

## **SEXUALIDADES E GÊNEROS NA ESCOLA: DE QUAIS SENTIDOS SE APROPRIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?**

Denise da Silva Braga

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, denise.sbraga@yahoo.com.br

**Resumo:** Este texto resulta da sistematização das minhas interlocuções com os discentes na orientação dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, no período de 2014 a 2016. Na organização das atividades do estágio são elencados os documentos (projeto pedagógico, planos de aula) e rotinas a serem observados e analisados no contexto da escola-campo, a partir de um roteiro de observação composto por quatro eixos: "gestão da escola", "infraestrutura", "relações interpessoais" e "práticas pedagógicas". Os seminários de integração, construídos a partir dos eixos propostos, visam articular as observações e registros das práticas na escola-campo e a formação para a docência no curso de Pedagogia. Na discussão apresentada focalizo o eixo "práticas pedagógicas", cujo propósito é debater o fazer docente em relação ao projeto pedagógico da escola, especificamente, no que tange ao trabalho com as sexualidades e gêneros nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os apontamentos das análises realizadas evidenciam que, no currículo da escola, têm exclusividade as possibilidades heterossexuais e cisgêneras na construção das identidades de gênero e sexuais. Penso que as constatações deste trabalho podem fomentar discussões necessárias e urgentes sobre as formas como a escola tem se organizado para lidar com esse "sujeito integral" que perpassa os discursos pedagógicos atuais, sobremaneira, quando estão em pauta as identidades de gênero e sexuais que não se enquadram nos padrões socialmente legitimados.

**Palavras-chave:** sexualidades, gêneros, prática pedagógica.

### **1 Introdução**

O objetivo deste texto é apresentar reflexões acerca do debate sobre o trabalho pedagógico com as temáticas dos gêneros e sexualidades na escola de Educação Básica. Neste intuito, discutirei questões resultantes da sistematização das minhas interlocuções com discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, na orientação aos estágios supervisionados, no período de 2014 a 2016. Para guiar as minhas análises elenquei duas questões primordiais: como são relatadas pelo(a)s discentes-professore(a)s em formação as experiências com o trabalho com gêneros e sexualidades no contexto da prática na Educação Básica? Como os gêneros e sexualidades se tornam conteúdos curriculares no intramuros da escola?

Ao analisar as percepções e questões formuladas em relação ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola de Educação Básica busquei compreender os fundamentos e os objetivos do currículo praticado pelo(a)s professore(a)s e as formas como os temas dos gêneros e das sexualidades são apropriados e passam a se constituir como conteúdo de ensino. A partir das constatações do trabalho realizado espero contribuir com as discussões sobre a incorporação das sexualidades e gêneros no trabalho pedagógico, sobremaneira nas propostas

predominantes, nas quais ainda sobressaem as concepções biologizantes e heteronormativas que reafirmam, quase exclusivamente, as possibilidades heterossexuais e cisgêneras<sup>1</sup>.

## 2 Metodologia

Este texto apresenta os resultados da análise qualitativa dos registros e discussões realizadas com o(a)s discentes do curso de Pedagogia da UFVJM na orientação ao estágio supervisionado, nos anos 2014 a 2016. Tais discussões constituem a parte de suporte aos estágios curriculares supervisionados e se organizam para/a partir das experiências vivenciadas no campo da prática pelo(a)s estudantes.

No curso de Pedagogia, o(a)s discentes devem realizar 4 estágios curriculares supervisionados, consecutivamente: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Diversidade e em Gestão. Os encontros em sala de aula são semanais, têm duração total de 60 horas em cada período letivo e devem acompanhar o desempenho das atividades práticas do(a) discente-estagiário(a).

Para guiar as discussões é produzido um roteiro de observação que visa sinalizar a diversidade da organização escolar e, sobre ela, fomentar a atitude de pesquisa e o processo crítico-reflexivo. Esse roteiro de observação é composto por quatro eixos: "gestão da escola", "infraestrutura", "relações interpessoais" e "práticas pedagógicas". Entre as atribuições do(a)s estagiário(a)s, encontra-se a construção de um plano de estágio; a consolidação de um relatório analítico e a participação em atividades como os seminários de integração, nos quais são apresentadas e debatidas as questões atinentes às experiências nas instituições campo do estágio.

Neste trabalho focalizo o eixo de análise "práticas pedagógicas", cujo propósito é debater o fazer docente em articulação ao projeto pedagógico das escolas nas quais o(a)s estagiário(a)s estão inserido(a)s. Para subsidiar as discussões desse eixo são elencados os documentos e rotinas a serem

---

<sup>1</sup> Grosso modo, pessoas cisgêneras (ou *cis*) podem ser compreendidas como aquelas que foram designadas com um gênero ao nascer e se identificam com ele. Assim definido, mesmo que de forma simplista e incompleta, podemos concluir que um homem cis é uma pessoa que, ao nascer, foi designada como homem e, durante a sua vida, se identifica como homem. É importante não pensar em termos como "biológico" ou "genético" como alerta Beatriz Guimarães (<https://feminismotrans.wordpress.com/author/victressvoid/>): essa designação é feita, primariamente, constando-se a presença de um pênis ou uma vulva e não através de qualquer teste biológico criterioso, exceto em bebês intersexuais com genitálias ambíguas. Nesse caso, a designação é feita baseando-se, vulgarmente, no que estiver mais próximo do padrão diádico (não-intersexual), muitas vezes com intervenções cirúrgicas coercitivas para "corrigir" o corpo da pessoa. Normas culturais diversas de diversas épocas podem não definir homens ou mulheres exclusivamente pela genitália. Outra ideia importante a se desmontar é que pessoas cis simplesmente "sejam" o seu gênero. Todas as pessoas se identificam como um gênero. Todas as pessoas constroem o próprio gênero. A única diferença é que pessoas cis tem o privilégio de não perceberem que o fazem, pois esse gênero lhe é dado desde o nascimento, criando a falsa impressão de que uma mulher cis simplesmente "é mulher" pois tem vulva, ou útero, ou seios; enquanto que uma mulher trans\* "se identifique como" mulher, apesar de ter um pênis, ou testículos, ou barba.

observados e analisados no curso do estágio, especificamente: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a dinâmica das aulas (seleção de conteúdo, planejamento, desenvolvimento, avaliação).

Utilizo, na seleção dos dados de análise, os relatórios apresentados ao final de cada estágio, os projetos pedagógicos das escolas campo e as anotações dos encontros semanais com os discentes, na realização dos seminários de integração. No tratamento qualitativo dos dados utilizo recursos da análise de conteúdo de Bardin (BARDIN, 2011).

### **3 Resultados e Discussão**

Na sua *História da Sexualidade*, Foucault (1997, p. 17) desconstrói a hipótese repressiva como “[...] o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito sobre sexo a partir da Idade Moderna” que dava conta, até então, da negação do sexo nas sociedades ocidentais. Ele coloca a hipótese repressiva em uma economia geral dos discursos, a partir do século XVII, mostrando que propagar a proibição do sexo tem uma função tática como uma técnica de exercício do poder.

Ainda de acordo com Foucault (1997), a partir do século XVIII, a proliferação de discursos sobre o sexo, os corpos e os prazeres foi incitada por instituições como a igreja, a medicina e a escola. A multiplicação destes discursos produziu, por conseguinte, uma forma de controle sobre os corpos e sexos: agências autorizadas que, ao esquadrinhá-los, acabaram por instituí-los dentro dos limites controlados dos seus discursos. Não se tratava apenas de falar e de fazer falar sobre o sexo, mas de contar verdades sobre ele, difundir um vocabulário autorizado, definir onde e quando dele se podia falar.

Nos séculos XVIII e XIX a explosão discursiva sobre o sexo entrou em atividade em outros campos: a medicina, a psiquiatria, a justiça penal e a demografia que também passaram a se preocupar com o sexo, incitando a falar - e falar publicamente dele, como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo (FOUCAULT, 1997, p. 27).

A partir destes contextos, a pedagogia também produziu um discurso acerca dos corpos e sexos das crianças e jovens no qual procurou assinalar os perigos em torno dele; codificar os conteúdos, tornando-os inteligíveis apenas aos que deles podiam se apropriar e qualificar os locutores, investidos da autoridade de dizer *verdades* sobre os corpos e o que eles podiam ser. Nesta perspectiva, a escola se constituiu (e permanece) não como um lugar de negação ou de silenciamento sobre o sexo; antes, empreendeu a produção e a circulação de um discurso sobre ele para ser continuamente repetido até que seja fabricado como verdade. Uma verdade que deve

construir tempos certos, práticas higiênicas e saudáveis, instituir limites produtivos ao uso dos corpos e à experiência dos prazeres.

No prolongamento de tal projeto, ao qual interessam práticas de predição e de controle sobre o que as pessoas devem ser, as sociedades se organizaram educativamente, utilizando-se de uma pedagogia especializada em garantir a consecução dos seus objetivos por meio da implantação de versões normalizadas de sujeitos que o currículo deve produzir e colocar em circulação.

No que tange às sexualidades e gêneros, os currículos são parte preponderante na instalação de um projeto de formação cuja estratégia é o investimento na produção de sujeitos que respondam, inequivocamente, às expectativas sociais sobre seus corpos, sexos e gêneros. Veiga Neto (2002) afirma que a criação do currículo contribuiu para um novo enfoque sobre tempo e espaço na escola e para a instituição de novas articulações entre esses elementos. Segundo o autor, “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002, p.164): um uso minuciosamente controlado do tempo, em espaços rigidamente organizados e vigiados, de modo a estabelecer fronteiras e favorecer a classificação, a hierarquização e o isolamento dos indivíduos (geralmente os “pouco úteis”, “improdutivos” ou “indesejáveis”) que as classificações permitiram transformar em “outro”.

Nesse sentido, [...] o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou [...] o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165, grifos do autor).

Isso permite, portanto, a consecução de uma estratégia de controle efetivada em uma *educação sexual* cujos vestígios até hoje se mostram presentes nas instituições escolares. O trabalho pedagógico relatado nas experiências do(a)s estagiário(a)s evidencia que, ainda na atualidade, o ato de falar sobre sexualidades e gêneros na escola é enunciado pelo(a)s docentes como algo “delicado”, a ser “feito com muito cuidado” e “respeitando o lugar da família”. Percebe-se um enorme esforço em criar formas de falar e de fazer as crianças e jovens falarem sobre si e sobre o sexo, limitando as ações em um discurso razoável, canônico – uma certa ortopedia discursiva que fale e faça falar, mas dentro do espaço seguro daquilo que pode ser dito.

Nas experiências que são relatadas e observadas, aparece como consenso entre o(a)s professore(a)s que “essas coisas” (os gêneros e as sexualidades) devem ter espaço no currículo da escola, mas ele(a)s realçam, também, as dificuldades - que muito(a)s atribuem à uma formação

acadêmica ineficiente, ou omissa. Entre as limitações da ação que transparecem nas práticas do(a)s professore(a)s, podemos identificar a permanência de uma concepção biológica e heteronormativa e a indissociação entre gênero e sexualidade, geralmente referidos em única expressão, praticamente um novo vocábulo que aglutina os termos e seus significados. Além disso, o momento ótimo para abordar os temas dos gêneros-e-sexualidades é, quase sempre, trazido por algum evento problematizado pelas crianças e jovens: uma cena de novela; um ato censurável do(a)s estudantes, em geral, associado à falta de pudor nas relações entre meninos e meninas (tocarem nas partes íntimas, por exemplo); uma dúvida manifesta, muitas vezes submetida pelo(a)s próprio(a)s estudantes à um tratamento “científico”, o que se revela na escolha do vocabulário. Neste caso, tanto lhes é dito que “os órgãos sexuais” têm nomes “corretos” que ele(a)s adotam, nas salas de aula, a nomenclatura ensinada pela escola: vulva, pênis, seios, relação sexual; enquanto nos espaços menos interditados da própria escola, ouvem-se uma infinidade de “palavrões”, por vezes, indecifráveis para os adultos, com os quais conversam sobre o sexo e seus corpos.

A ação docente é, no contexto em tela, predominantemente reativa e improvisada, elaborada para explicar determinada ação ou comportamento e eliminar a possibilidade de conflitos, inclusive com as famílias, cuja vigilância sobre os corpos do(a)s estudantes é constante e pautada no discurso religioso. Para validar as respostas que se pode dar em situações que tensionam saberes prescritos sobre sexualidades e gêneros é acionado um irrefutável conhecimento *científico*, de modo a afirmar a autoridade de um discurso capaz de calar, porque é a própria verdade. É recorrente, também, que tais situações validem a norma e assumam uma perspectiva de correção aos “desajustados”, baseada na naturalização daquilo que é “porque assim sempre foi”, de acordo com a moralidade religiosa que, no contexto específico das observações, referenda o mandato biológico naturalizado.

Percebe - se fortemente marcado nas experiências escolares o investimento na manutenção da sexualidade e do gênero das crianças e jovens dentro daquilo que é (porque sempre foi) a norma: cisgênera e heterossexual. O “outro” deve ser respeitado. Mas o respeito pode ser traduzido como uma tática de distanciamento e de negação: pois “é preciso respeitar para ser respeitado(a)”; “ninguém precisa expor as suas opções particulares em público”; “cada um(a) pode ser o que quiser, mas a sociedade não é obrigada a aceitar o que é diferente”.

Em algumas das experiências relatadas o(a)s professore(a)s manifestam a crença de que, com uma abordagem precoce e adequada e o apoio das famílias, as crianças e jovens possam ter “corrigidas as suas posturas inadequadas”. Neste caso, as inadequações apontadas são, quase exclusivamente, a falta de correspondência às expectativas sociais em relação à expressão dos



gêneros e a precoce sexualização dos corpos. Tais “inadequações” são, predominantemente, atribuídas à exposição constante às mensagens da mídia que reforçam, segundo este(a)s professore(a)s, a permissividade, a destruição das famílias, a ausência da religião e a “ideologia de gênero”.

Outra questão emergente aponta que, mesmo no cenário hodierno, há convicção de que a ignorância sobre o sexo preserva o(a)s jovens de iniciar sua vida sexual e, principalmente, de assumir uma sexualidade “que não é normal”. Recorrentemente é enfatizado nas falas do(a)s professore(a)s que a “excessiva exposição dos corpos e a visibilidade homossexual” propicia que o(a)s estudantes “achem normal” ter experiências sexuais precoces e “optar” pelas relações homossexuais. Deste modo, assim como a correta construção dos gêneros, tarefa atribuída a si pelos adultos, a sexualidade das crianças e jovens constitui também uma preocupação, à medida que garantiria a estabilidade das posições de homem e de mulher e, conseqüentemente, a heterossexualidade normativa. Conforme afirma Louro “[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da ‘normalidade’ (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero)” (2001, p.80).

Ao mesmo tempo em que professam uma educação democrática, multicultural e de reconhecimento às múltiplas possibilidades de identificação, os projetos escolares reificam os corpos, submetendo-os ao que existe e está prescrito. Assim, práticas comumente referidas como de “reconhecimento e respeito à diversidade” intensificam processos de vigilância que permitem identificar e nomear o “outro” e isso abre a possibilidade do exercício do controle sobre o modo de ser “outro”, criando descrições que, novamente, encapsulam a possibilidade de emergência das subjetividades e das expressões particulares dos corpos e gêneros.

Apesar dos crescentes debates sobre a incorporação dos gêneros e sexualidades aos currículos escolares, especialmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nos cenários escolares prevalece o caráter prescritivo e disciplinador do currículo. Como apontam Meyer, Ribeiro e Ribeiro (2007, p. 229),

A compreensão de natural, muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação.

A pedagogia da sexualidade a partir da qual são discutidos e criados currículos que sinalizam a incorporação da diferença assume a perspectiva da “diversidade sexual e de gênero”.

A demarcação do espaço de visibilidade das sexualidades e gêneros não-conformes (quase exclusivamente) no terreno da diversidade sancionam a ideia de que há um centro sobre o qual diferir e enfatizam posições de “outro” cuja matriz é a cisgeneridade e a heterossexualidade. Assim, as referências de sexo e gênero continuam inquestionadas, entendendo-se o gênero como uma construção social (“normal” ou “desviante”) constrangida por um sexo (genitália) dado no nascimento, ao qual toda ação criadora será entendida como recusa ou subversão a um componente ontológico natural e inquestionável: ser homem/ser mulher.

Outra observação que emerge das interações no cotidiano da escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que, apesar das falas que enfatizam a “valorização da diversidade” e o repúdio às “manifestações de intolerância”, são raros os momentos em que a diferença é conteúdo no planejamento das atividades escolares. As abordagens são, quase exclusivamente, resposta a algum episódio que contraria a ideia de uma “convivência harmoniosa e respeitosa entre todos”. Nos poucos relatos que trouxeram à tona a questão das homossexualidades evidenciou-se que, além das falas sobre “respeitar os outros” e de que “as pessoas têm o direito de ser o que quiserem”, há um apelo pela adaptação à heteronormatividade. Neste sentido, são enfatizadas as práticas que concebem como necessário que os sujeitos homossexuais se mantenham no “lugar deles”, que “saibam se comportar”, ou seja, que não manifestem sua (homo)sexualidade em público e que, ao menos, pareçam não ser gays, ou lésbicas.

O(a)s discentes-estagiário(a)s, ao descreverem e analisarem as suas observações no cotidiano da escola, citam, ainda, experiências que ele(a)s classificam como “avançadas e inclusivas”. Um desses relatos mostra uma aula das crianças de 6 anos em que a professora da classe apresenta uma caixa de brinquedos comum, na qual, segundo o(a)s discentes-estagiário(a)s, havia brinquedos de meninas e de meninos. Ao dispor a caixa para o momento da brincadeira, a professora não dá nenhum comando que implique que as escolhas das crianças devam se dar com base no seu gênero identificado. O(a)s estagiário(a)s, no entanto, ao perceberem que as crianças escolheram os brinquedos tradicionalmente atribuídos ao seu gênero constataram a “naturalidade” de tal escolha, baseada nas características binárias específicas. Não se problematizou, entretanto, como tal naturalidade é construída, quais cerceamentos são cotidianamente colocados às crianças que, desde muito cedo, são submetidas às padronizações de gênero e às repercussões da subversão aos padrões naturalizados.

Os relatos obtidos a partir da prática do estágio evidenciam que o policiamento sobre a construção dos gêneros, entendidos como a inscrição nos corpos da masculinidade e da feminilidade

hegemônicas, assim como o investimento na manutenção da heteronormatividade, é parte do trabalho pedagógico que se desenvolve no intramuros da escola. O(a)s aluno(a)s e seu(a)s professore(a)s demonstram compartilhar a concepção de que a distinção entre os gêneros se faz a partir de características e comportamentos exteriores fixos que devem ser apropriados por homens e mulheres. Esta apropriação é feita por meio da educação recebida pelas crianças e jovens e, conforme percebemos, é pela adequação (ou pela inadequação) à imagem de homem e de mulher reconhecida socialmente que os sujeitos são classificados como heterossexuais ou homossexuais.

Mais do que a educação sexual, o que parece ser fato na escola é uma polícia do sexo e gênero que se expressa pela necessidade de regulá-los por meio de discursos úteis e públicos e pelo uso de um vocabulário autorizado que delimita o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico e, em última instância, o que pode ser vivido e o que pode ser falado como/sobre os sexos e gêneros (LOURO, 2004; FOUCAULT, 2002; BUTLER, 2000). Assim, ainda que se perceba tentativas de ampliar as possibilidades de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero - como a problematização dos papéis sociais associados ao masculino e ao feminino - prevalece a demarcação dos limites das interpretações do que pode, ou não, ser reconstruído. Dessa forma, é possível, nas atividades escolares, que a professora incentive um menino a brincar com uma boneca, mas ele será sempre o homem, o pai que “ajuda a mãe” no cuidado com as crianças.

Nos contextos analisados, as transexualidades e travestilidades são completamente interditas sob o pretexto de que se trata da educação de crianças e jovens “muito novos” para discutirem tais assuntos. A pedagogia escolar revela um eficiente dispositivo de implantação da tolerância. O discurso pedagógico é hábil em descrever, classificar e disciplinar lugares de pertencimento. “Pessoas LGBT devem ser respeitadas, mas devem também saber respeitar” e, nesses casos, o custo do respeito é que as pessoas “saibam se comportar”, que não exponham estéticas e comportamentos incomuns, “agressivos” ou “escandalosos”. As transgeneridades e travestilidades são descritas apenas como algo exótico, como um impossível que as pessoas transgressoras, anormais ou doentes fazem acontecer, como evidências da inadequações dos corpos ao que foi prescrito pela natureza. Para estas pessoas, a reivindicação é sempre uma forma de respeito que perpetua o silêncio da sua existência política. Explícita, portanto, que as populações transgêneras são exceções a quem não se deve dedicar o tempo das coisas que cabem à escola: regulares, disciplinares, preparatórias, úteis.

Ao analisar as articulações entre as concepções registradas nos projetos pedagógicos e o currículo em uso na escola emergem questões que apontam divergências entre as intencionalidades e as ações concretizadas na abordagem das sexualidades e gêneros. Se, por um lado, o currículo



formal registra o entendimento de que gêneros e sexualidades são construções sociais, mediatizadas pela cultura; por outro lado, o cotidiano escolar se organiza a partir de padrões de normalidade e de repetição da versão naturalizada das experiências de sexo e gênero.

#### **4 Considerações finais**

As observações empreendidas no cotidiano da escola evidenciam o avanço na formalização do trabalho pedagógico com os gêneros e sexualidades. Mais fortemente, percebe-se um esforço na desconstrução dos papéis sociais associados ao masculino e ao feminino, por meio de atividades que estimulam a problematização do que é próprio de homens e de mulheres. Entretanto, são evidentes os limites das abordagens que, ainda que de forma subliminar, investem na manutenção das concepções naturalizadas de “sexo biológico” e de família.

Assim, apesar do discurso favorável à incorporação da diferença, a prática pedagógica se referencia naquilo que a versão tradicional da ciência e as expectativas sociais consolidaram como sendo o “normal”. Isso se evidencia, entre outros aspectos, no vocabulário utilizado de forma corrente, como ilustra a fala de uma das professoras: “aí você percebe que tem aqueles que se desenvolvem de um jeito, entre aspas, normal... e tem os outros, que mostram, desde novinhos, que já são diferentes”. E, a partir de constatações como essa, são engendradas estratégias para ajudar esse(a)s “diferentes” a serem “aceito(a)s e respeitado(a)s” nos seus grupos de convivência. Esta aceitação, no entanto, inclui um processo de adaptação no qual a diferença deve ser esmaecida de modo a não “desrespeitar” as normas sociais que designam espaços de pertencimento na vida pública.

Ainda que por força de acontecimentos esporádicos, é inegável a maior abertura da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao trabalho pedagógico com as sexualidades e gêneros e, dessa forma, respeito, cidadania, diferença e tolerância são palavras facilmente incorporadas ao cotidiano da escola. No limite, porém, esse trabalho *bem intencionado* pode servir ao mascaramento dos preconceitos e encobrir formas sutis de violência que, muitas vezes, se torna naturalizada para aquele(a)s que a praticam e, sempre, desumanizadora a(o)s que sentem na pele os seus efeitos.

O contato com as narrativas que retratam o cotidiano escolar aponta a urgência de indagar as representações aceitas (e repetidas) que frequentemente são formalizadas nos currículos da escola e possibilitar inscrições de novos/outros modos de vida nos cenários sociais comuns.

A pista que acredito ser produtiva seguir diz respeito ao trabalho necessário de desnaturalização das identidades de gênero e sexuais, provocando o rompimento com a cis-heteronormatividade e criando condições para a emergência de novos/outros corpos, como “corpos que importam”, que têm valor (BUTLER, 2000). Os esforços de entendimento e os

questionamentos das significações produzidas devem servir para ampliar os espaços nos quais todas as pessoas possam ter reconhecidos os seus corpos, as suas sexualidades, os seus estilos de vida e reclamar contra a exclusão de sujeitos cuja própria humanidade apenas é reconhecida quando a condição humana não se encontra fechada em categorias previamente descritas e nomeadas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL/MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (trad. Raquel Ramallete). 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: a vontade de saber*. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar E. Estermann; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Gênero, sexualidade e educação: ‘olhares’ sobre algumas das perspectivas teóricometodológicas que instituem um novo G.E.* In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Disponível em: <[http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos\\_27.pdf](http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf)> . Acesso em 06 jun.2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educ. Soc. [online]*. 2002, vol.23, n.79, pp.163-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 01 ago. 2017.