as concepções que

norteiam suas ações ainda são muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias. Há evidências de disputas internas no governo pela definição de projetos educacionais com propostas diferentes para responder às demandas de movimentos sociais pelo reconhecimento das diversidades.

No banco de teses e dissertações, foram selecionadas duas dissertações de mestrado. Uma delas está intitulada como *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia*, de Marcelo Daniliauskas (2011), na qual o autor fez uma análise da agenda, dos planos, dos programas e das políticas públicas que visam superar a desigualdade relacionada às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) por meio da educação no âmbito do governo federal.

O autor, nesta pesquisa, teve por objetivo colaborar para o conhecimento dos modos como tem sido problematizada a questão da sexualidade, mais especificamente a temática LGBT na agenda de educação, bem como das demandas apontadas e das políticas educacionais desenvolvidas para dar conta dos mesmos. Dentre os planos e programas analisados estão os Programas Nacionais de Direitos Humanos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, por fim, o Programa Brasil Sem Homofobia.

Seu foco estruturante foi o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e Promoção da Cidadania LGBT. Este Programa foi escolhido pelo autor por ser um importante marco do reconhecimento das pessoas LGBT enquanto sujeitos de direitos, bem como por introduzir as políticas sobre diversidade sexual e identidade de gênero na educação.

Seu referencial teórico baseou-se especialmente na trajetória de políticas educacionais, com base em Stephen Ball e na justiça social, a partir das contribuições de Nancy Fraser. Os procedimentos metodológicos empregados foram a análise documental dos planos e programas citados, e entrevistas semiestruturadas com pessoas ligadas ao Movimento LGBT e gestores(as) e técnicos(as) do governo, que participaram diretamente do processo de criação e/ou implementação do Brasil Sem Homofobia.

O autor analisou o Brasil Sem Homofobia e as políticas educacionais de diversidade sexual e identidade de gênero executadas no período de 2005 a 2010, após o lançamento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, que se torna o novo documento norteador das políticas a serem implementadas pelos ministérios e secretarias do governo federal. Nesta trajetória, o autor percebeu que pessoas LGBT passam de temas polêmicos a sujeitos de direitos nas políticas públicas de direitos humanos e de educação; bem como a violência física, enquanto justificativa de políticas, vai cedendo espaço para a superação das desigualdades.

A outra dissertação está intitulada como *Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores*, de Maria Elisane do Vele Mansur (2014), que, sem dúvida, foi o trabalho mais relevante para esta pesquisa, pois a autora teve por objetivo central investigar a diversidade sexual no espaço escolar, a partir das vozes dos(as) professores(as) de Ensino Médio de escolas públicas do Rio de Janeiro.

A perspectiva teórica da autora, nesse trabalho, tem por base o pensamento de Michel Foucault, e a metodologia de pesquisa é constituída pela triangulação da análise de dados bibliográficos, documentais e aqueles extraídos da pesquisa de campo, que teve como lócus cinco escolas públicas de Ensino Médio, localizadas na Baixada de Jacarepaguá, pertencentes à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A autora realizou uma pesquisa documental nos âmbitos federal e estadual, com o intuito de identificar os documentos relativos à legislação e às políticas públicas sobre a diversidade sexual em vigência a partir da década de 1990 até a atualidade; período caracterizado pelas lutas dos movimentos sociais para reconhecimento da diversidade sexual na sociedade. A pesquisa documental teve como foco os documentos das escolas pesquisadas, como o Projeto Político Pedagógico e projetos extracurriculares com ênfase na diversidade sexual.

Na pesquisa de campo, vinte e três professores(as) participaram de entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio com consentimento

dos(as) participantes. Todo material que constitui a pesquisa foi analisado com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin.

Como resultado, a autora aponta que, embora existam muitas políticas públicas voltadas para a temática da diversidade sexual, sua visibilidade ainda é pequena dentro do espaço escolar investigado. Também são invisibilizadas as ações de políticas públicas de formação continuada sobre a diversidade sexual nas escolas investigadas, como foi possível constatar nos silêncios em relação ao tema, nas vozes dos(as) docentes entrevistados.

Além disso, a autora observou que o trabalho de orientação da educação sexual na escola enfatiza, especialmente, a gravidez na adolescência, a AIDS e as doenças sexualmente transmissíveis, evidenciando a ausência de temas como os desejos, os prazeres e a afetividade nas relações sociais. Assim, ela acredita que a falta de uma prática pedagógica que abranja a temática da diversidade sexual - no sentido de ampliar seu foco e tratar de temas que envolvam o preconceito, a discriminação e a exclusão/inclusão dos sujeitos no contexto escolar - pode estar relacionada aos valores históricos e culturais a que, assim como a sociedade, a escola e seus atores sociais estão submetidos.

Portanto, a autora conclui que há necessidade de estabelecer estratégias para visibilizar as políticas públicas educacionais já existentes sobre a diversidade sexual, o que poderia oportunizar a formação continuada dos(as) docentes que se interessam por este tema.

Na tese de doutorado intitulada *Gênero e Diversidade na Escola – GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar*, de Fabiane Lopes Teixeira (2014), foram investigadas narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento à distância denominado Gênero e Diversidade na Escola - GDE.

A pesquisa estabeleceu algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas e com algumas proposições de Michel Foucault. A Tese da autora ancora-se no Método da Investigação Narrativa, que considera

a narrativa como uma forma de produção dos dados e, também, como uma possibilidade metodológica, com base nos autores Jorge Larrosa, Michel Connelly e Jean Clandinin. Tal tese entende a narrativa tanto como uma metodologia investigativa, como uma prática social de constituição dos sujeitos.

Para compor o corpus de análise, a autora considerou as narrativas produzidas por um grupo de cursistas do curso GDE, promovido pela FURG/UAB, nos anos de 2009 e 2010, do Polo de São Lourenço do Sul, no qual essa pesquisadora atuava como tutora. Foram consideradas narrativas tanto as falas dos sujeitos nos encontros presenciais e suas interações na Plataforma Moodle, quanto a produção de seus projetos de intervenção.

Para a análise dos dados deste trabalho, a autora selecionou duas categorias de análise: diversidade de gênero e diversidade sexual. Ao analisar as narrativas sobre diversidade de gênero na escola, a autora problematizou a questão das masculinidades e feminilidades na escola, trazendo a categoria de gênero para se pensar nas práticas escolares e para refletir como são educados(as) os(as) alunos(as), tendo como base as relações de gênero que foram sendo construídas em nossa sociedade.

Nas produções narrativas sobre diversidade sexual na escola, a pesquisadora analisou a fabricação do sujeito normal dessa escola, trazendo o conceito de currículos praticados para se pensar que as experiências vivenciadas pelos sujeitos são construções culturais que regulam e produzem as identidades a partir de uma lógica heteronormativa.

Considerando as narrativas, a autora entendeu que os sujeitos narram os seus entendimentos sobre as diversidades sexuais e de gênero, no espaço da escola, a partir da interpelação dos discursos das instituições sociais pelas quais transitam. A partir daí, problematizou que as representações sobre a sexualidade, construídas historicamente e atravessadas por relações de poder e saber, que produzem as relações de distinção social, incidem na fabricação dos sujeitos considerados normais e anormais.

Nos anais da ANPED, no GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação, da 37ª Reunião Nacional da Anped, no ano de 2015, foi selecionado um artigo intitulado *Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação*, de Bianca Salazar Guizzo – PPGEDU/ULBRA e Jane Felipe – PPGEDU/FACED/UFRGS, que teve como objetivo principal analisar parte dos resultados de pesquisas desenvolvidas sobre a articulação entre políticas públicas contemporâneas, gênero, sexualidade e educação.

Inserido no referencial teórico dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, este artigo, especificamente a discussão, atrelou-se aos seguintes objetivos: apresentar e analisar algumas políticas públicas que mencionam as questões de gênero e sexualidade, e discutir aspectos que têm dificultado a inserção dessas questões nas escolas.

Os resultados apontaram que há um incremento de documentos que objetivam dar visibilidade a questões de gênero e sexualidade que, até então, eram pouco discutidas. Porém, alguns deles não chegam a ser postos em prática, em função da resistência de setores conservadores.

Apesar disso, tem ocorrido, nas escolas, um esforço para contemplar tais questões no currículo, embora ainda sejam apontadas algumas dificuldades que se vinculam à falta de formação e à resistência das famílias em permitir o trabalho relacionado a gênero e sexualidade.

Estes trabalhos contribuíram muito para fomentar as discussões e delimitar o campo temático e investigativo deste trabalho, o qual tem o intuito de preencher as lacunas referentes às temáticas: políticas públicas e práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Além disso, ajudaram a mapear a legislação e as políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero. Assim sendo, no próximo capítulo, segue a análise das leis, dos decretos, dos programas e das ações que interferem direta ou indiretamente na educação para a diversidade sexual e de gênero, a partir da do Programa DST/AIDS até a atual

legislação e políticas educacionais voltadas para a diversidade sexual e de gênero.

5. AVANÇOS E RETROCESSOS DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

O Brasil tem uma longa história de desigualdades, exclusão, marginalidade e miserabilidade das minorias sociais. Seu governo, em uma grande parte de sua história, configura-se como um governo centralizado, onde a participação do povo brasileiro não acontece nas decisões políticas, o que vai ao encontro do que Chauí (2008) coloca em seu texto *Cultura e Democracia*, quando fala da sociedade brasileira, onde há desigualdades sociais que colocam os sujeitos em situações de marginalidade e miserabilidade; onde o poder político, social e econômico centra-se nas mãos de um pequeno grupo dirigente; onde as práticas, políticas e democráticas para as camadas menos favorecidas, se resumem em processos eleitorais de escolhas dos representantes; onde as leis são privilégios para as camadas mais favorecidas e a repressão para as camadas populares e minorias sociais e onde são criados padrões hegemônicos de vida, com vista no consumo, que exacerba muito mais a exclusão social.

Em um trecho do texto a pesquisadora aponta que

A desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. A existência de crianças de rua é vista como “tendência natural dos pobres à criminalidade”. Os acidentes de trabalho são imputados à incompetência e ignorância dos trabalhadores. As mulheres que trabalham (se não forem professoras ou assistentes sociais) são consideradas prostitutas em potencial e as prostitutas, degeneradas, perversas e criminosas, embora, infelizmente, indispensáveis para conservar a santidade da família. Em outras palavras, a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas

populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes, bloqueando a instituição e a consolidação da democracia. (CHAUI, 2008, p. 74).

Porém, através das manifestações e reivindicações de movimentos sociais, a partir da segunda metade do século XX, principalmente no início do século XXI, com a mudança do governo e intensificação das lutas sociais, tem se avançado muito na legislação e em políticas públicas brasileiras para as minorias sociais.

Nesse sentido, considerando os padrões criados para gênero e sexualidade ao longo da história, a exclusão que eles causam a grupos que não se enquadram e a história de submissão das mulheres, é preciso que se pense em uma legislação e em políticas educacionais que favoreçam a desconstrução desses padrões e a compreensão e respeito pela diversidade. Nessa perspectiva, o que se pretende analisar, neste capítulo, é a legislação e as políticas educacionais elaboradas no Brasil, ao longo das últimas décadas, e se elas dão conta das demandas que a diversidade sexual e de gênero exigem para que se alcance a equidade social.

A investigação na legislação e nas políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero foi feita a partir do Programa Nacional de DST/AIDS, que aconteceu na década de 1980, e que foi escolhido como ponto de partida pelo fato de ter impulsionado, no Brasil, estudos e pesquisas que mudaram a forma de ver as relações de gênero e sexualidade, até a legislação e as políticas educacionais atuais, buscando compreender seus avanços e retrocessos em relação aos movimentos e demandas sociais. Para isso, foram selecionados os seguintes documentos, organizados no quadro abaixo (Quadro 2), que foram considerados mais relevantes para a educação brasileira e que serão analisados a seguir.

Quadro 2 - Ordem cronológica dos documentos relevantes para a educação e analisados nesse trabalho

DOCUMENTOS	ANO
Programa Nacional de DST/AIDS	1986
Constituição Federal	1988
LDBEN nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	1996
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual	2000
PNE – Plano Nacional de Educação	2001/2011
PNDH 2– Programa Nacional de Direitos Humanos	2002
PBH – Programa Brasil sem Homofobia	2004
PNEDH – Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos	2006
PSE – Programa Saúde na Escola	2007
PNDH 3 – Programa Nacional de Direitos Humanos	2009
Projeto Escola sem Homofobia	2011
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	2013
PNE – Plano Nacional de Educação	2014/2024
PEE – RS – Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul	2014
Plano Municipal de Educação do município de Santa Maria	2015

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 2 foi organizado para entendermos melhor o histórico de luta das minorias sociais por direitos, bem como de seus avanços e retrocessos no que diz respeito à legislação e as políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero.

Sabe-se que, desde o início do século XX, os grupos feministas vêm reivindicando o direito ao voto, o acesso à educação e ao campo profissional, a igualdade de salários, melhores condições de vida, o direito à liberdade, a sexualidade e o direito à proteção da violência contra a mulher. Já os grupos LGBT, no Brasil, começaram a se organizar a partir dos anos 1980 motivados pela epidemia de HIV/AIDS.

A principal motivação foi a associação da doença com a homossexualidade, pois a mídia, naquela época, se referiu à doença com termos como “peste gay” e “câncer gay”. Nesse sentido, grupos LGBT passaram a se organizar e reivindicar a despatologização da homossexualidade e uma legislação antidiscriminatória. Essas reivindicações avançaram em demandas como a legalização do casamento homoafetivo, o tratamento positivo da homossexualidade pela mídia e a inclusão da educação sexual nos currículos escolares.

Em função disso, em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/AIDS com intuito de combater a epidemia de AIDS no Brasil e para dissociar a doença com a homossexualidade. Esse programa se destaca porque motivou a atuação de grupos organizados na luta contra a discriminação. Os resultados dessa luta, bem como a luta das mulheres através dos movimentos feministas podem ser percebidos na Constituição Federal de 1988. Dentre outros, destaco os trechos abaixo.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; [...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (Brasil, 1988, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à liberdade, vetando qualquer tipo de preconceito e discriminação, bem como garante direitos e deveres iguais para todos independente de origem, raça, sexo, cor e idade. Isso garante direitos para as mulheres e para homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, mesmo que questões de preconceito e discriminação quanto à orientação sexual e identidade de gênero não estejam citadas diretamente.

Nesse sentido, a LDBEN nº 9394/96, que inicialmente aponta as diretrizes gerais da educação nacional, considera entre seus princípios, no parágrafo 3, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]” (BRASIL, 1996, p. 1).

Além desse, o Artigo 26 determinava que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 2003 e em 2008, tal artigo foi alterado pelas Leis 10.639 e 11.645, enfatizando a obrigatoriedade da inclusão da história afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino. Dessa forma, a ênfase recaía sobre questões étnico-raciais. Gênero e sexualidade, em contrapartida, não eram sequer mencionados.

Porém, antes ainda dessa alteração, pode-se destacar em 2000 a publicação dos PCNs que, embora tenham sofrido fortes críticas, constituíram-se como referência nacional para a elaboração de currículos escolares. Esse documento norteador lançou os temas transversais, os quais perpassam todos os conteúdos do currículo da Educação Básica, trazendo temas que expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea.

Entre os temas transversais, podemos também encontrar o tema: orientação sexual elaborados em dois ciclos, o primeiro para 1ª a 4ª série e outro a partir da 5ª. Com questões relacionadas ao corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez.

Os PCNs marcaram um grande avanço para as políticas públicas educacionais quanto às questões de gênero e sexualidade, ao trazer temas emergentes e necessários a serem debatidos e trabalhados dentro da escola. Porém, ainda apresentavam algumas limitações quanto aos conteúdos e suas aplicações na escola. Além disso, sugeriram que o tema homossexualidade fosse debatido a partir da 5ª série junto com temas como aborto, pornografia e prostituição, todos na linha do estigma.

Outra política pública importante para a educação brasileira foi o PNDH. Sua primeira versão foi elaborada em 1996, em resposta à II Conferência Mundial para os Direitos Humanos, convocada pela Organização das Nações Unidas, ocorrida em 24 e 25 de junho em 1993, em Viena, que recomenda aos países a elaboração de Programas Nacionais de Direitos Humanos por meio dos quais os Estados avançariam na promoção e proteção desses direitos. Essa primeira versão trata das desigualdades sociais, econômicas e culturais; porém, na sua segunda versão, em 2002, podemos encontrar com maior visibilidade os temas relacionados a gênero e sexualidade.

O PNDH 2, de 2002, vem

Propor emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual; Apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais; Propor o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual; Excluir o termo “pederastia” do código Penal Militar; Incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual. (BRASIL, 2002, p.12).

Além disso, no que se refere à educação, o Programa propunha e recomendava a educação em direitos humanos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, combatendo a utilização dos temas transversais estabelecidos pelos PCNs. O PNDH ainda motivou a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O PNEDH, lançado em 2006, foi elaborado juntamente com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e Ministério da Justiça. O objetivo desse plano era de promover uma educação em direitos humanos e capacitar os(as) profissionais da educação para trabalhar com temáticas como igualdade de gênero e direito à livre orientação sexual.

Em 2009, o PNDH 3 ampliou suas discussões de modo a lançar um documento novo que coloca mais vigor na luta em prol da diversidade sexual e de gênero, como podemos observar na diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais, no objetivo estratégico III; Garantia dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania.

- a) Desenvolver ações afirmativas que permitam incluir plenamente as mulheres no processo de desenvolvimento do país, por meio da promoção da sua autonomia econômica e de iniciativas produtivas que garantam sua independência. [...]
- b) Incentivar políticas públicas e ações afirmativas para a participação igualitária, plural e multirracial das mulheres nos espaços de poder e decisão. [...]
- c) Elaborar relatório periódico de acompanhamento das políticas para mulheres com recorte étnico racial, que contenha dados sobre renda, jornada e ambiente de trabalho, ocorrências de assédio moral, sexual e psicológico, ocorrências de violências contra a mulher, assistência à saúde integral, dados reprodutivos, mortalidade materna e escolarização. [...]
- d) Divulgar os instrumentos legais de proteção às mulheres, nacionais e internacionais, incluindo sua publicação em formatos acessíveis, como braile, CD de áudio e demais tecnologias assistivas¹⁴. [...]
- e) Ampliar o financiamento de abrigos para mulheres em situação de vulnerabilidade, garantindo plena acessibilidade. [...]
- f) Propor tratamento preferencial de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar nos Conselhos Gestores do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social e junto ao Fundo de Desenvolvimento Social. [...]
- g) Apoiar a aprovação do projeto de lei que descriminaliza o aborto, considerando a autonomia das mulheres para decidir sobre seus corpos. [...]
- h) Realizar

campanhas e ações educativas para desconstruir os estereótipos relativos às profissionais do sexo. (BRASIL, 2009, p. 90-91).

E em sua Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade, no objetivo estratégico V

a) Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social. [...] b) Apoiar projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo. [...] c) Promover ações voltadas à garantia do direito de adoção por casais homoafetivos. [...] d) Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade. [...] e) Desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais. [...] f) Acrescentar campo para informações sobre a identidade de gênero dos pacientes nos prontuários do sistema de saúde. [...] g) Fomentar a criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), principalmente a partir do apoio à implementação de Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia e de núcleos de pesquisa e promoção da cidadania daquele segmento em universidades públicas. [...] h) Realizar relatório periódico de acompanhamento das políticas contra discriminação à população LGBT, que contenha, entre outras, informações sobre inclusão no mercado de trabalho, assistência à saúde integral, número de violações registradas e apuradas, recorrências de violações, dados populacionais, de renda e conjugais. (BRASIL, 2009, p. 98-99).

Alguns anos antes da elaboração do PNDH 3 e do PNEDH, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, em parceria com o Conselho Nacional de Combate à Discriminação lançou, em 2004, o Programa Brasil Sem Homofobia - PBH. Os principais objetivos do PBH eram: desenvolver ações que pudessem prevenir a violência contra as minorias sexuais; prever, entre outras ações, apoio à implementação de políticas públicas de capacitação e de qualificação de policiais para o acolhimento, o atendimento e a investigação em caráter não

discriminatório; promover a capacitação de professores da rede de ensino; incluir nas matrizes curriculares das Polícias e das Guardas Municipais o recorte de orientação sexual e o combate à homofobia nos eixos temáticos de direitos humanos; implantar estratégias de sensibilização dos operadores de Direito, assessorias legislativas e gestores de políticas públicas sobre os direitos dos homossexuais e sistematizar casos de crimes de homofobia para possibilitar uma literatura criminal sobre o tema. Na área da educação, o PBH, em seu item V, propõe

V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual: Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem 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 Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-24).

Em 2011, com o objetivo de implementar o PBH nas escolas, surgiu o Projeto Escola sem Homofobia. Esse projeto organizou seminários de capacitação de professores(as), gestores(as) e sociedade civil para tratar de temas com homo/lesbo/transfobia nas escolas, além de elaborar um kit com materiais que abordavam aspectos da homo/lesbo/transfobia no ambiente escolar.

Esse kit educativo serviria como um guia para os(as) docentes, sendo composto de seis Boletins Escola sem Homofobia - Bolesh, os quais não tive acesso; cinco vídeos intitulados *Boneca na Mochila*, *Medo de Quê?*, *Torpedo*,

*Encontrando Bianca e Probabilidade*²; Caderno Escola sem Homofobia³; cartaz e Cartas para Gestor/a e Educadores/as, os quais também não tive acesso. Porém, sua execução enfrentou fortes rejeições por parte da população, dos religiosos e também dos políticos conservadores. Por conta disso, sua utilização foi suspensa e permanece no MEC para ser reavaliada a possibilidade do seu uso nas escolas.

Antes do Projeto Escola Sem Homofobia, em 2007, o Programa Saúde na Escola foi instituído como uma política intersetorial, onde as políticas de saúde e de educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover a saúde e a educação integral. O Programa conta com uma variedade de profissionais da área da saúde e da educação, e traz, entre seus objetivos, através de suas reformulações, a preocupação com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Além disso, tem como metas envolver toda a comunidade escolar nas ações e nos projetos feitos pelo Programa, além de promover a formação continuada referente aos seus diversos temas.

Em 2001, outro documento importante para o campo da Educação Básica tornou-se pauta de relevantes discussões: o Plano Nacional de Educação - PNE/Lei 10.172/2001. Tal projeto estabelecia objetivos e metas a serem alcançados, tanto nas diferentes etapas da Educação Básica como no Ensino Superior. Nesse PNE, foram trazidas importantes informações sobre a promoção de uma sociedade menos desigual no que diz respeito ao gênero e à diversidade sexual e de gênero.

Entre os objetivos e as metas que deveriam ser alcançados para o Ensino Fundamental, estava:

² Disponíveis em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>

³ Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>>

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio. (Brasil 2001, p. 20).

Nos objetivos e metas para o Ensino Superior, incluía-se a necessidade de discutir nos cursos de formação de professores temas como gênero e educação sexual, articulados a noções de justiça e respeito mútuo. Entretanto, esse PNE, cujo fim deu-se em 2011, não foi efetivamente colocado em prática, ou seja, muitos de seus objetivos e metas foram parcialmente ou não foram atingidos. Entretanto, no PNE Lei 13.005/2014, questões de gênero e sexualidade sequer foram citadas.

Nas Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Básica, lançadas em 2013, que trazem as normas para a elaboração dos currículos escolares da educação básica em suas Diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, é exigida “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (Brasil, 2013, p. 516). Além disso, traz como objetivo que

[...]a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. (Brasil, 2013, p. 523).

Ao analisar a legislação e as políticas públicas para diversidade sexual e de gênero, pode-se perceber os movimentos de lutas de diferentes grupos sociais por direitos e a resistência da parcela conservadora da sociedade, inclusive dos

políticos que nos representam. Viu-se que avançaram muito as discussões, os direitos e o reconhecimento para mulheres e grupos LGBT, desde a segunda metade do século XX até hoje.

Porém, alguns dados recentes apontam para um retrocesso, pois no atual PNE, questões sobre gênero e diversidade sexual foram retiradas. Também há um movimento social e político conservador que quer impedir que se trate sobre a diversidade sexual e de gênero nas escolas brasileiras. Um exemplo disso é o Projeto de Lei 2731/2015, de 2015, que altera o atual PNE, proibindo a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial, o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto.

E o que torna a situação mais preocupante é a constatação de que vários estados e municípios brasileiros não vêm demonstrado preocupação em tratar sobre essas questões. No Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação manteve o texto onde se tratava sobre gênero em sua versão aprovada em 2014, já o Plano Municipal de Educação, de Santa Maria, bem como o Plano Nacional de Educação foram aprovados sem que tenham sido mencionadas questões sobre gênero e diversidade sexual.

A justificativa é que está se fazendo apologia às práticas homossexuais, sendo que o que se pretende, e que está explícito na legislação e nas políticas educacionais citadas acima, é a superação do preconceito em relação à diversidade sexual e de gênero.

Essa postura conservadora pode ser entendida a partir da heteronormatividade naturalizada em nossa sociedade. Porém, como seres subjetivos, podemos desempenhar de formas diversas nossos papéis de gênero e sexuais. E, levando em conta que a escola deve ser um espaço democrático e igualitário, essa heteronormatividade precisa ser desnaturalizada, possibilitando respeito e dignidade para a diversidade sexual e de gênero.

Nesse sentido, a preocupação desse trabalho é apresentar as políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, bem como compreender em

que medida elas causam impacto nos contextos escolares, tendo em vista a superação do preconceito e da discriminação, além do reconhecimento da dignidade humana de grupos que divergem dos padrões historicamente construídos do masculino e feminino. No entanto, no próximo capítulo, serão apresentados os dados coletados durante a investigação e a análise deles.

6. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, POLÍTICAS, CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Como foi visto no capítulo acima, desde o século passado avançou-se muito em políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero. Na área da educação, foram muitos planos, programas e projetos pensados para contemplar essa diversidade, porém a dificuldade de colocá-los em prática é o que irei analisar aqui.

Portanto, o objetivo deste capítulo é compreender o posicionamento da comunidade escolar sobre currículo e as práticas escolares, levando em consideração os diversos posicionamentos que compõem o campo educacional de embates políticos sobre a diversidade sexual e de gênero. Para isso, foram escolhidos como ponto de partida desta análise os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), considerando que estes documentos norteiam o currículo e o trabalho dos(as) professores(as) e gestores(as) nas escolas, relacionado-os com as entrevistas com gestores(as) e professores(as) feitas através dos questionários, com as observações anotadas no diário de campo.

Durante a pesquisa, o contexto escolar foi sentido com bastante tensão. O momento político atual pode ser apontado como um dos responsáveis por essa tensão. Nos últimos anos, a noção de diversidade sexual e de gênero tem sido alvo de discussão e rejeição no que diz respeito à sua menção em documentos oficiais sobre Educação no Brasil. O posicionamento contrário de setores conservadores da sociedade e do congresso com os conceitos ficou evidente já em 2011, quando o projeto Escola sem Homofobia estava pronto para imprimir e distribuir materiais direcionados à formação de professores(as) sobre essas questões. Entretanto, deputados ligados a entidades religiosas foram contra o projeto, apelidando-o pejorativamente de "kit gay", o qual não saiu do papel.

Posteriormente, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado sem o trecho que falava sobre gênero, bem como os documentos estaduais e municipais de educação que estão retirando trechos que mencionam os termos relacionados à diversidade sexual e de gênero.

Nesse sentido, as duas próximas seções analisarão como esse processo está acontecendo nas escolas investigadas, como questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero e como aparecem nos currículos e nas práticas escolares.

6.1 Diversidade sexual e de gênero, organização escolar e currículo

Os sujeitos, com toda a sua subjetividade, carga histórica e dinamismo social presente na sociedade em que estão inseridos, levam ao campo educativo o que sentem e entendem sobre seus contextos sociais. Questões presentes na sociedade, tais como trabalho, racismo, gênero, sexualidade, homofobia e violência contra a mulher aparecem no espaço escolar de maneira inevitável, e exigem que sejam trabalhados na escola.

Dessa forma, a aproximação da escola com a realidade dos(as) alunos(as) é imprescindível e começa pela organização básica do currículo, de seus direcionamentos, seus projetos, suas metodologias e seus temas transversais. O currículo é o que dá o norte no trabalho dos(as) professores(as).

Nesse sentido, foram analisados os currículos através dos PPPs das quatro escolas investigadas. A análise destes documentos foi feita nas escolas, uma vez que elas disponibilizaram algumas horas para que eu pudesse os ler e analisá-los, pois não é permitido fazer cópia para levar para casa. Por isso, e em função

do pouco tempo, não trago muitos grifos dos documentos, além do mais, as análises se deram por meio de anotações no diário de campo.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das quatro escolas analisadas sugerem um projeto de construção de uma sociedade democrática, livre de preconceitos e da formação de cidadãos plenos, mas não mencionam especificamente nada sobre diversidade sexual e de gênero.

Na escola A1, que é uma escola que está situada no bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e atende crianças e adolescentes dos níveis da Educação Infantil até o Ensino Médio, é destacado como objetivo principal encontrado no PPP:

Inserir a escola no momento social, lutando pela desalienação e libertação do homem, visando sua formação dinâmica, consciente, transformadora, com a valorização de todos e de cada pessoa como ser ativo, comprometido, responsável e participante da e com a sociedade (PPP Escola A1, 2017, grifo nosso).

Esse objetivo indica a preocupação para com a liberdade dos(as) alunos(as) e com a valorização de cada um(a), o que é indispensável para que se consiga superar as desigualdades sociais, inclusive as desigualdades de gênero e sexualidade.

Referente ao tema da inclusão, todas as escolas investigadas tratam de desse tema com o foco na inclusão de pessoas com necessidades especiais, não contendo em seu entendimento de inclusão, dentro de seus PPPs, a diversidade sexual e de gênero. Especialmente na escola A2, que está situada no bairro Nossa Senhora das Dores e atende crianças e adolescentes da Educação Infantil ao Ensino Médio, é dada uma atenção muito grande ao tema da inclusão, ressalta-

se o respeito para com as diferenças, a valorização da diversidade, mas como nas outras escolas não traz a questão específica da diversidade sexual e de gênero.

Nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental B1, situada também no bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, e B2, situada na Vila Vitória, onde são atendidas crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, encontramos em seus PPPs objetivos bem parecidos com os citados acima. A escola B2 traz como objetivos os seguintes pontos:

Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania. Oportunizar e dar condições para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena. Educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética. Orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo. Ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos. Proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente (PPP Escola B2, grifo nosso).

Novamente encontrei a preocupação com a formação de cidadãos competentes e com a valorização da vida e da dignidade humana, mas não há referência à superação das desigualdades sociais, menos ainda das desigualdades de gênero e sexualidade, o que pode ser identificado na escola B1 também.

Quanto ao currículo, às quatro escolas investigadas citam, nos seus PPPs, que seguem as Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Básica, que, como já foi visto anteriormente, traz dentro dela as Diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, exigindo “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra

toda e qualquer forma de violência” (BRASIL, 2013, p. 516), mas não citam diretamente esse objetivo nos seus currículos dentro dos PPPs.

Deste modo, através das análises feitas, constatou-se que não há nos PPPs das quatro escolas investigadas a preocupação quanto às questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, porém, pode-se perceber durante as observações que concepções sobre a diversidade sexual expressas pelos(as) professores(as) e gestores(as) se baseiam, muitas vezes, no senso comum. Os(as) profissionais da educação levam para a sala de aula seus pontos de vista e seus pré-conceitos como, por exemplo, em uma situação em que vi professores(as) chamando a atenção de um menino por ele estar chorando, afirmando que “é feio menino chorar”. Ou em outra situação em que uma gestora afirma que uma aluna havia se machucado durante a aula de educação física “porque foi se meter em um jogo dos guris que ela não deveria”.

Estas situações indicam a urgência de um currículo e de formação continuada para que professores(as) e gestores(as) tenham suporte para trabalhar com questões que envolvem a diversidade sexual e gênero, a qual precisa ser contemplada nas disciplinas escolares. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, questões relacionadas a gênero e sexualidade são consideradas temas transversais, podendo e devendo ser discutidas em todas as disciplinas, exigindo, assim, um preparo do corpo docente. Desse modo, não só as disciplinas de ciências e biologia, mas outros campos do conhecimento como geografia, história, matemática, física, química, literatura, língua portuguesa, arte e religião, a partir de suas especificidades, poderiam contribuir significativamente para uma educação sexual e gênero mais ampla, para além dos limites restritos da prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

Não trabalhar esses temas significa perpetuar as desigualdades e preconceitos de gênero e sexualidade. Por conseguinte, é necessário que se crie um currículo pensado para as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero de uma forma que se designem pontos para que se discutam as temáticas e a importância delas no contexto escolar.

A partir das entrevistas e das observações, ficou evidente o despreparo dos(as) profissionais da educação na sua formação acadêmica para enfrentar as temáticas na escola, tornando necessário que os conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero se façam presentes, não apenas no currículo das escolas, mas também na formação continuada dos(as) professores(as). Como aponta Silva (2013), tais temáticas devem ser consideradas nas pautas das reuniões dos conselhos escolares, na Associação de Pais e Mestres e nas políticas públicas educacionais. Isso proporcionaria à comunidade escolar uma melhor compreensão das necessidades destas temáticas na escola, e também a identificação de mudanças presentes em nossa sociedade, pois o currículo educacional reflete e reproduz os anseios, os estereótipos e as necessidades da sociedade atual.

Outro ponto importante que justifica urgência de tratar da diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares foi percebido durante as observações nas escolas, enquanto acontecia uma conversa informal com uma professora de Anos Finais do Ensino Fundamental. Nós falávamos sobre um possível casal homossexual que havia na escola e sobre namoro entre os alunos, quando ela afirmou: *“os alunos não precisam vir para a escola para aprender a namorar, isso deve ser aprendido em casa. Na escola, elas devem aprender os conteúdos da escola”*. Sobre isso, Louro (1997) ao falar da resistência por parte dos professores(as) para tratar de questões de gênero e sexualidade na salas de aula, afirma:

[...] 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 desejar-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que,

deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p 67 – 68)

Ao encontro disso, Silva (2013) afirma que a escola é um território de permanências e rupturas. Permanências, pois alguns(mas) profissionais da educação não querem aceitar as transformações pelas quais a escola passa, já que está inserida na sociedade. Rupturas, no sentido de romper com certos pressupostos pedagógicos e metodológicos, e, assim, aproximar a realidade da comunidade escolar. Portanto, é preciso que esses conteúdos façam parte das discussões da escola e que a coletividade possa discutir de forma a complementar o currículo e não gerar distinções.

Porém, percebeu-se que, apesar de haver discussões sobre a necessidade de revermos questões diversas relacionadas ao currículo e à formação de professores, ainda nos deparamos com “uma escola” que nega, desconsidera e ignora a diversidade sexual e de gênero, contribuindo, dessa forma, com padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, e tornando inaceitáveis aqueles que não correspondem a tais expectativas.

É através do currículo que as instituições escolares mostram suas concepções de mundo, e também uma das formas pelas quais o governo pode exercer o que Foucault (1993) denomina por biopoder e por governamentalidade, uma vez que demonstra as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano, de comportamentos, etc.

Contudo, observou-se que o currículo das escolas está baseado na cultura dominante, ou seja, ele se expressa na linguagem dominante. Os alunos que estão imersos nessa cultura e nessa linguagem tem mais facilidade em ter sucesso na escola. Já os alunos que não fazem parte da cultura dominante, não tem muito contato com ela ou não se encaixam em seus padrões hegemônicos, acabam tendo dificuldade para se inserir e aprender os saberes escolares. Desse modo, os alunos incluídos na cultura dominante são bem-sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus mais elevados do sistema educacional. E os

alunos que não estão incluídos nessa cultura, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2011, p. 35).

Encontramos, nas escolas, currículos que não proporcionam as condições necessárias para a formação de cidadãos plenos de modo a valorizar a diversidade existente na sociedade. O que evidenciou-se durante essa pesquisa foram currículos que apresentam configurações fragmentadas e conteudistas, que não levam em consideração as possibilidades de leitura das dimensões do todo, o que poderia ser feito por meio de propostas interdisciplinares que valorizassem o multiculturalismo e a diversidade. É preciso, no entanto, valorizar as diversidades, incluindo nessa proposta as diversidades de gênero e sexualidade, uma vez que diferentes currículos produzem diferentes sujeitos. Diferenças essas que não são individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à etnia, ao gênero e à orientação sexual.

Segundo Silva (2000), é necessário que se reconheça que a inserção ou não de questões no currículo está relacionada com a inclusão ou exclusão na sociedade. Ao discutir a problemática que envolve currículo e identidades sociais, Tomaz Tadeu da Silva aponta acertadamente a questão da representação e da produção de identidades e subjetividades no contexto escolar, argumentando que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída” (SILVA, 2000, p. 94).

Isso nos conduz para uma reflexão sobre as práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar e sobre o processo de controle dos sujeitos, uma vez que tanto as nossas identidades quanto os nossos corpos são construções sociais, são resultados de discursos e/ou de mecanismos de poder que tentam controlar e domar as nossas subjetividades. Dessa forma, o currículo deve ser visto, não apenas como a expressão ou a representação ou até mesmo o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades.

Assim sendo, no próximo capítulo foi feita a análise das práticas escolares a partir das observações e entrevistas feitas através dos questionários nas quatro escolas investigadas.

6.2 Diversidade sexual e de gênero e as práticas escolares

Muitos estudos já nos apontam como a educação brasileira é marcada por um binarismo de gênero com modelos de masculinidade e feminilidade bem definidos. Nesse sentido, o objetivo desse subcapítulo é analisar as práticas escolares atuais relacionadas à diversidade sexual e gênero em escolas públicas do município de Santa Maria. Essa análise se deu por meio das entrevistas, feitas através dos questionários e das observações nas quatro escolas investigadas.

Quando pergunto para os(as) professores(as) e gestores(as), através dos questionários, qual o entendimento deles(as) sobre o tema diversidade sexual e de gênero, as respostas são mais ou menos parecidas como a de uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental da escola B2 que diz: *“entendo que a escola é diversa e, por isso, devemos respeitar as diferenças, situações que discriminam homossexuais podem ser desastrosas para os alunos e para a sociedade”*. Ou seja, os (as) professores(as) e gestores(as) têm demonstrado, em suas respostas, uma preocupação pelo respeito e pela não discriminação, porém não mencionaram sobre os conceitos de gênero e diversidade sexual, o que indica uma falta de suporte teórico para trabalhar com essas temáticas. Para Louro (1997, p. 23),

a importância do conceito de gênero se afirma, pois[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se

tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO 1997, p. 23).

Bem como compreender o conceito de diversidade sexual é importante para pensarmos de forma plural e desconstruir a dicotomia de gênero e sexualidade presentes em nossa cultura.

A questão B do questionário entregue aos professores era a seguinte: Existem questões e situações em que me destacaria relacionadas à diversidade sexual e de gênero? E como lida com essas situações? As respostas foram muito parecidas em quase todos os questionários. Um exemplo dessas respostas é a de um professor do Ensino Médio da escola A1, que disse: *“existe alguns casos na escola, mas essas situações ainda são barreiras p/ serem enfrentadas”*. Outro exemplo das respostas é da professora dos anos finais do Ensino Fundamental da escola B1, a qual afirmou: *“tem várias situações em que podemos ver o preconceito dos alunos, mas infelizmente não temos muito conhecimento para lidar com essas situações, pois são tabus para muitos ainda.”* Outra professora de anos finais do Ensino Fundamental da escola A2 respondeu:

Em algumas situações é possível identificar nos alunos características que denotam as questões relacionadas ao gênero, onde é visível que o aluno(a) apresenta comportamentos-características que diferem o sexo biológico do gênero ao qual se integram com muita segurança. É preciso sempre agir com a naturalidade e normalidade que a situação exige. Estes indivíduos devem ser respeitados e integrados ao grupo social com o respeito que merece (Professora dos A.F.E.F., Escola A2).

Todas essas respostas indicam uma preocupação em respeitar a diversidade sexual e de gênero, mas também a falta de preparo e suporte para tratar desse tema na escola com os alunos.

Mais exemplos do que foi citado acima são encontrados quando pergunto sobre as maiores dificuldades dos professores em trabalhar com essas temáticas, na questão C. As respostas para tal pergunta em geral são: “*essas questões ainda são tabus em nossa sociedade*” (Professor E.M. da Escola A1); “*os tabus impostos por mentalidades conservadoras dos adultos que passam para as crianças padrões de comportamentos rígidos em relação a esta temática.*” (Professora E.M., Escola A2); e “*os alunos trazem o preconceito que aprendem em casa o que acaba tornando muito difícil o nosso trabalho de educar para o respeito pela diversidade*” (Professora A.I.E.F. da Escola A1).

As questões D e E são, respectivamente: *Há algum planejamento prévio para tratar de questões e situações relacionadas a essas temáticas em sala de aula? A escola dá algum suporte para tratar dessas temáticas e as questões e situações relacionadas a elas?* As respostas dadas a elas podem ser separadas em três categorias: 1) professores(as) que dizem que não há planejamento prévio nem suporte da escola para trabalhar com essas questões (essas respostas aconteceram em duas escolas, uma municipal e outra estadual, porém foram a minoria); 2) professores(as) que dizem que quando aparecem situações em que precisam ser trabalhadas essas temáticas, buscam suporte da escola e trabalham com os alunos (apenas três professores(as) responderam dessa forma); 3) professores(as) que responderam que há planejamento prévio para tratar dessas questões (essas respostas aconteceram em todas as escolas na maioria dos questionários). Em relação à última categoria, uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental da escola A2 respondeu:

Sim, começamos trabalhando a questão da diversidade familiar (nova formação da família, dois pais-duas mães, etc. também a questão de “coisa de menino e de menina” desmistificando este tipo de pensamento, introduzindo um novo olhar “meninas podem tudo, meninos podem tudo”.

O fazemos através de literatura infantil onde seja possível observar estes comportamentos, brincadeiras, alguns jogos (Professora dos A.I.E.F., Escola A2).

A mesma professora, sobre o suporte que a escola oferece para trabalhar com as temáticas, respondeu: *“sim, são trabalhados vídeos abordando o assunto, conversas em sistema de mesa redonda”*. Isso contradiz suas respostas anteriores, quando ela afirma: *“enxergo dos alunos muito preconceito, mas não me sinto, na maioria das vezes, preparada para lidar com esse preconceito”*.

Na mesma escola da professora citada acima, apareceram mais duas respostas desse tipo, o que aponta que algum trabalho a escola vem realizando sobre as temáticas, mas a divergência nos questionários nos aponta que não há esse trabalho com todos(as) os(as) professores(as).

Nas respostas da gestora dessa mesma escola, na questão B do questionário, na qual pergunto se o tema: diversidade sexual e de gênero está previsto no Projeto Pedagógico ou em algum documento da escola, é afirmado que *“sim, no PPP”* (Gestora da escola A1). Porém, no PPP fornecido pela escola para eu analisar não havia nada que tratasse de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

Quando pergunto como é a participação das famílias nas questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, através da questão G, as respostas são comuns, quase todos(as) os(as) professores(as) dizem que não há participação das famílias e que esses temas são tabus para elas. Apenas uma professora de Ensino Médio respondeu: *“encontramos maior resistência das famílias em relação a seus próprios filhos que apresentam suas preferências sexuais e gênero diferente do que estes pais esperam”*, apontando a desconexão da escola com as famílias para tratar desses assuntos.

De acordo com os PCNs, de orientação sexual, como aparece igualmente em todos os Temas Transversais, *“cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho”* (BRASIL, 2000a, p. 307). O documento ainda mostra que para tratar das questões de sexualidade, os parâmetros apontam para uma ação mais direcionada e elaborada para tratar dos

temas mais complexos, e considera “importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar (proposto pelo professor) para essa finalidade” (BRASIL, 2000a, p. 88). Isso pode ser evidenciado no trecho do documento abaixo:

[...] a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador. (BRASIL, 2000a, p. 331).

A estratégia citada pelos PCNs de desenvolver temas que permeiam a sexualidade e que são considerados polêmicos é um desafio à sua reflexão em sala de aula. Entendemos que essa forma pode ser um meio à disposição da educação sexual e de gênero na escola, ou seja, um caminho para o (re)conhecimento da diversidade no espaço escolar.

A introdução da educação sexual na escola é urgente. É preciso trazê-la para diálogo de uma forma crítica e reflexiva junto dos alunos, de modo que deixe de ter um caráter somente preventivo e que adote o caminho da reflexão para que possa ser repensada dentro das relações sociais proporcionando, dessa forma, o respeito e a responsabilidade com o seus corpos e com os dos outros. Para isso, é necessário que tenham, nas escolas, propostas educativas que contribuam com a contextualização dos saberes. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000a, p. 331), “é importante que esse trabalho seja inserido no projeto pedagógico da escola, e que se criem condições de progressiva qualidade na abordagem dos conteúdos ligados à sexualidade”.

Isso fica mais evidente ainda durante as observações nas escolas, onde se constatou que elas têm padrões hegemônicos em matéria de gênero e sexualidade, e o que destoia deles é visto como anormal, que pode ser negado, rejeitado, marginalizado e excluído. Pode-se observar, durante as idas às escolas,

que, em geral, os(as) professores(as) tratam de “homem” quando se referem a toda a humanidade como, por exemplo, quando os(as) professores(as) se referem a datas comemorativas do tipo “dia do negro”, “dia do gaúcho”.

O caso da linguagem que é feita, na maioria das vezes, no masculino, mesmo que haja mais alunas do que alunos. Isso é resultado de uma prática social sexista, reforçada pela educação sexista recebida na família, na escola, nas igrejas, no ambiente de trabalho e de lazer, etc. Corroboro com Louro (1997) que nos chama atenção para essa questão quando afirma:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 1997, p.65).

Quanto aos questionários respondidos pelas gestoras, as respostas da questão A (Qual o entendimento que tem a escola sobre o tema: diversidade sexual e de gênero?) foram bem parecidas. As quatro gestoras admitem que as escolas reconhecem a diversidade, que compreendem a importância de valorizá-la, mas, da mesma forma que os(as) professores(as), não trazem o entendimento diretamente sobre a diversidade sexual e de gênero.

Na questão B (O tema: diversidade sexual e de gênero está previsto no Projeto Pedagógico ou em algum documento da escola?) A gestora da escola A1 respondeu, como já foi citado acima, que “sim, no PPP”. As gestoras das escolas A2 e B2 responderam que o tema é trabalhado conforme a necessidade, mas não está no PPP. E a gestora da escola B1 respondeu que “Não”.

Na questão C (A escola adota a alguma política educacional voltada para o tema: diversidade sexual e de gênero?), as quatro gestoras responderam que não. Na questão D (Como são tratadas as questões e situações relacionadas a diversidade sexual e de gênero, como o preconceito e discriminação quanto ao gênero e orientação sexual, pela escola?), a gestora da escola A1 respondeu que

Primeiramente compreender a diversidade sexual implica em distinguir conceitos, como: sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. O preconceito existe no ambiente escolar. As evidências e essas situações de preconceito nos permitem perceber a importância desse tema para a escola. Precisamos em conjunto com a Secretaria de Educação, equipe gestora, professores, comunidade escolar e parceiros traçar ações pedagógicas que implicam em: Inserção dessa temática no currículo. A escola sozinha não dá conta de tudo. Precisamos de parceiros. Reconhecer, considerar e respeitar as individualidades de todas e de todos as/os estudantes da escola valorizando suas potencialidades. Afirmar a diversidade e enfrentar os preconceitos, discriminação e violência (Gestora da escola A1).

A resposta dessa gestora demonstrou a importância que a escola dá e apontou a falta de incentivo pelas políticas educacionais voltadas para a temática. Ficou evidente, nessa resposta, a falta que as escolas têm de apoio e suporte teórico para tratar das questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

A gestora da escola A2 respondeu que *“tenta tratar, sempre, da melhor forma possível, valorizando o aluno e sua individualidade”*. A gestora da escola B1 respondeu que *“a escola não admite nenhum tipo de preconceito e discriminação, sempre ressaltamos a importância do respeito pelas diferenças”*. A gestora da escola B2 respondeu que *“sempre que necessário a escola busca auxílio para resolver os conflitos relacionados à diversidade sexual e de gênero e quando casos de preconceito acontecem a escola debate com professores e alunos sobre o tema”*.

As respostas dessa questão deixam evidente que as escolas não admitem preconceito e discriminação, que respeitam a diversidade sexual e de gênero, porém, diversos trabalhos nos apontam que a escola é um lugar discriminatório e preconceituoso para os que divergem dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade, como na pesquisa feita por Tiago Zeferino dos Santos para sua dissertação de mestrado intitulada: *Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar*, SANTOS (2015). Em que ele analisa as representações de gênero e sexualidade (re)produzidas no espaço escolar por estudantes e profissionais de educação a partir da inserção de uma professora autodefinida transexual em uma escola de Ensino Fundamental. Em umas das falas dessa professora ela afirma que a escola foi o ambiente mais preconceituoso que ela frequentou e que ela não sofreu em nenhum momento da sua vida, tanto, quanto na época em que era estudante da Educação Básica. O que contradiz as respostas das gestoras das escolas investigadas.

Nas respostas da questão E (*Quais são as maiores dificuldades em tratar dessas temáticas e situações relacionadas a elas pela gestão da escola?*), as quatro gestoras apontaram a falta de suporte do governo para trabalhar essas questões. A gestora da escola B1 ressaltou o preconceito das famílias, pois os alunos *“levam de casa para a escola”*. Já a gestora da escola A1 colocou que

Os professores precisam dominar e ter conhecimento para trabalhar as temáticas relacionadas a diversidade sexual e de gênero. Precisamos de pessoal qualificado, estudo, formação (outras Secretarias trabalhando e se envolvendo, como salientamos anteriormente, a escola não da conta de tudo sozinha.) achamos que a maior dificuldade seja a Formação e espaço para planejamento dessas atividade, (Gestora da Escola A1.)

A resposta dessa gestora novamente evidencia a falta de suporte para a escola trabalhar com as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

Isso vai ao encontro de sua resposta da questão F (*Como é dado suporte para os professores trabalharem com essas temáticas e lidarem com questões e situações relacionadas às mesmas?*), pois ela diz:

Suporte nenhum. Aderimos ao programa Saúde na escola, mas a formação não foi suficiente para apropriação de um tema tão complexo. Teoria e prática devem caminhar juntas. O suporte didático-pedagógico não aconteceu... Muitas vezes outras secretarias que deveriam dar o suporte, na verdade querem se eximir de suas responsabilidades e passam para a escola a responsabilidade de dar conta de várias demandas. Abordar temas que envolvem transformações exige metodologias que promovam participação dos alunos, saber ouvir, sem discursos moralistas. Na escola podemos sugerir materiais, livros, propor e ajudar os professores no planejamento das atividades, oficinas (Gestora da escola A1).

A gestora da escola A2, B1 e B2 respondeu para mesma questão que a escola busca material e suporte sobre as temáticas quando é necessário. Essa resposta remete às pesquisas acadêmicas que apontam o quanto a escola tem sido um lugar preconceituoso e discriminatório, portanto, a necessidade está aí e precisamos tratar dessas questões urgentemente.

Na questão G (*Como é feita a interlocução das temáticas, questões e situações relacionadas a elas com as famílias e comunidade escolar?*), as gestoras responderam que é feita através do diálogo. A gestora da escola B2 colocou que *“é feita através do diálogo com os responsáveis e professores. Já realizamos palestras sobre a questão da violência cultura da paz, pois já trabalhamos com o projeto Justiça Restaurativa”*.

Para a questão H (*A escola adere ao Programa Saúde na Escola? Se sim, como funciona e como a comunidade escolar o encara?*), as quatro escolas afirmam que aderiram ao Programa, porém disseram que não funciona muito bem e que falta organização.

Nas observações, foi percebido que, ao lidar com as situações relacionado à diversidade sexual e de gênero, pelos(as) professores(as) e gestores(as), muitas vezes, há o despreparo. Os(as) profissionais da educação levam para a sala de aula seu ponto de vista, seus (pré)conceitos e seus princípios religiosos. Isso acontece por conta da carência de uma formação docente que prepare os profissionais da educação para trabalhar com essas temáticas. Desde os cursos de graduação até a formação continuada, destaca-se a necessidade de capacitações para que todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escola tenham habilidade para lidar com estas situações.

Um exemplo disso aconteceu quando, durante as observações, uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma conversa informal, me diz que *“sobre o tema que tu estuda, tu notou que “aluno tal” tem todo o jeito? Ele gosta de brincar com as meninas, os desenhos dele são bem femininos e ele tem umas tiradas nos gestos”*.

Em outra conversa informal, uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental de outra escola afirma que *“o importante é trabalhar os conteúdos escolares, que as crianças ainda não têm a sexualidade desenvolvida e que não temos que aguçar a curiosidade delas trabalhando esses assuntos”*. Ou seja, essa professora entende que a escola não exerce influência no desenvolvimento de gênero e sexualidade de seus alunos, que o desenvolvimento de gênero e da sexualidade aconteceria em casa, no contato com a família e não na escola quando os alunos já chegariam à primeira série com ideias rígidas do que é feminino e masculino.

Porém negar a influencia da escola na construção de gênero e sexualidade dos alunos apenas perpetua os padrões desiguais e naturalizados em nossa sociedade. No entanto, o que a Educação Básica do nosso país precisa é justamente o contrário, precisa causar estranhamento e desnaturalização. Segundo Louro (1997) é preciso desconfiar de tudo que é natural, e indaga:

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63 - 64)

Nesse sentido, entende-se que a escola, assim como o currículo, não pode permitir-se funcionar de "portas fechadas para o mundo", correndo o risco de não acompanhar e não perceber as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade e, respectivamente, nos estudantes. No entanto, o que foi percebido, durante a pesquisa, foi um distanciamento expressivo dos movimentos sociais e a contradição entre a proposição presente nos documentos oficiais e as práticas escolares.

Compreende-se que a escola tem possibilidades para construir novas reflexões e críticas sobre a realidade social. Igualmente, a escola também tem credibilidade e alunos suficientes para intensificar a desconstrução de padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Para isso, no entanto, a escola ou, de modo mais específico, os(as) professores(as) e gestores(as), deveriam atentar mais para as mudanças do seu tempo, e não encarar a educação como sinônimo de conservadorismo e estaticidade cultural. Andar ao lado dos movimentos sociais existentes é uma possibilidade que pode contribuir muito para o enfrentamento as desigualdades sociais, de gênero, de sexualidade entre outras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação mostrou muitos pontos importantes relacionados à diversidade sexual e de gênero. O primeiro ponto que destaco é o silêncio sobre essa temática. Em relação ao silêncio nos documentos, entende-se que estamos vivendo em um período bastante tenso quanto às lutas das minorias sociais e suas representatividades pelo Estado. Os conflitos de interesses se acentuam cada vez mais e as classes menos favorecidas da população acabam sofrendo com isso.

Reflexos disso ficaram evidentes, durante a pesquisa, quando percebemos a retirada de temas tão importantes e emergentes para a superação das desigualdades sociais de vários documentos educacionais, bem como a oposição de parte do congresso nacional e da população aos programas com os mesmos objetivos. O PNE não trata mais diretamente sobre gênero, os planos estaduais e municipais estão retirando os termos gênero de seus documentos, programas como o BSH e Escola sem Homofobia estão sendo vetados.

Além da ausência nos documentos, a pouca receptividade dos professore(as) e gestores(as) em falar sobre esses temas, a recusa em responder as perguntas, tanto das entrevistas, quanto dos questionários, pois menos da metade dos professores se propuseram a responder os questionários, (menos de um terço de fato respondeu através de muita insistência), nos indica a dificuldade que estão tendo para tratar de assuntos relacionados à diversidade sexual e de gênero dentro da escola.

Esse silenciamento já foi apontado por Foucault em seu percurso sobre a história da sexualidade ao constatar que

Um rápido crepúsculo se teria à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a nora, detém a verdade, guarda o direito de falar, reserva-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções. 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 (FOUCAULT, 1988, p. 9 – 10).

Esse trecho indica o porquê de tanto silêncio, de tanta resistência em falar sobre gênero e sexualidade nas escolas. Contudo, sempre houve e ainda há, em nossa sociedade, mecanismos de poder que tentam controlar, vigiar, punir e governar os desejos mais recônditos em uma tentativa vã de uniformização dos corpos e das identidades de gênero e sexualidade. A história oficial está permeada por “verdades” que são impostas como “absolutas” e “acabadas”, contribuindo para a manutenção de alguns tabus acerca da sexualidade humana. Mas cabe aos profissionais da educação “duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena colocar em questão são as formas como costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas” (LOURO, 2000, p. 86).

Somente assim, podemos tentar romper com uma neutralidade que é imposta por um paradigma científico tradicional e também por um currículo escolar que funciona como um mecanismo de poder e de discriminação, de modo que “ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2000, p. 86).

Também foi percebido, durante a pesquisa, que a legislação e as atuais políticas educacionais, em parte, contemplam as demandas da sociedade e da Educação Básica atual, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, pois podemos ver o quanto avançou-se nos últimos anos em políticas públicas para

superação das desigualdades de gênero e para o reconhecimento, respeito e valorização dos grupos LGBT.

As Secretarias de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas Bissexuais, Travestis e Transexuais, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, dentre muitas outras organizações, vem se impondo, criando e exigindo políticas públicas, como as que apresentamos nesse trabalho, a favor da diversidade sexual e de gênero.

Porém, embora que o país esteja avançando em políticas, o que tem se sentido com o atual cenário político é uma forte tensão e certo retrocesso nos programas e ações, além de um medo muito grande de que se percam direitos que já foram adquiridos. Essa tensão e medo se dão por algumas ações como a do juiz Waldemar Cláudio de Carvalho, o qual concedeu uma liminar acatando parcialmente o pedido de uma ação popular assinada por um grupo de psicólogos defensores das terapias de reversão sexual. A decisão foi feita no dia 15 de setembro de 2017. Nela, o juiz mantém a integralidade da resolução, mas determina que o conselho não proíba os profissionais de fazerem atendimento de reorientação sexual.

Retrocesso sim, pois esse tipo de tratamento é proibido desde 1999 por uma resolução do Conselho Federal de Psicologia. Na resolução 01/1999, o Conselho estabelece as normas de condutas dos psicólogos no tratamento de questões envolvendo orientação sexual. De acordo com a organização, ela trouxe impactos positivos no enfrentamento aos preconceitos e na proteção de direitos da população homossexual no país, já que existem altos índices de violência e mortes por LGBTfobia⁴.

Outra constatação, que surgiu durante a pesquisa, foi à carência de suporte teórico metodológico para que os(as) professores(as) e gestores(as) estejam

⁴ O termo se refere a hostilidade e a violência física, psicológica e social contra aqueles(as) que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo e com pessoas que não se enquadram nos padrões sociais de gênero .

preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero na escola. A formação inicial e continuada, nesse quesito, ainda é muito precária.

Os(as) professoras demonstraram falta de conhecimento sobre a categoria gênero, e sobre o âmbito da diversidade sexual e de gênero, uma vez que parecem compreender que essas palavras tratam de questões presentes na sociedade e na escola, relacionadas às desigualdades entre homens, mulheres e preconceito para com pessoas LGBT, mas não conseguem fazer uma reflexão trazendo os conceitos, mostrando o quanto eles são aliados na luta pela superação dessas desigualdades e preconceito. Uma solução para isso poderia ser a formação continuada dentro das escolas com profissionais da área da educação, saúde, etc. com o objetivo de clarear e desmistificar sobre esses termos, bem como incluir nos planos nacional, estaduais e municipais da educação metas e alternativas para a resolução de problemas relacionados as desigualdades de gênero e sexualidade.

Nas respostas dos professores(as) e gestores(as), pode-se observar uma contradição, pois, ao mesmo tempo, eles(as) demonstram aceitar a diversidade sexual e de gênero, mas suas práticas são marcadas por uma influência heteronormativa e conservadora que perpetuam padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

Enquanto observava, pude perceber que as relações de gênero e sexualidade na escola se manifestaram de várias formas: nas diferenças de comportamentos na sala de aula, na escolha diferenciada de cores, na atribuição de diferentes desempenhos acadêmicos dos alunos e também no temor sobre uma suposta "homossexualidade", em especial de meninos que se identificam ou permanecem mais entre as meninas. Porém, a maioria dos(as) professores(as) acredita que a escola tem uma responsabilidade mínima, quando não inexistente, no desenvolvimento de gênero da sexualidade dos alunos.

Contudo, dado a forma como as instituições políticas, culturais e educacionais são construídas sobre a base de estereótipos e pressupostos binários, é fácil entender o motivo da rejeição e do espanto das pessoas quanto

às questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, e as consequências disso podem ser evidenciados durante essa pesquisa.

Todo(a) estudante é afetado(a), alguns(mas) mais do que outros(as), porque eles(as) vivem e respiram estereótipos de gênero desde o momento em que nascem (ou antes de nascerem). Muitos(as) alunos(as) rejeitam todos os tipos de atividades e assuntos, mesmo antes de terem idade suficiente para saberem a razão de estarem fazendo isso. Exemplos como: Os meninos não dançam, as meninas não jogam futebol, os meninos são bons em matemática, as meninas são melhores em português etc. E o viés de gênero conduz de forma transparente ao viés sexual exemplos como: Os meninos que são "muito femininos" são homossexuais, as meninas adolescentes que são "muito masculinas" são ameaçadoras, os meninos que fazem sexo são "pegadores", as meninas que fazem sexo são "fáceis".

O impacto do sexismo misógino, da homofobia e da heteronormatividade no desenvolvimento saudável da identidade sexual e de gênero de todas as crianças de todas as idades foi ignorado em grande custo para nossos(as) alunos(as). Os(as) estudantes que não se encaixam no paradigma heteronormativo, muitas vezes, sofrem assédio psicológico e físico ao longo do Ensino Fundamental, Médio e ao longo da vida.

O principal objetivo ao trabalhar a diversidade sexual e de gênero nas escolas é mudar nosso pensamento sobre sexo, gênero e sexualidade, desde uma visão principalmente binária, até uma que seja mais inclusiva para todos. Para isso, precisamos pensar em termos de diversidade de gênero e sexualidade, que é uma construção ampla que inclui todos os sexos, gêneros e sexualidades, mesmo aqueles que ainda não conhecemos. Isso nos permite considerar os componentes múltiplos, complexos e inter-relacionados que compõem o sexo biológico, o gênero e a sexualidade para cada ser humano.

A premissa fundamental é que uma visão exclusivamente binária de nossa biologia, nosso gênero e nossa sexualidade é imprecisa e, em última análise, prejudicial. Além disso, a diversidade de gênero não se limita aos

transgêneros, e a diversidade sexual não se limita a pessoas LGBT. Todos são afetados por viés de gênero e viés de sexualidade, independentemente de como eles identificam.

O campo da educação tem a oportunidade de liderar o caminho nesta nova era de pensamento expansivo sobre subjetividades humanas, mas é necessário que se faça uma mudança de paradigma para alcançar esses objetivos educacionais abrangentes. As escolas devem explorar intencionalmente e sem medo o papel da diversidade de gênero e sexualidade. Só que, para isso, é preciso que se ofereça formação e formação continuada que permitam aos(as) professores(as) e funcionários(as) ampliar seus entendimentos para além da visão binária de homem/mulher, macho/fêmea.

A formação para trabalhar com essas temáticas precisa ser pensada desde os cursos de formação de professores até os professores que já estão atuando na Educação Básica, somente assim, com os professores preparados para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero de uma forma positiva, que poderemos começar a romper e desnaturalizar com os estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade, de modo a mudar a concepção dos alunos sobre essas temáticas.

Assim sendo, esse trabalho mostrou que há muito o que ser estudado, refletido e trabalhado sobre a diversidade sexual e de gênero na educação. Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas no campo das pesquisas educacionais, bem como há necessidade de discussões e debates nas escolas visando pensar o currículo e as práticas escolares, de modo que esses propiciem suporte para que se possa fazer um trabalho de qualidade referente às temáticas. Portanto, a presente pesquisa fomenta muitas indagações e deixa muitas interrogações que pretendem ser investigadas e aprofundadas futuramente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 março de 2016.

_____. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Brasília: MECSEF, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Brasil%20sem%20Homofobia.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do

Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 2005a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/materias/xml/do/secao1/1452065.xml>>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Termo de referência**: instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_ref.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer e superar preconceitos. Brasília, DF, 2007c. (Cadernos CECAD, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Unesco, 2007e. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Diretrizes de implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília, DF, 2008b. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001882/188264por.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Portaria nº 432, de 2 de julho de 2008. Constitui a comissão técnica interministerial com objetivo de elaborar proposta do **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2009. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e dá outras providências. **Diário Oficial República**

_____. **Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2009e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6980.htm>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 21 de março de 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto de 4 de junho de 2010. Institui o Dia Nacional de Combate à Homofobia. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jun. 2010d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Dnn/Dnn12635.htm>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da CONAE 2010**. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF: CONAE, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD e cria o Conselho Nacional LGBT. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 2010e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: diversidades sexuais**. Brasília, DF, 2011b. (Saúde e prevenção nas escolas, v. 8). Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/tags/tags-do-portal/aids>>. Acesso em: 18 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. Projeto Escola sem Homofobia. Projeto Escola Sem Homofobia. **Caderno Escola sem Homofobia**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25/06/2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, quinta-feira, 26 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 12 de março de 2016.

_____. Fórum Estadual De Educação. **Plano Estadual De Educação**. Estado do Rio Grande do Sul, 2014.

_____. Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Plano Municipal de educação**. Santa Maria – RS, 2015.

ALÓS, Anselmo Peres. **Narrativas da sexualidade**: pressupostos para uma poética queer. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 18, p. 837-864, 2010.

BUTLER, Judith. **Criticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. Una antología de estúdios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55 a 81.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> . Acesso em: 28 de maio de 2015.

CARVALHO, Emílio Nolasco de; COSTA, Samira Lima. As potências da narrativa. In: LOPES, Kleber Jean Matos; CARVALHO, Emílio Nolasco de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Ética e reverberações do fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

Carvalho, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, -. p. 554-574.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. En: **Crítica y emancipación : Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise programa Brasil sem homofobia de Marcelo Daniliauskas**, 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra. 1981.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIZZO, Bianca Salazar. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação**, 37. 2015. Anais eletrônicos Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3858.pdf>>. Acesso em: 5 de março de 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-15.

KINCHELOE, Joe L. e BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995a. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres**. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo Estranho – ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias a (Org.). **Identidades de gênero e práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MANSUR, Maria Elisanete do Vale. **Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Os Novos Rumos Da História Oral: o Caso Brasileiro**. Revista de História. V. 155n. 2 de 2006. pág. 191-203. Disponível em: <file:///C:/Users/Bruno/Downloads/19041-22572-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

MISKOLCI & PELÚCIO, Larissa. —**Fora do Sujeito e Fora do Lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis**". CD Anais do XXX Encontro Anual da ANPOCS – GT Sexualidade, Corpo e Gênero. 2006.

MISKOLCI, Richard. **A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias. Porto Alegre, ano 11, v. 1, n. 29, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

POSSOLI, Gabriela Eyng, **Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional**. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, volume 3, número 2, p. 237-247, jan./jun. 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** / Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 18. ed. Revista Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. - (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria Útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**, v.15, n.2, jul./dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O projeto educacional moderno: identidade terminal?** In: Crítica pós-estruturalista e educação. (org). Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora Ltda., 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, Fabiana Lopes. **Gênero e Diversidade na Escola – GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar.** 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ANEXOS

Anexo I

Questões direcionadas aos(às) gestores(as):

- A) Qual o entendimento que tem a escola sobre o tema: diversidade sexual e de gênero? Esses entendimentos aparecem em algum documento da escola?
- B) Quais são as maiores dificuldades em tratar dessas temáticas e situações relacionadas a elas pela gestão da escola?
- C) Como são tratadas as questões e situações relacionadas à diversidade sexual e de gênero, como o preconceito e discriminação quanto ao gênero e orientação sexual, pela escola?
- D) A escola adota alguma política pública voltada para essas temáticas?
- E) Como é dado suporte para os professores trabalharem com essas temáticas e lidarem com questões e situações relacionadas às mesmas?
- F) Como é feita a interlocução das temáticas, questões e situações relacionadas a elas com as famílias e comunidade escolar?
- G) A escola adere o programa Saúde na Escola? Se sim, como funciona o programa e como a comunidade escolar o encara?

Anexo II

Questões direcionadas aos(às) professores(as):

Qual etapa da educação básica que você leciona?

- A) Qual seu entendimento sobre o tema: diversidade sexual e de gênero?
- B) Tem questões e situações entre os alunos que me destacaria relacionadas ao tema: diversidade sexual e de gênero? E como lida com essas situações?
- C) Quais são as maiores dificuldades em tratar das questões e situações relacionadas a essas temáticas com os alunos?
- D) Há algum planejamento prévio para tratar de questões e situações relacionadas a essas temáticas em sala de aula?
- E) A escola dá algum suporte para tratar dessas temáticas e as questões e situações relacionadas a elas?
- F) Como é a participação das famílias com as questões e situações relacionadas à diversidade sexual e de gênero?