

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: Debates sobre o discurso pedagógico e a emergência
do diálogo em ambiente escolar.**

GUILHERME SOARES

MARIANA-MG

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: Debates sobre o discurso pedagógico e a emergência
do diálogo em ambiente escolar.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margareth Diniz

Instituição financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MARIANA-MG

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S676s Soares, Guilherme.
Sexualidade e educação [manuscrito]: debates sobre o discurso pedagógico e a emergência do diálogo em ambiente escolar. / Guilherme Soares. - 2022.
112 f.: il.: gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Educação sexual. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Sexualidade. 4. Diversidade de gênero. 5. Heteronormatividade. I. Diniz, Margareth. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.043

Bibliotecário(a) Responsável: Sione Galvão Rodrigues - CRB6 / 2526



FOLHA DE APROVAÇÃO

Guilherme Soares

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: debates sobre o discurso pedagógico e emergência do diálogo em ambiente escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 25 de março de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Margareth Diniz - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marco Antonio Torres - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Anderson Ferrari - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Juiz de Fora

A Profa. Dra. Margareth Diniz, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 05/08/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Diniz, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/08/2022, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0375930** e o código CRC **2EA5789C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por me conceder o dom da vida, por me sustentar nas dificuldades e por ser meu amparo em meio ao caos.

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP) por me proporcionarem uma formação crítica, ética e de excelência.

Agradeço aos meus pais, Alan e Judite, por me proporcionarem um lar de acolhimento, amor, confiança e sobretudo respeito. Pai, você é um amigão e um porto seguro! Mãe, você é minha inspiração! Reconheço que todas as famílias possuem limitações e desafios, porém, o diálogo sempre foi nossa maior ferramenta. Agradeço imensamente a confiança que depositam em mim e saibam que amo muito vocês!

Agradeço ao meu irmão, Ricardo por ser meu anjo da guarda, amigo e incentivador principal de meu caminho. É um privilégio para mim ser seu irmão! Ter você ao meu lado, ainda que distantes fisicamente, é reconfortante.

Agradeço imensamente à Juliana, por ser essa companheira de vida, de luta, de alegrias e de mestrado! Talvez, você me conheça melhor que eu mesmo e por isso, sabe o quanto me alegro em ter compartilhado minha vida com você. Você se colocou em meu destino e me permitiu ser o melhor de mim ao seu lado! Nossa conexão é de outro planeta. Te amo muito.

Agradeço a Vitória, a Mariana e a República Miúdas por serem minhas parceiras da vida! Se hoje sou essa pessoa, devo muito à todas vocês! Obrigado por fazerem família em mim!

Às colegas Catarina Dallapicula, Gabriela Lima, Ludmilla Camilloto e Cíntia Marques, que me ajudaram muito a trilhar este percurso! Todas as conversas e trocas me ajudaram a entender por onde deveria seguir. A vocês, meu muito obrigado!

À CAPES, por financiar esta pesquisa em um momento tão turbulento!

Ao meu querido professor Marcelo Salomão que, durante o ensino fundamental e médio, sempre se colocou em prol de um pensamento crítico sobre nossa sociedade! Todo inconformismo e desejo de “mudar a História” tiveram você como grande incentivador.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Margareth Diniz, por acreditar em mim e possibilitar uma orientação da melhor qualidade! Talvez você saiba mais que ninguém os impactos que essa pesquisa me proporcionou. Obrigado pela parceria e pelas valiosas contribuições.

Agradeço imensamente ao Grupo Caleidoscópico pelas trocas de conhecimento, pelo afeto e pelo acolhimento que são marcas características de seus membros. Todas as reuniões e conversas foram preciosas para que eu pensasse nessa pesquisa.

Aos professores doutores da banca Marco Antonio Torres e Anderson Ferrari, agradeço imensamente pela escuta atenta, pelo olhar crítico e por todas as contribuições para essa pesquisa, desde o momento da qualificação até a defesa! Sigam firmes em seus propósitos de fazerem a Educação uma ferramenta de impacto social.

Aos alunos e alunas da disciplina EDU144 – Sujeitos e Diversidades, meu muito obrigado pelo aceite em participar desse trabalho. As contribuições de todos e todas possibilitaram um olhar crítico e sensível para com a temática. Aprendi muito com todos vocês!

A todos e todas que participaram, direta ou indiretamente deste percurso, meu muito obrigado!

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo."

Michel Foucault

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar como o discurso pedagógico opera com a sexualidade e com as diversidades sexuais no ambiente escolar brasileiro. Para tanto, nos apropriamos da análise bibliográfica para compreendermos o cenário de produções acadêmicas sobre a temática e nos utilizamos, também, de um grupo focal com alunos e alunas do primeiro período de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto a fim de extrairmos as percepções sobre os discursos pedagógicos sobre sexualidade nas escolas onde estudaram. Deste modo, pudemos evidenciar, a partir das conversas do grupo focal, as pregnâncias e os tensionamentos do discurso pedagógico quando se abordam as questões sobre sexualidade nas escolas. Deste modo, foi possível reconhecer que a sexualidade é um campo de disputas no cenário educacional onde, de um lado o discurso pedagógico atua, em boa medida, pela manutenção da cisheteronormatividade e de outro lado os/as estudantes que interrogam ou acolhem este discurso. Buscamos, ainda, em nossas análises, evidenciar, a partir dos relatos dos alunos e alunas participantes desta pesquisa, as pregnâncias discursivas que interditam, fiscalizam e reduzem a sexualidade às esferas da Biologia e da Medicina, discursos hegemônicos até então, interrogando esses discursos a partir das teorias de Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, dentre outros. Concluimos assim, que o discurso pedagógico atual se encontra em constante tensão, denunciando opressões e violências, trazendo à tona vidas silenciadas e estabelecendo possíveis diálogos emergentes na vida escolar.

Palavras chave: Discurso pedagógico, Sexualidade, Cisheteronormatividade.

ABSTRACT

This research sought to investigate how pedagogical discourse operates with sexuality and sexual diversity in the Brazilian school environment. For this purpose, we utilized the bibliographic analysis to understand the scenario of academic productions on the theme and we also exploited a focus group with students of the first pedagogy period of the Federal University of Ouro Preto in order to extract perceptions about pedagogical discourses about sexuality in the schools where they studied. Thus, we were able to evidence, from the focus group conversations, root causes and the tensions of the pedagogical discourse when addressing issues about sexuality in schools. Therefore, it was possible to recognize that sexuality is a field of dispute in the educational scenario where, on one side, the pedagogical discourse acts largely for the maintenance of cisheteronormativity, while on the other side there are students that question or even embrace the discourses. We also seek to highlight from the reports of the students participating in this research, the discursive roots that interdict, supervise, and reduce sexuality to the spheres of Biology and Medicine, hegemonic discourses until then, interrogating these discourses from of the theories of Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, among others. We conclude, therefore, that the existing pedagogical discourse is in constant tension, denouncing oppression and violence, bringing up silenced lives, and establishing possible emerging dialogues in school life.

Key words: Pedagogical discourse, Sexuality, Cisheteronormativity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Publicações encontradas nos bancos de dados.....	26
Figura 2: Distribuição Temporal das Produções (2009 – 2021).....	26
Figura 3: Distribuição geográfica dos trabalhos analisados.....	27
Figura 4: Distribuição dos trabalhos de mestrado e doutorado que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” por eixo de análise.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” do Eixo 1 – Sexualidade e Docência.....	29
Tabela II: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 2 - Sexualidade e Saúde.....	30
Tabela III: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 3 – Sexualidade e Família.....	31
Tabela IV: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 4 – Sexualidade e Instituições.....	31
Tabela V: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 5 – Sexualidade e Deficiência.....	32
Tabela VI: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 1 – Sexualidade, Currículo e Instituições.....	33
Tabela VII: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 2 – Sexualidade e Docência.....	34
Tabela VIII: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 3 – Sexualidade e Moral.....	35
Tabela IX: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 4 – Sexualidade e Escola.....	36
Tabela X: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 5 – Sexualidade e Subjetividade.....	37
Tabela XI: Mapeamento dos/das participantes do grupo focal.....	40

Tabela XII: Discurso pedagógico com relação às diversidades sexuais, segundo os/as respondentes.....	42
Tabela XIII: Experiências dos sujeitos e sujeitas LGBTI+ na escola, segundo os/as respondentes.....	46
Tabela XIV: Intervenção às violências sofridas por sujeitos LGBTI+ por parte da escola, segundo os/as respondentes.....	49
Tabela XV: Percepção das pessoas heterossexuais sobre as violências sofridas por sujeitos LGBTI+.....	52
Tabela XVI: Percepções dos/das respondentes sobre as discussões sobre sexualidade, diversidade sexual, respeito e tolerância nas escolas em que estudaram.....	55
Tabela XVII: Conhecimento das legislações que garantem o debate acerca da sexualidade nas escolas, segundo os/as respondentes.....	57
Tabela XVIII: Como eram os processos de interação na escola, tendo em vista a sexualidade alheia, segundo os/as respondentes.....	59
Tabela XIX: Percepção dos/das respondentes em terem sido sujeitos e sujeitas LGBTI+ nas escolas.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

GT – Grupo de Trabalho

ICSA – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

IST – Infecção Sexualmente Transmissível

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos e mais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

IMPLICAÇÕES ENTRE PESQUISADOR E A PESQUISA: NOTAS (AUTO) BIOGRÁFICAS.....	14
CAPÍTULO 1: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	22
1.1 O que dizem as pesquisas?.....	23
1.1.1 Teses e Dissertações.....	27
1.1.2 Artigos e Trabalhos em evento.....	33
1.2 Grupo Focal.....	39
CAPÍTULO 2: SEXUALIDADE NA ESCOLA: UMA QUESTÃO COMPLEXA.....	42
CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DA SEXUALIDADE, PODER E EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE.....	66
3.1 Do sexo confessado para a regulação do Estado.....	68
3.2 <i>A scientia sexualis</i> e o dispositivo da sexualidade frente à constituição do poder-prazer..	71
3.3 O poder constituído sobre o sexo.....	74
3.4 Pedagogias da Sexualidade - Operacionalizando a regulação dos corpos.....	84
3.5 O discurso pedagógico, currículo e a manutenção da cisheteronormatividade.....	87
À GUIA DE CONCLUSÕES: TENSIONAMENTOS E PREGNÂNCIAS NO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A SEXUALIDADE.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	103
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLAREIDO (TCLE).....	107
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	110
APÊNDICE D – ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS).....	111

IMPLICAÇÕES ENTRE PESQUISADOR E A PESQUISA: NOTAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

Pensar nesta pesquisa, fez-me refletir, e ainda faz, sobre minha existência e minhas experiências. Inicialmente, considero de grande importância me situar neste trabalho enquanto sujeito e pesquisador: ser um jovem branco, socializado como cisgênero, socializado como homem e auto reconhecido como gay me coloca, ambigualmente, numa posição de poder e resistência. Situações de resistência que vivi pelo fato de ser gay conferem a violência da homofobia como dispositivo dinâmico da cisheteronormatividade presente e perpetuada física e simbolicamente em diversas esferas da sociedade. Ao me reconhecer como homem, cisgênero e branco – e sendo socializado assim – me colocam em posição de poder por nunca ter sofrido com violências de gênero e de raça: nunca fui vítima de racismo e transfobia, por exemplo. Partindo deste lugar ambíguo e desse movimento de auto reconhecimento memorialístico de vida, compreendo sobre a “[...] relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória” (FREUD, 1996, p. 177).

Nesta introdução, o que procuro, é reconhecer e explicitar que esta é uma pesquisa implicada. Este é um trabalho sobre mim mesmo e realizá-lo foi transformador. Considero que esta pesquisa possa ter um viés filosófico, pois, ao concebê-la, o que eu estava fazendo, de fato, era um exercício filosófico centrado em mim mesmo. Reconhecer-me, também, como indivíduo participante desta pesquisa remonta à uma certa estética da existência, uma vez que, reconhecendo meus processos individuais, pude compreender minhas próprias maneiras de agir perante o mundo. Em decorrência desses processos de me ver enquanto parte da pesquisa e entendendo que as subjetividades devem ser levadas em consideração no momento da escrita, sigo me implicando, a todo momento nela:

A pesquisa implicada e o etnopesquisador sendo ela/ele LGBTQ ou pesquisando com as pessoas LGBTQ “não é um mero relator contemplativo”, mas “atores e atrizes sociais” da pesquisa. O/A etnopesquisador/a “é parte irremediável da pesquisa”. (ROCHA; MAIA, 2018, p. 234)¹

Pensar em mim mesmo como fator potente de liberdade foi fundamental nesta pesquisa: como eu poderia estar preso a concepções nas quais nem mesmo acredito para escrever? A

¹ Ressalto que não me apropriei dos métodos da pesquisa etnográfica. Como dito, esta pesquisa é implicada, ou seja, enquanto sujeito e pesquisador, coloco-me na pesquisa o tempo todo, inspirado no método clínico (DINIZ, 2005, 2013, 2018), mas não usei o referencial da psicanálise, por não ter leituras aprofundadas no campo.

partir desta inquietação, pude compreender a lógica em que estava inserido: na cisheteronormatividade, compreendida por autoras e autores do campo de gênero e sexualidade em diversas perspectivas da teoria *queer* (a qual não me filio teoricamente nesta pesquisa, mas que considero tal termo como fundamental no entendimento de que a sociedade compreende a sexualidade atrelada aos corpos cisgêneros). Tentar romper com as práticas violentas da norma heterossexual significou, para mim, assumir uma postura ética e de liberdade para viver à maneira que me sentia mais confortável. Ser soberano de mim mesmo, num processo ético e estético, potencializou uma transformação radical do modo de agir frente ao mundo. Pude construir, aos poucos, um novo eu, centrado em práticas de (auto)cuidado². Porém, este fato não apaga minha subjetividade anterior, marcada pelas violências impostas pela cisheteronormatividade. Sobre este aspecto, considero de fundamental importância situar o termo “cisheteronormatividade” como fruto da teoria *queer* e considero também que sua utilização deve substituir o termo “heteronormatividade”, tendo em vista que: “a construção da identidade de gênero é socialmente realizada na tentativa de unificar identidade de gênero e sexual, mas que tais construções são distintas e representam opressões diferentes contra o indivíduo” (ROSA, 2020, P. 68) e de que:

[...] a presunção da verdade do sexo constrói, simultaneamente, a verdade sobre o gênero do indivíduo assinalado - e, ao mesmo tempo, de sua sexualidade pressuposta heterossexual. A heteronormatividade, para além das práticas sexuais e afetivas do sujeito, normatiza também seu gênero, sua expressão e sua performatividade de gênero. Dessa forma, tudo o que escapa ao cisgênero e, conjuntamente, ao heterossexual, foge à categoria do “certo”, do *straight* e torna-se o diferente, o abjeto, o censurável. Nesta perspectiva, torna-se intuitiva a percepção de que a heteronormatividade não existiria se não fosse cisheteronormatividade. (ROSA, 2020, p. 69)

Enxergo minha subjetividade profundamente cindida pelo fato de ter vivido, por anos, num movimento de dúvida e autonegação sobre quem eu era. Ser gay, no contexto em que cresci, era inconcebível, e por vezes nem se discutia, ou seja, me privei de experimentações e discussões por receio de descobrir o que não poderia ser descoberto. 2016 foi o ano que marcou a virada na minha vida: o alvorecer deste novo “eu” foi permitido por entrar em contato, pela primeira vez, com o que considerava *diferente*! O ingresso no curso de História na Universidade Federal de Ouro Preto virou minha vida de pernas para o ar: se antes eu convivia apenas com

² Cabe ressaltar a dimensão da subjetividade na pesquisa: a partir de todos os processos de reconhecimento enquanto homem gay, a apropriação desta identidade e o mestrado em meio a tudo isso, considero o cuidado comigo mesmo como parte central. O “auto” (*self*) cuidado surgiu como potência ao poder olhar para mim mesmo a partir de dimensões que careciam de um olhar especial de cuidado. Foi a partir deste olhar que pude, em certa medida, curar algumas feridas que me impediam de seguir me implicando na pesquisa.

poucos amigos brancos, católicos, heterossexuais, cisgêneros e de classe média, a partir de 2016 eu comecei a conviver com sujeitos e sujeitas que antes eram apresentados a mim com raríssima frequência. Negros e negras, gays, lésbicas e pessoas de outras matrizes religiosas passaram a fazer parte da minha rotina e modificaram, para sempre, o meu modo de enxergar e de me relacionar com o mundo. De repente, tropecei em um mundo quente e colorido no interior do lugar em que passaria quatro anos estudando.

Esta experiência sinestésica me fez sair do meu conforto de privilégios e me colocou em contato com as dores dos outros: ao tomar conhecimento de que a realidade social era bastante diversa entre meus amigos e amigas, pude compreender que cursar História e permanecer inalterado é quase impossível. Recordo-me do receio e do entusiasmo ao frequentar as primeiras aulas da Prof^a Dr^a Helena Miranda Mollo (DEHIS/UFOP) na disciplina intitulada “Introdução ao Estudo da História” e de suas explicações e recomendações de que deveríamos enxergar a História por uma outra óptica: a História que tínhamos aprendido nas escolas seria colocada em questão e seria desconstruída enquanto verdade absoluta e pautada nos fatos. Primeiro, senti a frustração por entender que o que aprendi durante toda minha trajetória escolar era tangenciado por discursos hegemônicos. Depois, me encantei pela possibilidade de compreender aquilo que foi, intencionalmente, deixado de lado. A descoberta de novos olhares sobre o tempo histórico e sobre sujeitos e sujeitas que contribuíram diretamente nos processos históricos me fascinaram e me levaram a compreender a humanidade da História: somos seres humanos e nossas atitudes individuais e coletivas são marcadas por repressões e silenciamentos. Talvez tenha encontrado, neste período da minha graduação, minha sensibilidade: olhar para o que não é observado pelos discursos hegemônicos!

Meu percurso acadêmico foi profundamente marcado por descobertas. Como o professor Marco Antônio Torres (DEEDU/UFOP) ressaltou no momento da banca de qualificação desta pesquisa: a universidade surtiu em mim o efeito esperado! A atmosfera da universidade me trouxe inúmeras descobertas: a mais importante delas, talvez, é a descoberta de minha própria orientação sexual (por anos escondida e sistematicamente silenciada pelos outros e por mim mesmo). Nas reviravoltas que minha vida tomou neste momento, pude compreender o que de fato teria me gerado tanta angústia e escuridão no meu percurso escolar: **FALTA DE DIÁLOGO!**

Considero, *a priori*, de extrema importância relatar minhas experiências acerca de como a sexualidade foi abordada na minha trajetória escolar. Estudei a maior parte da minha trajetória em uma escola central da rede privada da cidade em que nasci, no interior de São Paulo. Ainda que se apresentasse como laico – como teoricamente a constituição federal garante – o colégio

incentivou práticas educacionais típicas dos colégios confessionais católicos: rezar antes das aulas era parte da minha rotina. Devo destacar que este fato é uma experiência bastante comum nas escolas brasileiras: há uma suposta laicidade, porém, no discurso do dia a dia escolar, as práticas confessionais são verificadas constantemente. Em uma cidade extremamente conservadora, católica e branca (devido às grandes levadas de imigrantes europeus que rumaram para o interior de SP no século XIX), discutir sobre sexualidade nas escolas era visto com maus olhos! Lembro-me, também, de que em uma aula de Biologia³, estávamos aprendendo sobre o processo de evolução humana pautado no darwinismo e, no dia seguinte, por recomendação da própria direção escolar, o referido professor fez uma abordagem criacionista (inclusive com passagens bíblicas do livro de Gênesis) acerca da evolução de nossa espécie. Este fato me deixou profundamente desconfortável, tendo em vista que o discurso religioso estava enraizado no projeto pedagógico do colégio. Raríssimas foram as vezes em que discutimos sobre sexo na escola e quando o assunto surgia, sempre nas aulas de Biologia, um desconforto pairava no ar. Ao mesmo tempo, fora das salas de aula, escutava-se muito sobre sexo: adolescentes com suas primeiras experiências sexuais comentavam, pelos corredores, acerca dessas experimentações corpóreas, assumindo, ainda que inconscientemente, posições de poder diante de outras pessoas. Evidentemente, foram relatos de pessoas heterossexuais que falavam sem receio algum de serem julgadas ou reprimidas. Já ouvi muitíssimas suposições sobre minha própria orientação sexual na época do colégio, porém, colocava-me em posição de ignorá-las. Atualmente vejo o motivo disso: nunca houve espaço para questionamentos sobre sexualidade no meu percurso escolar e tampouco em minha família. Lidar com as dúvidas, vontades e medos acerca da sexualidade se deu apenas no contexto universitário.

Insiro aqui um único postulado: debater sexualidade na escola é criar canal de comunicação com um futuro melhor e mais respeitoso. É interessante destacar a relação entre a sexualidade e o saber, como aponta Margareth Diniz (2005), a relação entre sujeito e saber se estabelece nos laços familiares, escolares e na profissão, a partir de respostas construídas pelos sujeitos como meio de lidar com a falta, com a castração advinda da vivência do Complexo de Édipo, na perspectiva freudiana. A ideia da falta, neste sentido, orienta o sujeito do inconsciente em relação ao saber, por meio da busca pelo conhecimento e pelo desejo de saber.

Meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação não foi ao acaso. Por vezes pensei em seguir carreira acadêmica em História, no entanto, os fantasmas da falta de discussão

³ A abordagem da sexualidade nas aulas de Biologia é um fato recorrente nas escolas brasileiras. Como apontarei mais adiante, a Biologia ainda é responsável pela discussão da sexualidade nas escolas do país, porém é desconsiderado todo o caráter social desta temática.

sobre determinados temas na educação básica me fizeram traçar outro rumo: o da Educação. A seleção de mestrado, ocorrida no ano de 2019, às vésperas de minha colação de grau enquanto Licenciado em História, me marcou muito. Ter passado em segundo lugar no processo seletivo e com um projeto acerca de vivências LGBTI+ nas escolas representou para mim um marco de reconhecimento enquanto potencial agente de transformação da realidade em que vivia. Obviamente, barreiras apareceram em meu caminho: o surgimento de uma pandemia e a paralisação das aulas presenciais representaram um “balde de água fria” em meu entusiasmo com o mestrado. Ademais, voltar para a casa dos meus pais, no interior paulista, após quatro anos vivendo em Minas Gerais marcava em mim um sentimento de deslocamento e inquietação. Abrir mão da minha rotina, adaptar-me ao novo formato de aulas remotas e conciliar o mestrado com a vida que eu tinha na casa dos meus pais me renderam muitas dúvidas e angústias acerca da minha trajetória.

Para mim, fazer um mestrado sempre foi sinônimo de viver processos coletivos e, em decorrência da pandemia, as trocas de experiência nas salas de aula foram abruptamente interrompidas. O processo que deveria ser coletivo, foi forçadamente individualizado. As aulas presenciais, as conversas com o pessoal da turma foram restringidas ao ambiente virtual e este fato não foi agradável para mim. A dificuldade em lidar com o isolamento social e o avançar da pandemia me fizeram procurar ajuda médica: fui diagnosticado, em maio de 2020, com Transtorno de Ansiedade Generalizada. Lidar com as angústias, medos, incertezas e desafios me levaram à medicação. O ansiolítico esteve e ainda está presente em todo este processo, feliz ou infelizmente. Com a Covid-19 cada vez mais próxima a mim, o medo de ser infectado me paralisou em muitas coisas, inclusive na escrita. O sentimento de insegurança, comum a todos, nunca tinha sido experimentado de maneira tão coletiva, ainda que estivéssemos isolados em nossas casas. Por vezes, pensei em desistir, porém as disciplinas cursadas me deram ânimo novamente, em especial a PPGE210 – Sujeito: Constituição e/ou Identidades Culturais, ministrada pela Prof^a Dr^a Margareth Diniz (PPGE/UFOP). No decorrer desta disciplina, inquietações vieram à tona e diversas questões acerca de minha própria relação comigo mesmo despontaram como força para me reconectar com o entusiasmo de estar na Pós-Graduação. Lembro-me de ouvir da professora que nossas pesquisas refletiam as relações pessoais com as próprias subjetividades e que este fato é potencialmente transformador nas pesquisas em Educação. Estava aí o caminho por onde deveria percorrer: o despertar de um olhar afetivo para com a pesquisa promoveria uma alteração dos rumos desta dissertação, uma vez que me implicaria na pesquisa. Escrever sobre mim, semanalmente, e escrever sobre a pesquisa se tornaram indissociáveis. É a partir deste reconhecimento e da minha implicação subjetiva na

pesquisa, que pude compreender melhor meus objetivos com este estudo e prosseguir escrevendo esta dissertação.

Para tanto, após ter rememorado minha trajetória escolar e acadêmica, as perguntas que me guiam a pensar a relação entre sexualidade e escola nesta pesquisa partem da compreensão de que as expressões da sexualidade humana são marcadas por cerceamentos em diversas esferas da sociedade. Necessitamos compreender que a sexualidade, durante a trajetória humana ao longo da história, foi alvo de discursos e da construção de campos de poder em diversas esferas do conhecimento. A Biologia, a Antropologia, a Medicina, a Psicologia, por exemplo, se incumbiram, ao longo da História, em compreender as questões da sexualidade como inerente aos seres humanos, porém, o que se observa é que na Educação a discussão sobre a sexualidade é ainda bastante nova, como poderemos verificar no capítulo desta dissertação que discutirá especificamente a metodologia.

Uma série de questões está envolvida quando se fala em sexo enquanto o ato, uma vez que, atualmente, o sexo tem tido uma visão positiva, pois remete ao prazer e aos sentidos humanos, no entanto, ainda vivemos em tempos de “biologização” do sexo, em que se determina como natural a cópula entre pessoas de sexos opostos. No entanto, como podemos apreender as disputas de poder em relação à sexualidade e como podemos relacionar este fato com a realidade educacional brasileira?

Tenho convicção de que esta dissertação de mestrado não contemplará a finitude da complexidade entre a relação sexualidade-escola-sociedade, porém, em um movimento íntimo e intencional, buscarei compreender aspectos dos quais considero relevantes para entendermos a realidade de sujeitos e sujeitas LGBTI+ universitários da cidade de Mariana – MG e suas condições de socialização no interior das escolas. Para além de um momento de formação em minha vida, considero esta pesquisa enquanto ético-política, pois entendo que, pelo fato de ser um homem gay, feridas em mim tornaram-se latentes e realizar a intersecção entre minhas experiências de vida com a realidade social e política brasileira foi condição *sine qua non* para a escrita.

Destaco, ainda, que busco estar sempre atento às condições individuais de cada sujeito ou sujeita ouvido(a) e que, por vezes, trarei também minhas experiências individuais, afinal, esta pesquisa é sobre mim e sobre muitos outros e outras que sofrem diariamente com as violências da cisheteronormatividade. De modo algum busco ser porta-voz de outras pessoas, pois reconheço que cada sujeito e sujeita apresenta uma relação subjetiva com suas experimentações e dores com relação à sexualidade, contudo, partindo deste meu reconhecimento, creio que conseguirei captar aspectos comuns às existências outras.

Por vezes, os leitores se atentarão em conjugações verbais de tempo e pessoa distintos. Este fato é intencional. Escrever em primeira pessoa do plural, para mim, sempre foi algo bastante incômodo, pois soava como universalizante. Buscando me afastar um pouco dessa linguagem, utilizei, muitas vezes, a primeira pessoa do singular, pois estarei falando, também, sobre minha experiência.

Acerca do meu referencial teórico, pontuo: primeiramente, devemos considerar que há pelo menos 20 anos, gênero e sexualidade já não se constituem como uma simples temática de pesquisa, mas sim, como um campo de conhecimento no interior das Ciências Humanas e Sociais. Autores e autoras como Michel Foucault e Guacira Lopes Louro, entre outros e outras, têm suas produções bastante reconhecidas no campo. Opto, nesta pesquisa, por apropriar-me das teorias de Michel Foucault para pensarmos, inicialmente, como a sexualidade foi e é campo de disputa nas sociedades. Minha trajetória com a leitura de Foucault é bastante conturbada: no meio da escrita desta dissertação, deparo-me com diversas inquietações quanto à utilização deste autor francês para tentar compreender a realidade brasileira. Estaria eu sendo eurocêntrico⁴? Existem várias respostas para essa pergunta, porém, reconheço que é bastante difícil se desassociar dos cânones do campo. Para mim, pensar a sexualidade, implica imediatamente em pensar no campo linguístico-discursivo e, portanto, o autor com quem tive mais afinidade foi justamente Michel Foucault. Partindo do pressuposto de que pesquisas acadêmicas são permeadas de escolhas teóricas e metodológicas, deixo clara minha opção: trabalharei, mais adiante, com Michel Foucault e Guacira Lopes Louro como minhas bases teóricas e me aproprio de comentadoras e comentadores, como Rogério Diniz Junqueira, Anderson Ferrari, Oscar Cirino, entre outros autores e autoras que contribuíram para a constituição do campo dos estudos de gênero e sexualidade no país. Situo, ainda, que no Brasil, muitos autores e autoras estão seguindo estudos sobre a relação entre a sexualidade e a Educação: localmente, considero importante destacar os trabalhos de Marco Antônio Torres e Margareth Diniz, da UFOP, bem como Richard Miskolci e Renan Quinalha (UNIFESP), Claudia Vianna (USP), Adla Betsaida Martins Teixeira (UFMG), Fernando Altair Pocahy (UERJ) e o GT23 – “Gênero, Sexualidade e Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com pesquisadoras e pesquisadores (alguns já citados) comprometidos com a consolidação do campo no país, dentre outros/as. Em segundo lugar, opto por não trabalhar com a categoria *queer* por alguns motivos: reconheço as imensas

⁴ Devemos situar, também, as autoras feministas que pensam as relações de gênero a partir de uma perspectiva decolonial. Acerca disso, devemos citar as importantes contribuições de María Lugones e Lélia Gonzales.

contribuições das teorias *queer*, como o termo escolhido por mim para substituir a “heteronormatividade”, para o campo de estudo de gênero e sexualidade, no entanto, reconheço em mim um traço de resistência ao adentrar na teoria *queer*. Ainda que a aplicação de teorias estrangeiras em nosso contexto seja bastante discutida por autores e autoras do campo dos estudos de gênero no Brasil, e tendo em vista minha dificuldade com a compreensão de conceitos da teoria *queer*, considereei justo não abordá-la, ainda que em alguns momentos os autores e autoras citados por mim o façam com propriedade, não o fiz para não cometer equívocos. Sigo, então, com autores/as do pós-estruturalismo.

Ao denominar os grupos identitários LGBTI+, sigo em conformidade com a sigla utilizada pela Associação Brasileira de Gays, Bissexuais, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Intersexos.

Nos próximos capítulos, busco, inicialmente, traçar um breve panorama das produções encontradas nos bancos de conhecimento do país acerca da temática da Educação e Sexualidade, através dos descritores “Sexualidade” AND “Educação” AND “Discurso Pedagógico” nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com trabalhos de mestrado e doutorado. Ainda nesta primeira etapa, tracei ainda um panorama sobre artigos publicados no portal SciELO e sobre os trabalhos apresentados nas 38ª e 39ª Reuniões da ANPED, em 2017 e 2019. Posteriormente, traço minhas estratégias metodológicas e *a posteriori* trago as falas dos sujeitos e sujeitas participantes desta pesquisa, bem como analisar seus relatos com base no referencial teórico escolhido a fim de entender como a sexualidade vem sendo mobilizada ao longo da trajetória ocidental pelas diversas instâncias reguladoras e busco, ainda, compreender como a Escola – através do discurso pedagógico – reproduz controle sobre os corpos e sobre a sexualidade dos sujeitos.

CAPÍTULO 1: ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Inicialmente, a ideia do primeiro capítulo era trabalhar a teoria de Michel Foucault acerca de como a sexualidade humana vem sendo entendida no âmbito cultural no Ocidente a partir da Idade Média. No entanto, após a banca de qualificação e após o momento de revisão textual, optei por trazer o capítulo metodológico para o início, uma vez que havia uma lacuna entre a teoria foucaultiana e as análises das falas dos sujeitos e sujeitas envolvidos nesta pesquisa. Em decorrência disso, trago minhas estratégias metodológicas para o início através de duas fontes para construção de meus argumentos e análises: Levantamento Bibliográfico e Grupo Focal.

A questão metodológica se colocou, no momento da escrita deste trabalho, como uma grande dificuldade. Durante minha trajetória acadêmica no curso de História, pouco se discutiu sobre o emprego das metodologias quantitativas e qualitativas nas pesquisas em Educação, sendo que o contato mais aprofundado com as técnicas e métodos de pesquisa se deu apenas no primeiro ano do mestrado, com a disciplina que trabalhava especificamente esta área. No momento desta escrita, algumas questões metodológicas se embaraçavam em meu entendimento, no entanto, visando cumprir com meus objetivos da pesquisa, optei por realizar o levantamento bibliográfico acerca das produções já efetivadas e pela realização de um grupo focal. Dessa forma, essa pesquisa é de cunho qualitativo.

Pensar na realidade escolar, remeteu-me imediatamente às considerações de Maria Cecília de Souza Minayo (1994) ao considerar que não é possível quantificar os problemas sociais no interior das escolas do país, onde existem muitas variáveis a serem levadas em consideração:

Se preocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

Posteriormente, selecionei sujeitos e sujeitas para a realização do grupo focal, onde pude realizar interessantes trocas de vivências, analisando-as seguindo os parâmetros da pesquisa qualitativa. Pensando nos sujeitos e sujeitas que foram convidados a participar da pesquisa e refletindo, também, sobre minha realidade enquanto homem gay, considero que os valores individuais, conhecimentos, crenças e experiências não podem ser reduzidos à uma análise

meramente quantitativa de dados. Para isso, me apropriei do grupo focal como ferramenta metodológica da pesquisa qualitativa para melhor compreender a realidade de cada sujeito e sujeita. Lüdke e André (1986) compreendem que a pesquisa qualitativa pode ser eficaz a fim de observar e compreender os problemas vividos nas escolas, pois, ao retratar o cotidiano escolar – levando em conta todas as particularidades sociais, históricas e geográficas – esse tipo de pesquisa é capaz de evidenciar elementos importantes para um melhor entendimento da função da escola na sociedade. Com relação à seleção de sujeitos e sujeitas para a realização do grupo focal, busquei traçar um breve mapeamento dos/das estudantes ingressantes no curso de pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto localizado na cidade de Mariana-MG.

Busco trabalhar nas próximas seções com os procedimentos metodológicos utilizados. Primeiro, apresentarei o levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dissertações e teses, em seguida o grupo focal realizado no âmbito da UFOP. Todo esse material será analisado por meio do referencial teórico foucaultiano e seus/suas leitores visando interrogar o discurso pedagógico – entendido enquanto um produtor de verdades sobre a sexualidade – no que tange à sexualidade. Entendo o discurso pedagógico, a partir da perspectiva foucaultiana, como um conjunto de práticas que são construídas através do currículo escolar, dos projetos políticos pedagógicos das escolas, da atuação da gestão escolar e dos professores e professoras. Mais à frente, buscarei trazer um embasamento conceitual mais sólido acerca do que entendemos como discurso pedagógico.

1.1 O que dizem as pesquisas?

Nesta seção apresentarei as produções encontradas nos bancos de dados de conhecimento. Para entendermos o contexto de produção de pesquisas acerca das diversidades sexuais nas escolas, realizei a fase exploratória no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), Repositório Institucional da UFOP, com pesquisas de mestrado e doutorado. Cabe destacar que optei por incluir o repositório institucional da UFOP uma vez que o Programa de Pós-Graduação em Educação, localizado na cidade de Mariana, possui consideráveis trabalhos que somaram ao debate de sexualidade e educação localizado no entorno da Universidade. O levantamento bibliográfico acerca das teses e dissertações encontradas nas bases de dados seguiram alguns critérios específicos: o recorte temporal variou de acordo com cada banco de dados, de acordo com a disponibilidade das publicações

encontradas online, no entanto, os descritores escolhidos para a seleção foram aplicados – a partir dos operadores booleanos de refinamento de dados – nas buscas na BDTD e Banco de Teses e Dissertações da CAPES: “sexualidade” AND “educação” AND “discurso pedagógico”. No Repositório Institucional da UFOP, os descritores escolhidos foram “sexualidade” e “educação”, para uma melhor filtragem dos trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP)

Chamou-nos a atenção, no momento da filtragem das produções, a falta de trabalhos de Programas de Pós-Graduação em Educação que abordam fortemente a temática: como exemplo, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED); a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH); a Universidade Federal de Viçosa (UFV), com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG); a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE); a Universidade de São Paulo (USP), com o Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade (LEFAM) e o Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES). Ao retirarmos o descritor “discurso pedagógico”, o número de trabalhos de mestrado e doutorado em educação vinculados às referidas universidades aparecem em profusão, no entanto, optamos por manter o descritor citado a fim de filtrarmos melhor as teses e dissertações que aprofundam a relação entre o discurso pedagógico e a sexualidade, questão central dessa pesquisa.

Coletei também artigos no Cientific Eletronic Library Online (SciELO) e nos anais de eventos da 38ª e 39ª Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, especificamente os trabalhos do GT23, que discute Gênero e Sexualidade na Educação. Com relação aos trabalhos apresentados nos 38º e 39º encontros da Anped, selecionamos os trabalhos que possuíam a palavra “sexualidade” especificamente no título e/ou nas palavras-chave. Já para a seleção dos artigos no SciELO, utilizamos os mesmos descritores empregados na busca das teses e dissertações (sexualidade, educação e discurso pedagógico) no recorte temporal de 2015 a 2020.

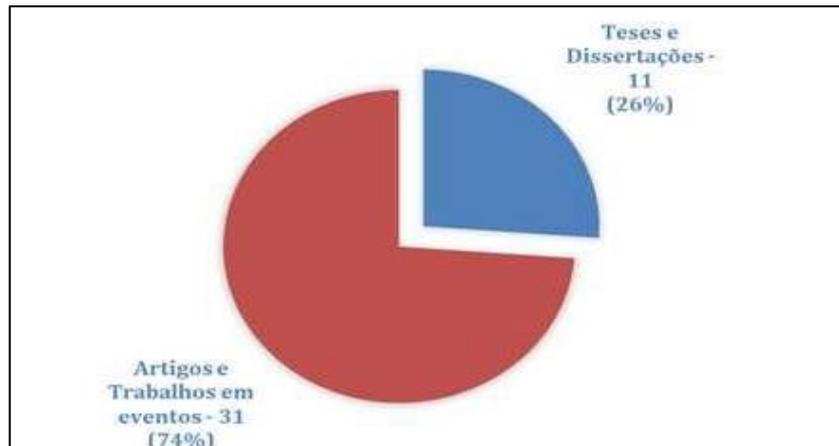
É interessante destacarmos que os estudos sobre gênero e sexualidade estão bastante consolidados no país, como pudemos observar acima com os diversos grupos de estudos e pesquisas das universidades públicas brasileiras, no entanto, ao analisarmos os bancos de conhecimento, observamos para uma profusão de pesquisas relacionadas à saúde. Ao inserirmos os descritores escolhidos, através dos operadores booleanos, encontramos um

número mais reduzido de teses e dissertações que abordassem questões mais específicas a este estudo. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos cinco pesquisas, entre mestrado e doutorado, no recorte de 2009 a 2020 (período em que se encontram publicações disponíveis de maneira online), que abordam a relação entre sexualidade, educação e o discurso pedagógico. É importante frisar que quatro pesquisas são em Programas de Pós-Graduação em Educação e que quatro são de Instituições Federais de Ensino Superior.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o recorte temporal escolhido foi de 1995 a 2020 (período em que se encontram todas as publicações) e os descritores escolhidos foram os mesmos. Neste banco, encontramos seis pesquisas, entre mestrado e doutorado, nas quais duas já haviam sido encontradas na BDTD. As outras quatro pesquisas eram de anos anteriores à implementação da Plataforma Sucupira, não sendo, portanto, possível de serem encontradas digitalmente.

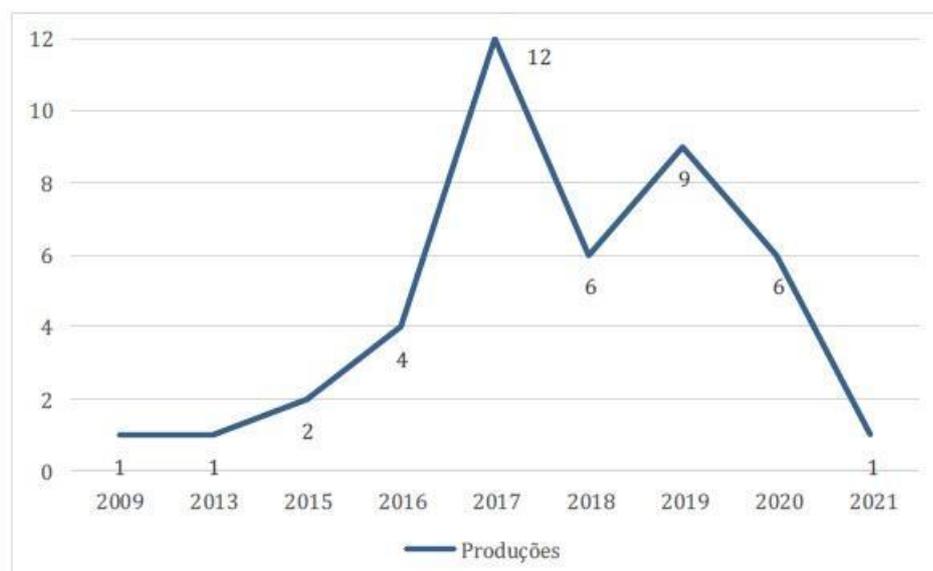
No Repositório Institucional da UFOP, no período entre 2015 e 2021, foram encontradas sete pesquisas de mestrado em Educação, no entanto, essas pesquisas ainda não se encontram disponíveis nos bancos de dados da CAPES e da BDTD. É importante ressaltar o grande número de dissertações no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP acerca da temática, pois revela as importantes contribuições do Programa para com o campo.

O número maior de produções analisadas foi encontrado no SciELO e nos anais dos eventos da Anped do ano de 2017 e 2019 (duas últimas reuniões), publicados digitalmente no site dos eventos. Destacamos que, para uma melhor visualização dos resultados encontrados, elaboramos gráficos situando as produções em alguns eixos de análise. O número de teses e dissertações verificadas nos três bancos de dados citados (BDTD, CAPES, Repositório da UFOP) é bastante inferior se comparado às produções encontradas nos bancos da SciELO e dos eventos da Anped:

Figura 1: Publicações encontradas nos bancos de dados

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP, Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

Ao analisarmos a distribuição temporal das publicações encontradas, nota-se a predominância de trabalhos nos anos de 2017 e 2019, fato que pode ser interpretado pelas reuniões nacionais da Anped ocorridas nos respectivos anos. Em linhas gerais, observa-se que, a partir de 2016, há um crescimento de publicações de trabalhos no campo de estudos de gêneros e sexualidades, fato que interpretamos como bastante positivo, pois reflete as realidades de interesses de pesquisa na área nos programas de Pós-Graduação. Abaixo, a fim de ilustrar a distribuição temporal das publicações, apresentamos o gráfico:

Figura 2: Distribuição Temporal das Produções (2009 - 2021)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP, Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

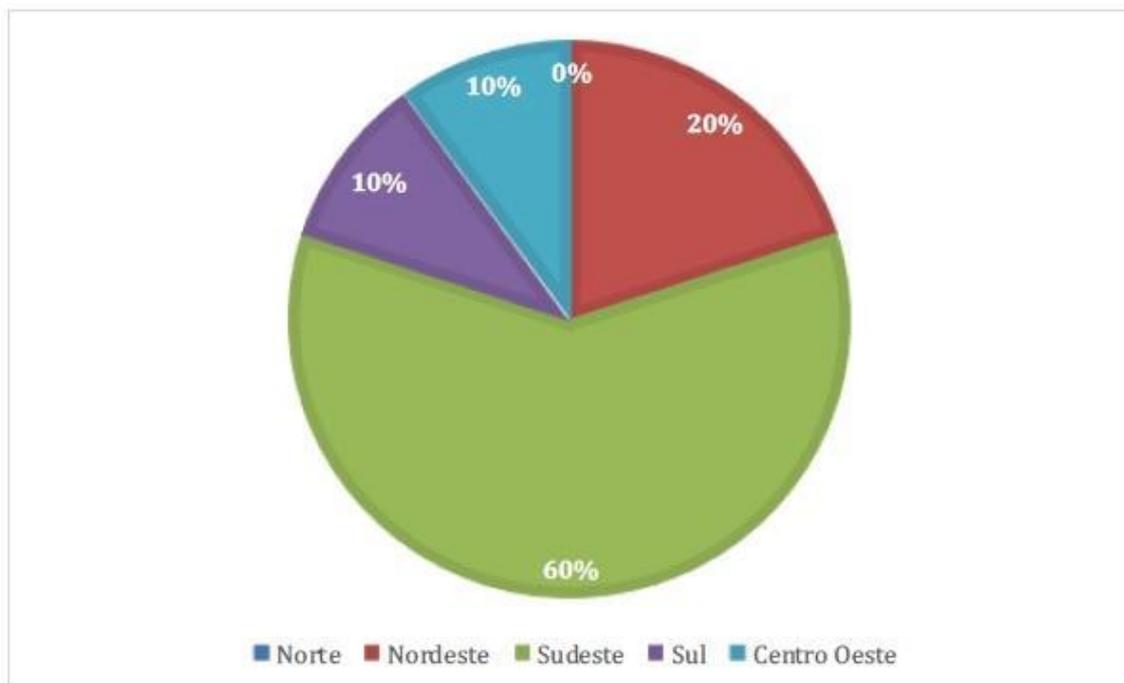
Até o momento da escrita deste capítulo, pudemos localizar apenas uma publicação no ano de 2021, sendo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP), onde a discente apresenta uma revisão bibliográfica acerca da abordagem da sexualidade nos currículos de Educação Física Escolar, com referencial teórico foucaultiano.

A partir daqui, será aprofundado, nas duas subseções abaixo, a análise das Teses e Dissertações encontradas nos bancos digitais selecionados e, posteriormente, os artigos localizados no SciELO e os trabalhos apresentados nas 38ª e 39ª Reuniões da ANPED.

1.1.1 Teses e Dissertações

Analisaremos os 11 trabalhos de mestrado e doutorado encontrados nos referidos bancos de dados, os quais localizamos geograficamente predominantes na região sudeste:

Figura 3: Distribuição geográfica dos trabalhos analisados



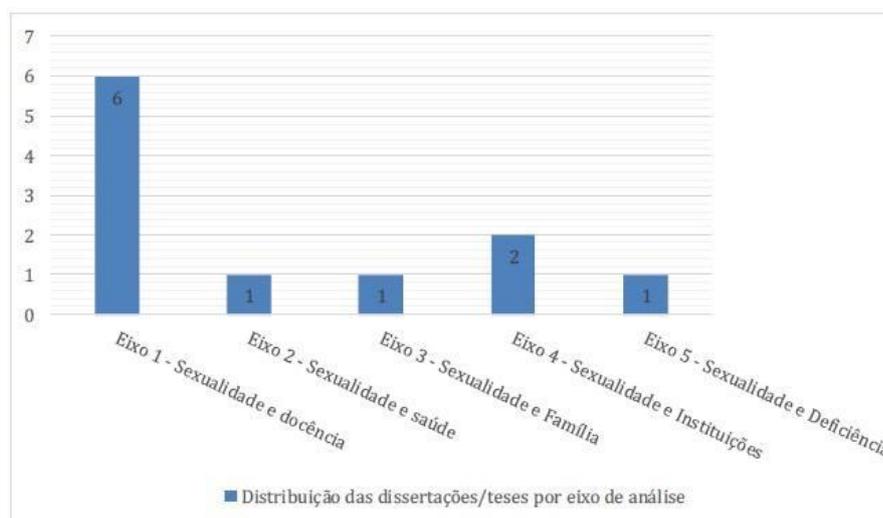
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP, Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

Atentemo-nos, inicialmente, para a região Norte do país, onde não encontramos nenhuma tese ou dissertação a partir dos nossos critérios de análise. Tal fato pode ser

interpretado através de uma leitura social dos programas de Pós-Graduação em Educação: de fato, os números de Programas nas outras regiões do país são maiores se comparados aos estados do Norte, revelando um certo eixo de produção de conhecimento no interior das Ciências Humanas localizado majoritariamente nos estados do Sudeste, onde encontramos 60% das produções analisadas. Cabe destacar, também, que apesar do baixo número de produções do Norte, verifica-se que as discussões políticas acerca das diversidades sexuais chegam com efervescência, onde, em uma rápida pesquisa na internet, pudemos localizar paradas do orgulho LGBT acontecendo há alguns anos nas Unidades Federativas da região Norte. O Nordeste apresenta 20% das produções, porém devemos visibilizar as importantes contribuições da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o curso em grau de bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade. Já as regiões Centro-Oeste e Sul contribuem com 10% em cada no total de produções. Destacamos também a relevância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com as publicações da Prof^a Dr^a Guacira Lopes Louro.

Nas 42 produções analisadas, entre as teses e dissertações e artigos científicos e trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, todas abordam o recorte da sexualidade, educação e discurso pedagógico. Para refinar a análise, consideramos prudente dividi-las em cinco eixos de análise, aos quais pudemos verificar uma aproximação entre os trabalhos. Os cinco eixos escolhidos foram: Eixo 1 – Sexualidade e Docência; Eixo 2 – Sexualidade e Saúde; Eixo 3 – Sexualidade e Família; Eixo 4 – Sexualidade e Instituições; Eixo 5 – Sexualidade e Deficiência. O número de trabalhos se apresenta no gráfico a seguir:

Figura 4: Distribuição dos trabalhos de mestrado e doutorado que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” por eixo de análise



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP.

Observa-se a predominância das temáticas tangentes à sexualidade e docência nos trabalhos encontrados (Eixo 1) em relação aos outros eixos. Buscamos analisar os referenciais teóricos e as metodologias empregadas em cada trabalho a fim de constituir um breve panorama sobre como as teses e dissertações do país se apresentam. Para tanto, elaboramos uma tabela que localiza o autor, o Programa de Pós-Graduação, o ano de obtenção do título, o título do trabalho e a metodologia empregada:

Tabela I: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” do Eixo 1 – Sexualidade e Docência

AUTOR	PROGR.	ANO	MES/DOU	TÍTULO	METODOLOGIA
OLIVEIRA, Anna	Educação-UFPE	2009	Doutorado	O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar	Estudo Qualitativo
DORNELLES, Priscila	Educação - UFRGS	2013	Doutorado	A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar	Estudo Qualitativo
SILVA, Apolônia	Educação – UFOP	2017	Mestrado	Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes.	Estudo Qualitativo
SARAIVA, Izabella	Educação - UFOP	2019	Mestrado	Gênero e sexualidades no cotidiano escolar : olhar de docentes.	Estudo Qualitativo
LARA, Rafael	Educação - UFOP	2016	Mestrado	O que dizem os/as professores/as acerca da diversidade sexual na escola.	Estudo Qualitativo
ARREGUY, Agnes	Educação-UFOP	2021	Mestrado	Gênero E Sexualidades Na Educação Física Escolar: Discussões Presentes Nas Produções Científicas Do Período De 2015 A 2019	Revisão Bibliográfica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP.

Nota-se que o referencial teórico mobilizado nos trabalhos é, predominantemente, pós-estruturalista, tendo Michel Foucault como a principal base teórica. Os trabalhos encontrados

no Repositório Institucional da UFOP apontam, já no resumo, o referencial teórico utilizado, bem como se constituem como trabalhos potentes no entendimento da relação entre sexualidade e educação na região dos Inconfidentes.

O que pudemos concluir, neste eixo de análise, foi que todos os trabalhos apontam para a falta ou o debate insuficiente sobre as diversidades sexuais nas escolas e nos currículos. Notamos que os discursos pedagógicos, nestes trabalhos, apontam para as práticas discursivas de perpetuação da cisheteronormatividade⁵ como determinante nas escolas analisadas.

O Eixo 2 – Sexualidade e Saúde, conta com apenas um trabalho de doutorado, defendido no ano de 2020, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás:

Tabela II: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 2 - Sexualidade e Saúde

AUTORA	PROGRAMA	ANO	MES/DOU	TÍTULO	METODOLOGIA
CAVALCANTI, Rita de Cássia	Educação – PUC GOIÁS	2020	Doutorado	Sexualidade na adolescência e juventude: análise discursiva dos fascículos "adolescentes e jovens para educação entre pares" do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas	Revisão Bibliográfica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP.

É necessário citar que no início da pesquisa bibliográfica, havíamos encontrado muitos trabalhos que tratavam de infecções sexualmente transmissíveis no âmbito de políticas das secretarias municipais de saúde, no entanto, optamos por restringir os trabalhos desta natureza, pois nosso foco de análise é a relação entre o discurso pedagógico e a sexualidade, embora, reconheçamos a importância e a profusão de trabalhos que apontam para a temática da prevenção das IST's no ensino básico.

⁵ Nota-se que as pesquisas apontam para a cisheteronormatividade como uma pregnância no discurso pedagógico. Vale ressaltar que este termo advém dos estudos *queer*, brevemente tocada em alguns momentos por mim, como a imbricação entre a heteronormatividade e a cisgeneridade.

O Eixo 3 – Sexualidade e Família, conta também, com apenas um trabalho de mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, no qual a autora se dedicou a pesquisar as relações de sexualidade entre avós, mães e filhas no distrito de Antônio Pereira, pertencente ao município de Ouro Preto-MG. Acerca deste eixo de análise, concluímos que a questão geracional é um empecilho ao abordar questões sobre a sexualidade nas famílias, como apontada pela autora.

Tabela III: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 3 – Sexualidade e Família

AUTORA	PROGRAMA	ANO	MES/DOU	TÍTULO	METODOLOGIA
LOPES, Christiane Vieira	Educação - UFOP	2017	Mestrado	Tecendo a sexualidade entre avós, mães e filhas: um estudo exploratório sobre as mulheres no distrito de Antônio Pereira, Ouro Preto/MG.	Estudo Quantitativo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP.

No Eixo 4 – Sexualidade e Instituições, encontramos duas pesquisas: uma que trabalha o *bullying* na escola a partir da imprensa pedagógica e a outra que analisa a lesbofobia no Ensino Superior

Tabela IV: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 4 – Sexualidade e Instituições

AUTORAS	PROGRAMA	ANO	MES/DOU	TÍTULO	METODOLOGIA
NASCIMENTO, Talita Maria César	Educação - UFPE	2015	Mestrado	O Bullying na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica	Estudo Qualitativo
PEDROSO, Amanda	Educação-UFOP	2020	Mestrado	A lesbofobia no ensino superior: expressões e possibilidades de enfrentamento.	Estudo Qualitativo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP.

Nota-se que os referenciais teóricos de ambas as pesquisas são de autores pós-estruturalistas, principalmente Michel Foucault e Judith Butler, a fim de pensar a instância discursiva na qual a sexualidade se insere no interior das instituições. No país, autores como

Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Rogério Diniz Junqueira, Fernando Pocahy, Anderson Ferrari, Marco Antônio Torres, entre outros, figuram como referências nos trabalhos. Neste eixo pudemos concluir, também, assim como já citado no Eixo 1, que o discurso pedagógico atua como mediador da heterossexualidade nos ambientes educacionais.

O Eixo 5- Sexualidade e Deficiência conta com uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, na qual a autora trabalha com mulheres ditas com deficiência intelectual e a inclusão, orientadas por Margareth Diniz e Carla Jatobá Ferreira (UFOP).

Tabela V: Distribuição das teses e dissertações que abordam “Sexualidade, Educação e Discurso Pedagógico” no Eixo 5 – Sexualidade e Deficiência

AUTORA	PROGR.	ANO	MES/DOU	TÍTULO	METODOLOGIA
PEREIRA, Alcilene Rodrigues	Educação - UFOP	2019	Mestrado	Mulheres ditas com deficiência intelectual: limites e possibilidades dos contextos inclusivos.	Estudo Qualitativo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da UFOP.

Em linhas gerais, o que pudemos concluir foi a grande utilização da metodologia de Estudo Qualitativo, na qual encontramos entrevistas com roteiro semiestruturado e grupo focal sendo empregados com bastante êxito em suas respectivas propostas de análise. Observa-se também que a maioria das pesquisas de mestrado e doutorado analisadas se apropriam do referencial teórico pós-estruturalista, tendo suas bases no autor francês Michel Foucault, em Judith Butler entre outros autores já consolidados nos estudos de gêneros e sexualidades. Após a análise dos 11 trabalhos de mestrado e doutorado, consideramos válido, também, para uma melhor compreensão do universo existente de pesquisas na área, analisarmos os artigos encontrados no SciELO e alguns trabalhos apresentados nos 38º e 39º Encontros da Anped (2017 e 2019).

1.1.2 Artigos e Trabalhos em evento

Para a seleção dos artigos e trabalhos, utilizamos as ferramentas de busca no interior do site do SciELO, com o recorte temporal de 2015 a 2020, através dos operadores booleanos com os descritores “sexualidade”, “educação” e “discurso pedagógico”, onde pudemos localizar um total de 23 artigos publicados em revistas científicas. Para os trabalhos apresentados nos 38º e 39º Encontros da Anped (2017 e 2019), selecionamos manualmente os trabalhos que contassem com a palavra “sexualidade” no título e/ou nas palavras-chave, no interior dos sites dos respectivos eventos, onde pudemos encontrar 8 trabalhos apresentados: 5 trabalhos no ano de 2017 e 3 no ano de 2019. Para análise metodológica deste material, optamos por separá-los em cinco categorias de análise, à luz do subitem anterior. Os eixos escolhidos foram: Eixo 1 – Sexualidade, Currículo e Instituições; Eixo 2 – Sexualidade e Docência; Eixo 3 – Sexualidade e Moral; Eixo 4 – Sexualidade e Escola; Eixo 5 – Sexualidade e Subjetividade.

No Eixo 1 – Sexualidade, Currículo e Instituições encontramos um total de 7 trabalhos publicados em revistas científicas, os quais apresentamos na tabela a seguir:

Tabela VI: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 1 – Sexualidade, Currículo e Instituições

AUTORES/AS	UNIV.	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA
MELLO, George Souza de; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.	UFPE UFPE	2020	Quando o currículo se torna passarela para a diferença	Estudo Qualitativo
RODRIGUES, José Rafael B. R.; SILVA, Josenilda Maria M.	UFPA UFPA	2020	Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise	Revisão Bibliográfica
BANDEIRA, Andreia; VELOZO, Emerson Luís	UNICEN TRO UNICEN TRO	2019	Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências	Revisão Bibliográfica
MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela A.	IFPR UFPeI	2018	A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo	Estudo Qualitativo
DORNELLES, Priscila G.; DAL'IGNA, Maria Cláudia	UFRB UNISINOS	2015	Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar	Estudo Qualitativo

SANTOS, Sheila Daniela M; PARANAHYBA, Jordana de Castro B.	UFG UFG	2018	Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em psicologia	Revisão Bibliográfica
FERREIRA, Márcia Ondina V.; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb	UFPeI UFPeI	2017	Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPED	Revisão Bibliográfica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

Concluimos, neste eixo de análise, que todos os trabalhos se apropriam da sexualidade enquanto campo de disputa no interior das instituições de ensino e dos currículos, mobilizando uma série de debates nos livros didáticos, nas experiências de estágio e nas políticas públicas no Brasil.

No Eixo 2: Sexualidade e Docência, localizamos 5 artigos e 2 trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, conforme a tabela abaixo:

Tabela VII: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 2 – Sexualidade e Docência

AUTORES/AS	UNIV.	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA
VASCONCELOS, Camila M. T.; TAKEMOTO, Lílian Ap. Ferreira	UNESP UNESP	2020	A Formação de Futur@s Professor@s de Educação Física: Reflexões Sobre Gênero e Sexualidade	Estudo Qualitativo
SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza	UFG FIOCRUZ	2019	Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios	Estudo Qualitativo
RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso	FURG FURG FURG	2018	A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as	Revisão Bibliográfica
VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões	UFSCar UFSCar	2017	Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública	Estudo Qualitativo
SILVA, Maria Edilene Araújo	URCA	Anped 2019	A violência sofrida por professores(as) homossexuais na escola: Apontamentos Contemporâneos	Estudo Qualitativo
SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos	UFPR	Anped 2017	Docências Trans: entre a decência e a abjeção	Cartografia

FERREIRA, Márcia Ondina V.; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb	UFPeI IFSul UFPeI UFPeI	2018	Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	Estudo Quantitativo
--	----------------------------------	------	--	---------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

Neste eixo de análise, pudemos observar uma maior variedade de metodologias empregadas nos estudos. No tocante às temáticas abordadas nos trabalhos, verifica-se que apenas duas publicações focam nas violências sofridas por docentes no que se refere às diversidades sexuais, chamando-nos atenção a metodologia cartográfica empregada para reconstituir um mapeamento estético-político das docências transexuais. É neste eixo que encontramos um certo tensionamento no discurso pedagógico com relação às diversidades sexuais e de gênero, como o artigo que apresenta as vivências transexuais na docência, onde a cisheteronormatividade é tensionada no discurso pedagógico, evidenciando as disputas entre a escola e o discurso da cisheterossexualidade.

No Eixo 3 – Sexualidade e Moral, encontramos 3 artigos publicados em revistas e apenas um trabalho apresentado na 38ª Reunião da Anped (2017). Os trabalhos deste eixo se aproximam ao analisarem a relação entre sexualidade e moral, à luz dos discursos de uma suposta “ideologia de gênero” vigente na contemporaneidade, bem como apontam para a relação entre a sexualidade, as religiões e a escola, no tocante à laicidade do Estado Brasileiro e a abordagem da temática da sexualidade em ambiente escolar.

Tabela VIII: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 3 – Sexualidade e Moral

AUTORES/AS	UNIV.	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA
BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands	UFMS UFRGS	2018	Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas	Revisão Bibliográfica
CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo	UFPR UFPR	2017	Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios	Revisão Bibliográfica
BITTENCOURT, Agueda Bernardete	UNICAMP	2017	A era das congregações - pensamento social, educação e catolicismo	Estudo Qualitativo

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone; WISNIEWSKI, Rudião Rafael	IFFar UNIJUÍ IFFar	Anped 2017	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico	Revisão Bibliográfica
--	--------------------------	---------------	---	-----------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

Observamos que todas as publicações deste eixo seguem Michel Foucault como referencial teórico principal, no entanto, as pesquisas seguem por dois caminhos: algumas se utilizam do autor para compreender a sexualidade enquanto fenômeno histórico-discursivo enquanto outras se utilizam do autor a fim de compreender a relação entre poder e saber no interior das ideias de governo e de religiosidade. Neste eixo observamos o discurso pedagógico relacionado à moral cristã, com a perpetuação da lógica heterossexual pautada no Cristianismo. Há, por exemplo, o tensionamento entre o discurso moral cristão e o discurso científico no interior das escolas ao ser apresentado a polêmica existente da “Ideologia de Gênero” para os alunos, refletindo que o poder sobre a sexualidade está em disputa nas escolas.

No Eixo 4 – Sexualidade e Escola, localizamos 6 trabalhos dos quais 2 são de apresentações nas reuniões da Anped e os outros 4 são artigos publicados em revistas científicas. Neste eixo, os trabalhos tratam especificamente da escola enquanto lócus de disputa efervescente da sexualidade, desde a relação entre sexualidade e magistério no século XIX até as políticas públicas e preconceitos relacionados às expressões das diversidades sexuais nas escolas do país.

Tabela IX: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 4 – Sexualidade e Escola

AUTORES/AS	UNIV.	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA
ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	UFSCar UNICAMP	2017	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças	Revisão Bibliográfica
PASCHE, Aline de Morais Limeira; NASCIMENTO, Fátima Ap. do	UERJ UERJ	2016	"Actos que a decência manda calar": aspectos da relação entre escola, magistério e sexualidade no século XIX	Pesquisa Documental
PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel	PUC-RJ PUC-RJ	2016	Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT	Revisão Bibliográfica

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete	UFSC UFSC UFSC	2016	Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola	Revisão Bibliográfica
BASTOS, Felipe	UFJF/ PUC-RJ	Anped 2019	Preconceito contra a diversidade sexual e de gênero em climas escolares distintos: quais relações?	Estudo Qualitativo
BASTOS, Felipe	UFJF/ PUC-RJ	Anped 2017	As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia	Estudo Quantitativo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

Neste eixo de análise, observou-se a predominância da cisheteronormatividade como ponto inicial de análise, desde a pesquisa que trabalha a relação entre magistério e sexualidade no século XIX, até as pesquisas que abordam a educação infantil como lugar de reprodução inicial do discurso heteronormativo. É interessante destacar que a revisão bibliográfica se deu como uma metodologia de análise de legislações que regem as políticas públicas no tocante ao gênero e sexualidade em ambiente escolar.

No Eixo 5 – Sexualidade e Subjetividade, encontramos 7 trabalhos: 3 trabalhos apresentados nos eventos da Anped e 4 artigos publicados em revistas científicas. Os trabalhos se aproximam ao trabalhar subjetivamente a sexualidade nas escolas, mobilizando atores sociais distintos: desde crianças à perpetuação de saber e poder sobre corpos e experiências não-heterossexuais.

Tabela X: Distribuição dos artigos e trabalhos em eventos do Eixo 5 – Sexualidade e Subjetividade

AUTORES/AS	UNIV	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA
RANNIERY, Thiago; OLIVEIRA, Iris Verena	UFRJ UNEB	2020	Educação, democracia e diferença: torções imaginativas de gênero, sexualidade e raça	Revisão Bibliográfica
RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara G. de; RONCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni	UFES UFPR UFES UFES	2019	Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si	Estudo Qualitativo

CORTÊS, Rita de Cássia Santos; FERRARI, Anderson Ferrari; SOUZA, Marcos Lopes de	SEC/BA UFJF UESB	2019	“Sobre a sua buceta, responda...”: escolas e constituição de sujeitos em meio a jogos de poder	Estudo Qualitativo
BALTAZAR, Gregory da Silva; MARCELLO, Fabiana de Amorim	UFRGS UFRGS	2018	Corpo, gênero e imagem: desafios e possibilidades aos estudos feministas em educação	Revisão Bibliográfica
TORRES, Marco Antônio	UFOP	Anped 2019	Entre a violência ética e o reconhecimento: as sexualidades no contexto escolar	Estudo Qualitativo
POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila Gomes	UERJ UFRB	Anped 2017	Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação	Revisão Bibliográfica
SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da	USP	Anped 2017	Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças	Estudo Qualitativo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Scielo e GT 23 - ANPED (2017 e 2019)

No tocante às pesquisas quantitativas, notamos a aplicação de questionários como a principal ferramenta de coleta de dados, nos quais contavam com perguntas de caráter bastante objetivo. A tabulação de dados e a análise foram desenvolvidas conforme a literatura escolhida como referencial teórico. Já as pesquisas de revisão bibliográfica, pesquisa documental e cartografia apresentam referencial teórico pautados na ordem linguístico-discursiva e genealógica presentes em Michel Foucault a fim de analisar os materiais didáticos, legislações e discursos de pessoas LGBTI+ no interior da educação brasileira.

Quanto à análise metodológica realizada nas 42 produções, considero interessante localizar o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto no interior dos estudos de gênero e sexualidade, onde pudemos encontrar potentes pesquisas que contribuíram para a elaboração desta dissertação, bem como foi referenciado a Linha 2 – Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas (DesPEI) neste lugar de produção de conhecimento, compreendendo pesquisas de mestrado com êxito em seus objetos de análise.

Como dito anteriormente, gostaríamos de ressaltar, mais uma vez, que nos intrigou bastante o fato de não termos encontrados nos bancos de dados as publicações em Educação de trabalhos e artigos das Universidades Federais de Juiz de Fora (UFJF), da Bahia (UFBA), de Minas Gerais (UFMG), de Viçosa (UFV), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e das Universidades

Estaduais de São Paulo (USP) e de Campinas (UNICAMP). Acreditamos que este fato pode ser interpretado pela utilização do descritor “discurso pedagógico” em nossas buscas, uma vez que restringiu consideravelmente o número de trabalhos disponíveis. Ressaltamos, ainda, as grandes contribuições dos grupos de estudos e pesquisas das universidades citadas acima, evidenciando a consolidação dos estudos sobre Gênero e Sexualidade nos espaços de produção de conhecimento acadêmico em nosso país.

Concluimos, após analisar os estudos citados, que o discurso pedagógico – compreendido como um conjunto de práticas e discursos produtores de verdades acerca da sexualidade – encontra-se em um profundo tensionamento. As pesquisas apontam para uma dimensão ambígua: de um lado, a escola enquanto instituição disciplinadora das sexualidades de seus alunos e alunas; de outro, experiências docentes que visam romper com este papel disciplinador da escola. Esta constatação se aproxima dos dados que encontrei nas falas do grupo focal – analisadas abaixo – em que esta tensão é bastante perceptível a partir das falas dos sujeitos e sujeitas escutados/as.

No próximo subitem, entrarei especificamente na segunda estratégia metodológica: o Grupo Focal realizado com discentes do primeiro período de Pedagogia da UFOP. A escolha do grupo focal se deu em decorrência da análise dos dados encontrados durante a revisão bibliográfica. Os estudos analisados apontam, em maior ou menor grau, para a predominância de um discurso pedagógico em consonância com a cisheteronormatividade, no entanto, algumas falas de sujeitos e sujeitas presentes nos trabalhos, me chamaram a atenção para o tensionamento deste discurso. A partir disso, considerei interessante realizar o grupo focal, uma vez que a pretensão era escutar sujeitos e sujeitas acerca de suas percepções sobre os discursos pedagógicos durante suas trajetórias escolares.

1.2 Grupo Focal

A segunda etapa metodológica foi a realização de um Grupo Focal, realizado no dia 07 de julho de 2021. Acerca da realização do grupo focal, cabem algumas considerações: optei por selecionar sujeitos e sujeitas recém-ingressos na Universidade de uma disciplina da graduação em Pedagogia da UFOP, intitulada “Sujeito e Diversidade (EDU144)”, obrigatória para o primeiro período do curso (mas que contava com a participação de discentes de outros cursos da Universidade). A disciplina aborda a questão da diferença de gênero/sexualidade, raça/etnia e condição física/mental, em articulação com as práticas inclusivas na escola. Quando o tema

da sexualidade e de gênero estava sendo discutido, tanto pela minha orientadora, quanto por mim, enquanto discente do Programa de Pós-graduação em Educação, por ocasião da realização do Estágio Docência, atentei-me ao fato de que ali poderia estar presente meu público alvo da pesquisa, após adaptação da metodologia junto ao comitê de ética, em função da pandemia, bem como indicações da banca de qualificação. Foi encaminhado um e-mail com o convite aos 35 alunos e alunas matriculados na disciplina e prontamente 9 pessoas se disponibilizaram a participar do grupo focal, conforme TCLE.

Quanto ao mapeamento dos/das participantes, vale destacar que todos/as ingressaram no curso de Pedagogia no segundo semestre letivo do ano de 2020, no entanto, nenhum (a) participante teve sua trajetória escolar realizada total ou parcialmente na cidade de Mariana – MG. Ressaltamos, ainda, que todos e todas se identificaram como pessoas cisgênero, a faixa etária variou entre 18 e 28 anos e com relação às orientações sexuais, duas pessoas se identificaram enquanto bissexuais, uma pessoa se identificou enquanto demirromântica, uma pessoa revelou que não sabia se identificar, pois, considerava que sua orientação sexual ainda estava em construção e as outras 5 pessoas se identificaram enquanto heterossexuais. Acerca do processo de escolarização das pessoas participantes do grupo focal, ressaltamos que a maioria delas ocorreu em escolas públicas e laicas, sendo apenas uma escola privada e laica. À título de organização, apresentamos a tabela abaixo com o mapeamento dos/das participantes:

Tabela XI: Mapeamento dos/das participantes do grupo focal

Pseudônimo	Idade	Curso/Período	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	UF do processo escolar
Maya	22	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Bissexual	MG
Libertadora	19	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Demirromântica	SP
José	23	Pedagogia/ 2020.2	Homem Cisgênero	Heterossexual	MG
Alice	18	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Bissexual	MG
Sheila Basqueira	19	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Heterossexual	MG
Flora	19	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Em construção	MG
Mabel	20	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Heterossexual	MG
Katty Cassel	28	Pedagogia/ 2020.2	Mulher Cisgênero	Heterossexual	MG

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

O grupo se iniciou às 19 horas do dia 07 de julho de 2021, pela plataforma Google Meet – conforme metodologia aprovada no Comitê de Ética – e se encerrou por volta das 20h40min. No início, expliquei todo o procedimento ético, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitei autorização para gravar a conversa e prossegui com as perguntas previamente formuladas conforme APÊNDICE C. Finalizado o grupo focal, transcrevi todas as respostas, encaminhei individualmente, via e-mail, as respostas de cada sujeito e sujeita, solicitando aprovação ou sugestão de adequação. Após esta etapa, realizei as alterações necessárias de acordo com a solicitação de cada um/uma e arqueei os Termos de Consentimento, juntamente com a gravação da reunião.

A partir da escuta dos sujeitos e sujeitas participantes do grupo focal, sistematizei suas falas em tabelas e, posteriormente, realizei os cruzamentos dos dados com relação ao discurso pedagógico, compreendido a partir do referencial teórico foucaultiano, discussão a ser apresentada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: SEXUALIDADE NA ESCOLA: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Pensarmos no discurso pedagógico acerca das diversidades sexuais no interior das escolas brasileiras, remete-nos imediatamente às recentes polêmicas midiáticas referentes a uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas, ou até mesmo nos argumentos sem fundamento de grupos conservadores sobre a existência de um “kit gay” sendo distribuído nas escolas. Acerca da “ideologia de gênero”, pudemos perceber a partir da mídia que ela é um discurso pedagógico em curso no país: ainda que colocada à prova na lei após todas as polêmicas e debates políticos envolvendo essa suposta “ideologia de gênero”, chegamos à conclusão que essa teoria figura como um discurso pedagógico em voga em várias escolas do país, tendo em vista que o discurso religioso foi e é capaz de minar os discursos no interior das escolas. Fato é que pensar nas diversidades sexuais em ambiente escolar implica-nos a refletir nas efervescentes disputas de poder existentes sobre a sexualidade.

Como apontado anteriormente, o intuito deste trabalho é analisar como o discurso pedagógico age frente às diversidades sexuais nas escolas e para tanto, utilizamos da estratégia do grupo focal como método de análise da realidade escolar de sujeitos e sujeitas recém-ingressantes no Ensino Superior. A pergunta que me guiou no grupo focal foi no sentido de entender se os/as participantes do grupo tinham relatos sobre como era o discurso pedagógico acerca das diversidades sexuais na escola em que estudaram. Além disso, como se trata de sujeitos/as em formação na licenciatura, interessava-me saber se poderiam assimilar de outra forma os discursos pedagógicos sobre sexualidade, interrogando-os, pois, à princípio se tornarão docentes. Todos e todas responderam que o debate acerca da sexualidade, de um modo geral, era praticamente inexistente, ou que se recordava de fatos e debates muito pontuais sobre o tema, conforme mostram as falas:

Tabela XII: Discurso pedagógico com relação às diversidades sexuais, segundo os/as respondentes

Pseudônimo	Como era o discurso pedagógico com relação às diversidades sexuais nas escolas em que vocês estudaram?
Maya	Eu tenho zero memória assim da escola partir com esse assunto. Não tenho memória nenhuma sobre essas conversas. Era só no sentido de ignorar e mesmo tampar ou fingir que não tá acontecendo nada. Se tinha alguma coisa também era sempre se tivessem alunos se abraçando e era sempre motivado para que isso não acontecesse. A escola só ignorava mesmo, “punia” com algum castigo. Mas a escola mesmo nunca falou nada, sempre fingiu que não

	<p>existia ou que não era responsabilidade da escola falar sobre isso e nunca teve essa conversa.</p>
Libertadora	<p>Então, eu só fui ter contato mesmo no meu ensino médio, principalmente no meu primeiro e segundo ano, em que as pessoas já eram assumidas, eram todas extravagantes. Tinha até um rapaz que andava “meio assim”... Lembro de uma frase do meu professor de jazz que me disse que a diva tava “divando” e eu achei o máximo! Na minha escola eles falavam muito pouco sobre isso, mas eu ficava ouvindo algumas coisas, tentando entender sem perguntar, porque eu não sei como perguntar ou como chegar a perguntar alguma coisa sobre isso. Então, se eu ficasse quietinha ouvindo, talvez, eu compreendesse melhor. E aí foi passando e depois eu fui descobrindo que tinha um monte de gente ao meu redor, mas eu tava quietinha na minha bolha. Talvez se tivessem me explicado melhor e colocado de uma forma mais abrangente, mais intrigante, acho que eu teria visto mais sobre isso.</p>
José	<p>Eu também não me lembro de ter muita discussão sobre o tema, mas eu lembro de um dos raros momentos que a gente teve essa discussão. Eu não lembro quantos anos eu tinha, acho que foi na 8ª série, que a gente tinha um momento que chamava “aula de prosa” e o professor falava sobre sexo e acabava caindo em sexualidade. Fala sobre orientação sexual e tudo. Só que durou pouquíssimo tempo: acho que pelo menos de um ano. Depois só no terceiro ano, em um trabalho de Inglês, em que o professor abordou o tema e a gente também fez trabalho com essa temática, mas fora isso, nenhuma outra discussão.</p>
Alice	<p>Meus professores não falavam sobre isso dentro de sala de aula, mas aconteceu já de eu estar abraçada com uma amiga, que tinha assumido relacionamento com uma menina de outra sala, e os coordenadores chegarem falarem que a gente não podia se abraçar dentro da escola. Mas tinha homens e mulheres abraçados e ninguém falava nada para parar. Mas como ela tinha assumido o relacionamento com outra menina, quando a gente tava abraçada eles iam reclamar.</p>
Sheila Basqueira	<p>Na minha escola, também, nunca foi falado sobre sexualidade e sexo. Mas uma vez teve uma aula de Biologia, em que a gente estava estudando sobre as IST's e um grupo foi distribuir camisinha e falando pra se prevenir e os</p>

	<p>prós de se usar camisinha e tal... Depois que acabou a aula, chegou a vice-diretora na minha sala e xingou o grupo, falando: "nossa, como vocês são capazes de distribuir camisinha? A gente tá na escola. O que os pais vão achar dessa escola?". E a vice-diretora era muito cabeça fechada e deu ocorrência para o grupo todo. Eu só pensava: "Gente, ainda bem que tá distribuindo, que está falando". Depois disso, na minha sala, teve duas meninas que ficaram grávidas.</p>
Flora	<p>Também não me lembro de nenhum professor, em nenhum desses anos em que eu estudei, falar sobre sexualidade. Mas eu me lembro de um fato, de que na quadrilha, no meu terceiro ano do ensino médio, a gente tava pensando em dançar em dupla de meninas e a professora simplesmente falou que não podia porque ela não queria "influenciar" ninguém.</p>
Mabel	<p>Na época que eu estudei, nunca houve, realmente, um debate sobre esse assunto. Haviam coisa que eram comentadas, assim, por fora, mas sempre influenciando aquilo do relacionamento heterossexual. E também todas as vezes que era falado sobre sexualidade e em outros tipos de sexualidades, que não fosse a heterossexual, era brincadeira, deboche e preconceito.</p>
Katty Cassel	<p>Então, pelo que eu me lembre, também na minha passagem escolar, ninguém falou sobre sexualidade. Nunca ninguém tocou no assunto. Eu lembro que eu já tive materiais didáticos falando sobre drogas e falando sobre higiene bucal, mas alguma coisa relacionada ao gênero e a sexualidade, eu nunca tive. Os professores tinham medo de falar, acho que por medo de levar a culpa por falar sobre sexo na sala de aula e sobre sexualidade dentro da escola. Eu vim de uma família muito católica e que tem vários e vários tipos de tabus ainda. Então, pelo que eu me lembro, nunca foi falado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

Ao ler os relatos, é possível inferir que as escolas onde os alunos e alunas participantes do grupo focal estudaram não apresentavam em seu projeto pedagógico discussões acerca da sexualidade. No relato de Sheila Basqueira (2021), notamos o que já foi constatado no momento da revisão bibliográfica: falar sobre sexo estava restrito, em sua escola, à disciplina de Biologia, em que a abordagem sobre a sexualidade partia sempre das infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência. Nota-se fortemente, em seu relato, a não discussão sobre o uso de preservativos e até mesmo a proibição de sua distribuição aos alunos e alunas

que estavam em processo de iniciação sexual. A não discussão, o não dito e a omissão sobre a sexualidade deve ser entendido, também, como produtores de verdades sobre a sexualidade: o “não dizer” reforça, em certa medida, a reclusão do sexo e da sexualidade à vida privada. O “o que os pais vão pensar?” reflete a postura da vice-diretora em manter as discussões sobre a sexualidade restrita ao ambiente familiar, afastando dos alunos e alunas todo o conhecimento científico sobre a sexualidade, por um lado, ou reforçando o discurso médico, por outro.

Cabe retomar a abordagem da sexualidade enquanto um dispositivo histórico e discursivo, como aponta Michel Foucault (2017), ao analisarmos as respostas dos/das participantes do grupo focal: o discurso pedagógico, ao reforçar a heterossexualidade, contribui para a perpetuação da norma heterossexual. A operacionalização do discurso sobre a sexualidade, por ser histórica, foi e é condicionada à cultura escolar de uma maneira bastante singular. Na compreensão de Foucault, os discursos são produtores de verdades, a partir da relação entre os saberes, as teorias tidas como científicas e pedagógicas com as instituições que as produzem, ou seja, a escola, como instituição produtora de discursos, afirma verdades e reverbera autoridade sobre a sexualidade de seus estudantes. Como Maya apontou em seu relato, o poder de “punir” era designado aos alunos e alunas que desviassem da norma heterossexual: o simples fato de um abraço entre colegas era reprimido. É nesse ponto que entendemos a escola como o *lócus* de disciplina dos corpos e o discurso pedagógico como sua ferramenta:

Os estudos de Gondra (2008) e Araújo (2002) evidenciam a aplicação do pensamento de Michel Foucault no campo da educação. A escola aparece como instituição doutrinária produtora e legitimadora de discursos, ao mesmo tempo que confere autorização para que os sujeitos ou agentes se pronunciem em seu nome. Outro aspecto que merece ser destacado é o caráter disciplinador da escola. A educação está a serviço da “disciplina” dos sujeitos. Ela se traduz na subjetivação do sujeito, isto é, na sua negação ou privação. Foucault (2007) tratou da formação dos “corpos dóceis”, disciplinados e educados segundo os discursos preestabelecidos e tidos como verdadeiros. (SOUZA, 2011, p. 533)

O poder entra em cena, também, na fala de Katty Cassel, onde, segundo ela, os professores não falavam sobre sexualidade por um certo medo de abordar o sexo ou a sexualidade no interior da escola. Mabel, em sua fala, aponta para o incentivo da heterossexualidade e Alice relata sobre as repressões aos abraços entre pessoas do mesmo sexo. Flora apresenta um exemplo bastante interessante em como a escola reforça a heterossexualidade enquanto norma: sob o argumento de não “influenciar” ninguém, a professora impediu que meninas formassem pares para dançar a quadrilha junina juntas. O fato de influência vir de pessoas do mesmo sexo e gênero dançando juntas revelam ainda a dinâmica

tida como perigosa da não-heterossexualidade: meninas dançando com meninas rompem o padrão heterossexual, onde, por essa lógica, a menina deveria dançar com o menino, a fim de garantir a manutenção da cisheteronormatividade.

O que notamos, após as respostas da primeira pergunta do grupo focal, foi que o discurso pedagógico sobre a sexualidade e as diversidades sexuais nas escolas do país estão em profunda tensão! Como um “cabo de guerra”, a sexualidade é disputada: de um lado, o discurso pedagógico operando pela perpetuação da cisheteronormatividade, de outro lado, os alunos e alunas que tentam romper com esta lógica através de pequenos atos, como exemplo citado por Flora, tentar modificar a formação de duplas para uma dança ou com um simples abraço. O tensionamento existente nas escolas reflete o poder em jogo: as diversidades sexuais estão em pauta nas escolas e, de um modo ou de outro, o discurso pedagógico atua sobre elas, sendo para acolher e respeitar, sendo para punir e desqualificar existências outras.

Após esta primeira pergunta, senti que os/as participantes estavam interessados em seguir adiante com o debate, então considerei prudente prosseguir com outras perguntas, já preparadas no momento de envio da análise deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP. Sendo assim, as próximas tabelas apresentam as respostas individuais de cada sujeito e sujeita, com base nas suas experiências e memórias de suas trajetórias escolares. Consideramos todas as tabelas bastante elucidativas – e em decorrência disso, optei por mantê-las no corpo do texto da dissertação – tendo em vista que as perguntas abertas, tiveram respostas bastante incisivas no sentido da não abordagem da temática de diversidade sexual nas trajetórias individuais dos/das participantes do grupo focal.

Na próxima tabela, ao serem questionados/as sobre suas experiências de serem LGBTI+, algumas participantes interagiram com a questão explicitando algumas violências que passaram durante suas vivências escolares:

Tabela XIII: Experiências dos sujeitos e sujeitas LGBTI+ na escola, segundo os/as respondentes

Pseudônimo	Especificamente para os que se consideram LGBT's: A sua vivência enquanto sujeito ou sujeita LGBT na escola foi tranquila ou ela foi repleta de medos pelas piadas de mau gosto? Vocês se lembram de alguma situação dessa. Se ocorreu, essas piadinhas eram feitas por meninos ou meninas?
Maya	Eu, como mulher bissexual, vejo que a bissexualidade era vista como uma coisa promíscua. Então, tudo o que eu passei de bifobia foram coisas que eu fui notar só depois. Na época eu nem entendia. Mas as piadinhas eram

	<p>sempre de meninos falarem: "nossa, perfeito então! Vou transar com você e com minha namorada." Era muito nesse sentido, mas na época eu não processava como uma bifobia. Eu acho que a bissexualidade é pouco discutida, então a gente não sabe identificar o que é uma violência contra a gente. Fora essas piadinhas, eu ficava muito com medo de saberem que eu era bissexual, tanto os professores como os amigos da escola, por mudarem o comportamento comigo. Então, eu tô numa posição, até hoje, de não dominar e dar um nome direito, pois tenho medo das pessoas pararem de conversar comigo. E eu lembro que na escola, eu tinha muito, muito disso. E é engraçado, porque um tempo atrás, só na terapia, eu fui lembrar que quando eu estava no Ensino Fundamental, bem novinha, devia ter uns 12 anos, eu estava muito confusa com relação a isso. Achava que eu era lésbica e ficava muito confusa, mas não tinha ninguém com quem conversar. Na escola tinha um professor que todo mundo falava que ele era gay, mas não sentia confiança em conversar com ele sobre isso e essa conversa nunca aconteceu. É engraçado porque, ao mesmo tempo em que tinha esse professor, eu morria de medo de descobrirem esse segredo meu que era muito profundo. Morria de medo de falar com ele e isso chegar na minha família, ou chegar em todo mundo da escola. Então, não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, eu nunca falei abertamente sobre isso com professores, por muito medo. Em relação às piadinhas, era sempre no sentido de associar o bissexual a alguém promíscuo.</p>
Libertadora	Nunca sofri nada por conta disso, pois descobri isso agora. Falei com meus pais e eles acharam "de boa".
José	Não interagiu com essa questão
Alice	Então, nunca tive nenhuma experiência de chegarem e falarem esse tipo de piadinha, mas eu sei que acontece e isso me incomoda muito, porque sexualizam muito mulher com mulher, tanto bissexuais quanto homossexuais. Isso me deixa muito incomodada. Mas o que já aconteceu comigo foi que eu gostava de mulher, mas não aceitava e fui aceitar isso há pouco tempo e tive muito problema psicológico por conta disso, pois não conseguia aceitar que eu gostava de mulher. Quando eu estava na escola, eu andava com um grupo de pessoas que eram excluídas e entre elas só

	<p>tinha uma que é hetero. Todos os outros eram homossexuais ou bissexuais. Então, esse era o grupo excluído da sala e mesmo eu não me assumindo como bissexual, todo mundo falava que eu era lésbica. E as meninas não conversavam comigo porque falavam que eu ia "dar em cima" delas e quando uma amiga assumiu que era bissexual, na verdade achavam que ela era hetero e que eu era lésbica e dava em cima dela. Tive muita dificuldade em aceitar que eu era bissexual e gostava de mulher. Sofri muito com isso e eu só consegui me assumir bissexual quando a minha irmã se assumiu bissexual também e com o meu irmão que é gay, só que ele nunca falou sobre isso com a minha família.</p>
Sheila Basqueira	Não interagiu com essa questão
Flora	<p>Como as meninas falaram, essa questão de insegurança e do medo de como as pessoas vão lidar com isso ou se elas vão mudar com a gente é o que mais pega. Nunca sofri nada relacionado a isso, até porque eu falo que minha sexualidade ainda está em construção pelo receio das pessoas falarem: "nossa, mas como assim? Desde quando?". É isso.</p>
Mabel	Não interagiu com essa questão
Katty Cassel	Não interagiu com essa questão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

Tanto Maya como Alice interagiram com esta questão de maneira bastante sincera e sentimental. Pelo fato de ambas serem bissexuais, pudemos localizar as violências da bifobia como uma experiência comum às duas: Maya aponta para as piadas com relação à sua orientação sexual sempre no sentido da promiscuidade, enquanto que Alice aponta para sua negação em tentar entender sua orientação sexual. A confusão e o medo aparecem no relato de ambas como uma constante no período do Ensino Fundamental e Médio: por receio de que colegas descobrissem que ambas sentiam atração também por mulheres, as duas garotas relatam terem se isolado ou até mesmo se integrarem com outras pessoas LGBTI+ por medo da convivência violenta com os colegas heterossexuais.

O medo e a insegurança aparecem, também, na fala de Flora, que relata que sua sexualidade (e aqui entendemos, pelo contexto, que é sua orientação sexual) está em construção por receio do julgamento das outras pessoas. Os/as outros/as participantes do grupo focal não

interagiram com a questão, provavelmente por se identificarem enquanto heterossexuais e a pergunta ser destinada às pessoas LGBTI+.

A próxima tabela aponta para as intervenções por parte das escolas quando ocorria uma situação de violência às diversidades sexuais:

Tabela XIV: Intervenção às violências sofridas por sujeitos LGBTI+ por parte da escola, segundo os/as respondentes

Pseudônimo	Especificamente para os LGBT's: Nessas situações, você e os outros amigos e amigas LGBT's que sofreram violências (piadas, comentários, etc.), tiveram algum apoio ou houve algum tipo de intervenção?
Maya	No meu ensino médio eu estudei numa escola pública muito grande e eu lembro que ser LGBT não era uma coisa que estranhava os outros alunos, então eu não lembro se meus amigos sofreram coisas pesadas. Eram sempre essas homofobias "pequenas", que nem a gente e nem os professores viam. Era sempre piadinhas com meu amigo que é gay e comigo era sempre de me sexualizarem. Fiquei pensando aqui e lembrei que no meu Ensino Fundamental, meu melhor amigo, que é gay, sempre foi um menino que não era o "machão" ali. Então, todo mundo sempre fazia piadinha com ele, isso desde a primeira até a oitava série do fundamental. Eu lembro muito que a gente conversava disso na época num diálogo meio infantil, mas eu lembro muito, pois ele só tinha amiga menina e todo mundo ficava chamando ele de "viadinho", falando que ele era menininha e eu não lembro de nenhum professor fazer nada. E isso acontecia em todos os momentos: era em aula, era no recreio, era no final da aula, era quando todo mundo tava junto, mas eu não tenho memória de nenhum professor intervir. Só faziam vista grossa
Libertadora	Não interagiu com essa questão
José	Não interagiu com essa questão
Alice	Então, já teve várias situações de piadinhas com meus amigos gays, principalmente com um deles em que o pessoal olhava pra ele e falava: "é gay!". E já aconteceu de o professor mudar ele de lugar na sala e colocar no grupo dos meninos e eles "arredarem" a cadeira pra longe desse meu amigo. O professor não falou nada e continuou a aula como se nada tivesse acontecido.

Sheila Basqueira	Não interagiu com essa questão
Flora	Não interagiu com essa questão
Mabel	Eu me considero heterossexual, mas queria comentar uma coisa: eu sempre tive atração por homem, porém eu sempre tive medo de descobrir se tenho atração por outras coisas também, pela falta de apoio, tanto em casa quanto na escola. Não só falta de apoio, mas medo da opressão. Não havia, até agora, pessoas pra falar sobre isso, então eu achava melhor eu não pensar sobre isso. Sempre pensei: "pra que eu vou me colocar numa posição para sofrer? Então é melhor eu não descobrir nada. Se seu sinto atração por homens, tá bom.". Então eu preferi me calar perante a isso pra não sofrer.
Katty Cassel	Não interagiu com essa questão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

Nota-se que a maioria dos/das respondentes não interagiu com a questão. Nossa hipótese é de que a pergunta foi restrita às pessoas LGBTI+, uma vez que o foco de análise era mapear os tipos de violências sofridas por essas pessoas em ambiente escolar. Chamou-nos a atenção a falta de interação da Libertadora: a escolha de seu pseudônimo parece revelar uma vontade subjetiva de se libertar das amarras da cisheteronormatividade, no entanto, seus silêncios em quase todas as perguntas revelam, talvez, um certo aprisionamento nas normas da cisheterossexualidade. Não chegamos a uma conclusão específica sobre este fato, porém cabe destacar que os “não-ditos” revelam uma postura diferente dos/das outros/as participantes do grupo no que tange à sua vontade de compartilhar suas experiências enquanto mulher demirromântica. Nas falas de Maya e de Alice apontam para as violências verbais sempre presentes em suas escolas. Um fato que nos chamou a atenção na fala de Maya foi a presença de um certo “gradiente de violência”: as “pequenas homofobias” vividas por ela, enquanto mulher bissexual, refletem, de certo modo, uma pregnância da violência em seu cotidiano escolar. Por serem violências “pequenas”, como aponta Maya, nem os alunos e nem a gestão escolar enxergavam como um problema: a naturalização da homofobia. Segundo Rogério Diniz Junqueira:

Assim, seria incorreto pensar que a homofobia manifesta-se de maneira fortuita ou isolada nas instituições escolares. Nem é ela uma herança, um resíduo trazido de fora, cujas manifestações a escola meramente admitiria.

Em vez disso, a escola consente e ensina homofobia (LOURO, 1999), não só repercutindo o que se produz em outros âmbitos, mas oferecendo uma contribuição

decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. E mais: não raro também informada pelo racismo e pelo classismo, e sempre atrelada às concepções postas pela heteronormatividade, a homofobia atua na estruturação deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares, produzindo efeitos em todos/as. (JUNQUEIRA, 2009, p.226)

A partir da compreensão de que a escola consente e ensina a homofobia, podemos entender o “gradiente de homofobia” na escola de Maya: por se tratar de piadas no sentido de sexualizar a mulher bissexual ou discriminar o menino gay afeminado, esse tipo de violência não seria tão grave quanto a violência física, por exemplo. É bastante interessante pensar a fala de Maya através dessa óptica e nos rendeu muitas reflexões: seria, portanto, possível medir o grau de LGBTfobia nas escolas? Piadas e xingamentos são menores ou maiores que a violência física?

É a partir desses questionamentos que buscamos analisar, também, a fala de Alice: os meninos de sua turma afastaram suas carteiras do amigo gay remetendo à abjeção! O fato de ter um menino gay ao lado, para os heterossexuais da sala de aula, reflete uma postura de repulsa, sendo necessário até o afastamento físico. Seria isso uma homofobia “pequena”? Não temos respostas para essa pergunta, no entanto, o que notamos é a institucionalização da LGBTfobia nas escolas das duas participantes do grupo focal e até mesmo a normalização dessa violência, uma vez que a gestão escolar e o corpo docente foram absolutamente omissos nas duas situações apresentadas por Maya e Alice.

Gostaríamos, ainda, de destacar a fala de Mabel: ela se considera heterossexual, talvez, por medo de descobrir sua própria orientação sexual. Como ela aponta em sua fala, o fato de sentir atração por homens é suficiente para que ela fique confortável em sua própria orientação sexual. O medo de descobrir o que não pode ser descoberto, como também foi o meu caso, traz um certo tom de angústia em seu relato: o pensar sobre sua própria sexualidade se deu apenas na universidade, ao entrar em contato com as discussões sobre gênero e sexualidade em seu curso. Nota-se, mais uma vez, o chamado “efeito universidade” pelo Prof. Marco Antonio Torres no momento da banca de qualificação. Assim como costumo brincar com colegas mais próximos ao dizer que devo minha vida à UFOP – por ter me proporcionado uma formação crítica e por ter me proporcionado olhar para o que eu nunca havia olhado em mim mesmo – poderíamos pensar em Mabel a partir da mesma óptica: no caso dela, a universidade também foi o espaço onde ela permitiu começar a questionar sua própria sexualidade.

A próxima pergunta feita por mim no grupo focal foi acerca da percepção dos/das respondentes que se identificam como heterossexuais sobre as violências às diversidades sexuais observadas por eles/as:

Tabela XV: Percepção das pessoas heterossexuais sobre as violências sofridas por sujeitos LGBTI+

Pseudônimo	Vocês, heterossexuais, conheciam pessoas LGBT's na escola? Se sim, essas pessoas sofriam com algum tipo de violência verbal? Vocês lembram se houve alguma intervenção dos professores?
Maya	Não interagiu com essa questão
Libertadora	Não interagiu com essa questão
José	Quando acontecia alguma coisa desse tipo, a escola não se manifestava muito. É o que aconteceu com um amigo meu, da minha sala, em que logo no primeiro dia de aula uma menina da minha sala foi até a carteira dele e colocou um chicletes pra ele sentar em cima. Começaram a fazer piadinhas com ele e o próprio pessoal da sala começou a cortar essas brincadeiras mesmo. A coordenação não fez nada, foi mais o pessoal da sala mesmo. E tinha dois professores homossexuais que conversavam bastante entre eles, eram muito amigos e sempre tinha comentários falando que eles estavam namorando e já ficavam fazendo piadinhas.
Alice	Não interagiu com essa questão
Sheila Basqueira	Eu tenho um melhor amigo que é gay e a gente é amigo desde o quinto ano. Então, quando a gente entrou no Ensino Fundamental II, numa escola nova, eu lembro que ele sempre era muito extrovertido, mas a voz dele era muito fininha e o nosso grupo de amigos era ele de homem e mais cinco meninas. Na nova escola, os meninos mais velhos ficavam falando; "olha lá a menininha. Só anda com mulher porque queria ser elas" e os professores viam e não faziam nada. Tanto que teve um dia que esses meninos mais velhos chegaram pra ele e falaram que iriam pegar ele na saída e a gente foi falar com o diretor, porém o diretor não estava. Fomos falar com a coordenadora e ela disse que iria conversar com eles. Mais nada. Ficamos com tanto medo, que levamos esse amigo para casa. O máximo que a coordenadora falou foi: "não quero esse tipo de coisa na escola", mas não adiantou nada, porque continuaram fazendo piadinha com meu amigo. Era

	<p>sempre o mesmo grupinho que xingava ele. Teve uma vez que esse amigo faltou a aula e ela perguntou pra mim: "cadê aquele seu amigo meio boiola?". Eu fingi que não entendi e perguntei quem era e ela respondeu assim: "aquele menino que só anda com vocês, meio boiolinha, afeminado", e fazendo gestos com a mão. No dia eu fiquei com muita raiva e queria xingar ela. Eu falei com a diretora sobre isso e ela disse que ia chamar a atenção da professora e ficou por isso mesmo. Depois desse dia, eu acho que essa professora nunca mais gostou de mim nas aulas. Tinha dia que esse amigo não queria ir na escola, mas a gente incentivava ele a ir, falando que iríamos ficar junto com ele.</p>
Flora	<p>Eu tenho uma amiga que é lésbica assumida e que ocorria com frequência essas violências verbais e ela simplesmente não conversou com a diretora, porque ela sabia que não ia adiantar de nada, pois a própria diretora tinha umas atitudes bem homofóbicas. O que ela fez foi mudar de turno e nessa mudança, os amigos dela também mudaram e aí normalizou. Só assim que ela conseguiu se adaptar.</p>
Mabel	<p>Eu me lembro de diversas situações todos os dias com pessoas diferentes, tanto de exclusão, quanto de apelidos. Acredito que as únicas coisas que davam algum tipo de problema era quando chegava a violência física, mesmo. Todo mundo imaginava que esse tipo de coisa acontecia, mas ninguém fazia nada.</p>
Katty Cassel	<p>Eu lembro de dois casos de duas meninas que estudavam comigo. Teve uma que se portava como menino, adorava jogar bola e os meninos ficavam chamando-a de "Maria-homem", e a escola nunca fazia nada. Teve uma outra menina que estudou comigo que se portava do mesmo jeito e ela "ia pra cima" de quem discutisse com ela, brigava e então todo mundo também a chamava de "Maria-homem". A desculpa que uma funcionária da escola deu sobre essa segunda menina foi a de que ela tinha problemas mentais. Eu lembro que estava na terceira série do Ensino Fundamental. Uma outra coisa recente que eu lembro, foi quando eu entrei na universidade. Tinha um amigo meu que é gay e a turma toda se uniu e foi pro prédio e ele ficou sem companhia e perguntou se poderia subir comigo e com outra amiga. Eu falei que podia e perguntei: "você não conversa com ninguém da sala?". Ele falou:</p>

	"não, porque muita gente que está aqui já estudou comigo, e eu sou gay e eles não aceitam"
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

As falas acima elucidam a percepção dos/das participantes do grupo focal com relação às violências e às diversidades sexuais nas escolas em que estudaram. De modo geral, notamos a profunda inação por parte da escola quando as violências aconteciam. Nos relatos de Mabel, Flora, Sheila Basqueira e Katy Cassel, observa-se que as violências eram constantes aos sujeitos e sujeitas que se identificam enquanto LGBTI+: Mabel relata que se lembra de diversas situações de piadas, xingamentos e exclusão de pessoas LGBTI+ em sua escola e aponta, ainda, para o fato de a escola se posicionar apenas em casos de violência física à tais pessoas. Flora relata que sua amiga lésbica já sofreu inúmeras violências verbais e resolveu por não comunicar a direção escolar, uma vez que a própria diretora já apresentava atitudes homofóbicas. Da mesma maneira, Sheila Basqueira relata que seu melhor amigo, que é gay, já passou por várias situações de violência, tanto por outros estudantes, quanto por professores, tendo em vista que a própria professora se referiu ao seu amigo como “boiola e afeminado”. Katy Cassel se lembra até dos apelidos dados às garotas de sua turma que gostavam de jogar futebol: Maria-Homem⁶!

O que podemos extrair das falas é a perpetuação de violências como transversal em todas as escolas. Ainda que de contextos e cidades diferentes, todas as pessoas relataram a mesma coisa: as violências às diversidades sexuais eram constantes nas escolas em que estudaram. Como apontado por Junqueira (2009), a pedagogia do insulto é embasada pelas expressões, xingamentos, piadas e brincadeiras que visam, a todo momento, desqualificar o sujeito e expropriá-lo de sua própria subjetividade. Essa dominação simbólica torna a escola como um espaço institucionalizado de opressão – às diversidades sexuais, de gênero, de raça e classe – assim como pudemos observar nas falas dos alunos e alunas participantes do grupo focal.

Na próxima tabela, os alunos e alunas avaliaram as discussões acerca da temática sexualidade em suas trajetórias escolares:

⁶ A fala de Katy Cassel revela como o termo “heteronormatividade” não é mais capaz de descrever a realidade. Os estudantes de sua escola utilizavam o gênero para questionar a orientação sexual de sua colega que gostava de futebol. Sendo assim, o conceito “cisheteronormatividade” é capaz de conformar a visão social sobre as sexualidades, ainda atrelada ao gênero e à genitália visualmente identificável.

Tabela XVI: Percepções dos/das respondentes sobre as discussões sobre sexualidade, diversidade sexual, respeito e tolerância nas escolas em que estudaram

Pseudônimo	Como vocês avaliam as discussões sobre sexualidade nas escolas em que vocês estudaram? Durante a trajetória de vocês, houve algum momento em que algum professor ou professora debateu questões vinculadas à diversidade sexual, especificamente sobre respeito e tolerância para com pessoas LGBT's?
Maya	Eu tava pensando aqui e, honestamente, a única palavra que veio na minha cabeça para falar sobre isso foi inexistente . Eu, literalmente, não me lembro de absolutamente nada sobre ter tido uma conversa sobre isso, nem falando o básico tipo respeito. Eu busquei muito na minha memória e o máximo que eu me lembro é de um professor de Literatura que era abertamente gay e de uma professora de Biologia que era lésbica e eles contavam, de vez em quando, coisas da adolescência deles, ou coisas de quando eles estavam na faculdade, de relatos deles sobre preconceito que já sofreram. Mas no papel de professor, nunca trouxeram o debate pra discutir essas coisas.
Libertadora	Não interagiu com essa questão
José	Acho que as conversas não foram suficientes. Só tive um trabalho de um professor de Inglês sobre isso. E teve um professor de História no meu último ano de escola que ficava conversando com a gente depois da aula. Ele era bem aberto e gostava de falar sobre esses assuntos e sobre essas questões sobre sexualidade. Mas fora isso, foi bem insuficiente.
Alice	Eu lembro só de uma vez que um professor de História chegou a falar sobre isso, mas foi de um jeito que ninguém entendia. Quando eu e um amigo gay chegamos na escola, ouvimos um professor falar muito baixo: "Ah, pronto! Agora tem mais um membro pro vale" e foi a única vez que algum professor falou sobre isso nas escolas que eu estudei. Fora isso, não tive nenhum debate sobre. Eu avalio esse debate como insuficiente, porque, por exemplo, quando eu estava na escola e ainda não era amiga do pessoal, eu nem sabia que existia bissexualidade. Eu fiquei amiga deles com 13 anos, então até essa idade eu não sabia que existia a bissexualidade. Pra mim, era só gay ou lésbica. Aliás, as palavras que eu conhecia era sempre gay e sapatão, ou viado e sapatão. Teve uma aula que eu lembro que o professor falava que sempre o homem se atraía por uma mulher, porque eles liberavam aqueles hormônios que a

	mulher liberava de um tipo e o homem de outro, e é por isso que eles se atraíam.
Sheila Basqueira	Na minha escola foi péssimo e insuficiente . Eu lembro que teve uma professora substituta de Sociologia no primeiro ano e ela passou um trabalho para cada grupo pesquisar uma letra da sigla LGBT. Só que quando ela saiu, o professor efetivo falou que não era pra fazer esse trabalho, pois não tinha nada a ver com a matéria e falou que não era pra gastar o tempo com isso. Ele ainda falou que a professora era doida em passar esse trabalho, porque a gente só tinha 15 anos. Mas foi a única vez que nós tivemos contato com isso, mas nem chegamos a fazer o trabalho.
Flora	Não interagiu com essa questão
Mabel	Sobre essa discussão, eu só consigo lembrar de uma vez de um comentário positivo de uma professora de português, em que a gente estava no corredor tirando dúvidas e ela comentou que tinha uma sala que tinha alunos homossexuais e que os outros alunos queriam mudar de sala, por conta dos homossexuais. Ela mostrou que não concordava com essa situação, mas não foi além e o assunto morreu aí.
Katty Cassel	Eu avalio essa discussão como muito insuficiente , pois eu não tive nada falando sobre gênero e sexualidade, nada mesmo. Que eu me lembre, quando a gente aprendia a parte dos órgãos reprodutores, tanto masculino como feminino, eram coisas muito rápidas e se alguém brincasse com alguma coisa, a professora de Biologia já adiantava a matéria. Acho que eles tinham medo de falar, então foi muito rápido mesmo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

Todos/as os/as participantes do grupo focal que interagiram com a questão apontaram para a insuficiência do debate acerca da sexualidade em seus processos de escolarização. No entanto, podemos inferir que, em certa medida, houve um deslocamento da discussão, antes restrita à Biologia, para outras disciplinas. Mabel aponta para uma professora de Português, Sheila Basqueira para uma professora de Sociologia, Alice para um professor de História e José para um professor de Inglês discutindo questões sobre sexualidade.

Podemos interpretar este fato como um deslocamento discursivo da temática para outras áreas do conhecimento. Este deslocamento da discussão da sexualidade para as aulas de Inglês,

Português, Sociologia e História, ainda que insuficientes e superficiais, refletem o tensionamento do discurso pedagógico sobre a sexualidade. É evidente nas outras respostas que o debate sobre sexualidade é maior nas aulas de Biologia, fato que identificamos como uma pregnância do debate sobre a sexualidade em ambiente escolar, ainda sob muita influência da medicina (na qual Foucault aponta para o momento da constituição de uma ciência da sexualidade). Porém, a partir das respostas, nota-se que o debate já foge um pouco do escopo da disciplina de Biologia, fato que rompe, em maior ou menor grau, com essa pregnância discursiva. Acerca das pregnâncias discursiva, devemos nos atentar para a tensão existente – e evidenciada nas falas dos sujeitos e sujeitas do grupo focal – entre o discurso médico, o discurso religioso e o discurso pedagógico: por vezes, os três confluem juntos no sentido do reforço da cisheteronormatividade, com argumentos tidos como científicos – como os apresentados pelos meus professores e professoras de Biologia de que a atração entre pessoas de sexos opostos é algo natural e inegociável com a “natureza” –, os argumentos religiosos – constantemente apresentado em algumas escolas – de que a relação heterossexual é “divina” e que tudo aquilo que foge disso é “pecador”. O discurso pedagógico, neste sentido (entendido enquanto o conjunto de práticas regulatórias no interior das escolas) parece confluir em alguns momentos com esses argumentos científicos e religiosos, como apontamos nas análises das falas dos participantes do grupo focal. Em outros momentos, o discurso pedagógico diverge do discurso religioso e biológico, figurando aspectos sociais sobre a sexualidade: é nesta confluência e divergência que notam-se as tensões do discurso no que tange à sexualidade nas escolas.

Na próxima tabela, evidenciaremos as falas dos/das participantes do grupo focal ao serem questionados/as sobre seus conhecimentos legais acerca da discussão de gênero e sexualidade na educação básica:

Tabela XVII: Conhecimento das legislações que garantem o debate acerca da sexualidade nas escolas, segundo os/as respondentes

Pseudônimo	Quando vocês estavam na escola, vocês tinham conhecimento na época de algum documento legal, alguma lei ou alguma norma que respaldasse a discussão sobre diversidade e tolerância nas escolas? Isso era passado pra vocês?
Maya	Não sei, sinceramente. A escola nunca apresentou nada.
Libertadora	Não interagi com essa questão
José	Na minha também nunca.

Alice	Quando teve aquela lei de criminalização da LGBTfobia, falaram sobre isso na minha sala, mas só comentaram porque eu perguntei sobre essa lei e o professor falou que precisava de uma lei específica sobre isso, porque as pessoas ainda não viam a LGBTfobia como um preconceito.
Sheila Basqueira	Na minha também nunca falaram.
Flora	Também nunca ouvi falar
Mabel	Eu estudei numa escola que no começo do ano eles passavam uma lista com "leis" de coisas que não deveriam acontecer na escola, só que falava muito geral. Não falava sobre nada específico sobre sexualidade
Katty Cassel	Na minha também nunca, e olha que eu sou a mais velha do grupo aqui.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

Nota-se, a partir das falas, que houve unanimidade ao falarem que o discurso legal não circulava, ou seja, ainda que garantida pela legislação educacional brasileira, a discussão sobre gênero e sexualidade – tida como temática transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – não circulava efetivamente. No entanto, a partir dos outros relatos, pudemos inferir que as escolas têm leis e regras silenciosas com relação à sexualidade.

É a partir destes “códigos de conduta” silenciosos que percebemos os tensionamentos no discurso sobre a sexualidade a partir de uma tríade: em uma ponta a discussão institucionalizada através das disciplinas, em outra ponta um conjunto de regras que são naturalizadas e devem ser seguidas nas escolas e na outra ponta os alunos e alunas experimentando e descobrindo suas próprias sexualidades. É nesta tríade que observamos as tensões a partir da fala dos alunos e alunas do grupo focal: Alice, uma garota bissexual, relata ter escutado falar em sua escola uma única vez sobre a legislação que criminalizava a LGBTfobia. Paradoxalmente, oposto a isso, ela relata a abordagem biológica da sexualidade em suas aulas e aponta, ainda, para situações de preconceito que observava no ambiente escolar. O que concluímos, a partir da fala de Alice, por exemplo, é que a sexualidade é central nas escolas, ainda que silenciosa em maior ou menor escala: os alunos e alunas estão em contato com suas próprias sexualidades o tempo todo, têm suas dúvidas, falam sobre elas e ao mesmo tempo temos a escola, com seus códigos e normas silenciosas que a condicionam à vida privada. Como aponta Foucault (2009) em “A ordem do discurso”:

A doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente todos os outros [...]. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo. (FOUCAULT, 2009, p.43).

É no escopo da “doutrina” que visualizamos o lócus da sexualidade: no discurso corrente nas escolas, a sexualidade é aprendida silenciosamente como uma verdade intangível. O ser heterossexual é repassado aos alunos e alunas nas práticas do dia-a-dia, ainda que a tensão esteja sempre presente. Como um cabo de guerra, o discurso pedagógico atua pela manutenção da heterossexualidade e do outro lado, os alunos e alunas buscam interrogar tal discurso, em maior ou menor grau.

Na próxima tabela, encontramos as falas dos/das respondentes ao serem questionados/as sobre seus processos de socialização na escola:

Tabela XVIII: Como eram os processos de interação na escola, tendo em vista a sexualidade alheia, segundo os/as respondentes

Pseudônimo	A sexualidade de vocês ou a sexualidade dos outros era um empecilho para socializar em ambiente escolar?
Maya	Não interagiu com essa questão
Libertadora	Não interagiu com essa questão
José	Também nunca tive problema em socializar, mas o que eu percebia era que quando eu tentava socializar com as pessoas LGBT, parecia que eles ficavam com um "pé atrás" com a forma que eu ia conversar. Acho que ficavam com um pouco de medo de eu ser sem educação ou algo do tipo, muito por conta de eu ser homem, né? Porque na escola tinha muito preconceito, muitos comentários.
Alice	Não interagiu com essa questão
Sheila Basqueira	Nunca tive problema em me socializar, sempre cheguei e sempre acolhi quando as pessoas falavam comigo. Eu ficava muito na biblioteca, e essas pessoas LGBT também, por não querer escutar as brincadeiras de mau gosto na hora do recreio. Fui me aproximando mais dessas pessoas e muitos, no início, ficavam com medo de falar comigo pelo fato de ser católica e ter preconceito. Então, eu acho que por seguir a religião, eles sentiam medo de sofrer preconceito. Até me questionaram: "como você é católica e não é

	homofóbica? Você é a única que aceita". Então, depois de descobrirem que eu aceitava "de boa", a amizade virava outra coisa e falávamos abertamente sobre isso.
Flora	Não interagiu com essa questão
Mabel	<p>Na verdade, quando eu tentava socializar com pessoas LGBT, eu tinha a sensação de que eles estavam desesperados por aquilo. Todas as vezes que eu fiz amizade, é como se eles estivessem prontos pra uma amizade de verdade.</p> <p>Eu lembrei de um caso: eu fui entender e querer fazer amizade sem me importar com isso depois de mais velha. Teve até uma situação que eu passei com aproximadamente 13 anos com minha melhor amiga que estava descobrindo que gostava de mulher e eu lembro que eu fiquei "puta" com ela. Fiquei brava e achei que eu tinha o direito de questionar ela. Como eu cresci na Igreja, eu queria proteger ela. Falava com ela que isso era do demônio. E aí isso eu fui entender muito tempo depois pesquisando na internet, mesmo. E depois de uns anos eu fui pedir desculpas pra ela, porque eu não sabia que eu estava acabando de destruir ela. Eu acabei perdendo um pouco o contato com ela porque ela se mudou, mas eu acho que tá tudo bem.</p>
Katty Cassel	<p>Eu nunca tive problema em me socializar, mas quando eu chegava perto de uma pessoa LGBT, parecia que ela queria me abraçar e agradecer por estar ali com ela, e parecia que estava buscando uma acolhida. Então, essas pessoas viam nessa pessoa que estava chegando perto dela, como uma possibilidade de socorro. Teve caso, também, de pessoas não se aproximarem de mim por medo do que eu ia pensar ou falar. Eu nunca tive problema em me relacionar com LGBT, acho que são as melhores pessoas pra conversar, porque são pessoas que precisam de acolhimento. Se você abraça, você está ajudando elas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

A pergunta acima tinha o objetivo de compreender se a sexualidade dos colegas da escola era um empecilho para a interação interpessoal. No entanto, reconheço que a pergunta ficou ambígua, porém os relatos trouxeram importantes questionamentos: os relatos confluíram

para um olhar para si próprios. As falas apontam para uma certa postura de acolhimento dos/das participantes do grupo focal para com os colegas LGBTI+: Katty Cassel, Sheila Basqueira e José apontam para um certo receio das pessoas LGBTI+ de serem julgadas sempre que tentavam iniciar uma amizade. Por serem heterossexuais, os três participantes do grupo são unânimes em dizer que havia um “pé atrás” dos/as colegas LGBTI+ em se aproximarem para uma conversa. Já Mabel reporta-nos uma experiência própria de ter julgado uma amiga que gostava de mulheres, dizendo que no momento que soube ficou muito brava e disse que isso era coisa do demônio. Nota-se a profunda influência do discurso religioso em sua criação, uma vez que este ainda reverbera como pecado a relação entre pessoas do mesmo sexo, como apontaremos adiante com um breve resumo sobre como a Igreja Católica operou com a sexualidade no Ocidente.

É interessante destacar a postura de acolhimento de Katy Cassel, Mabel e Sheila Basqueira: as três relatam um certo sentimento de “desespero” das pessoas LGBTI+ das escolas em que estudaram por acolhimento e aceitação. Nossa hipótese é que esse desespero seja fruto de experiências de violência no próprio ambiente escolar, através das “piadas”, ofensas e exclusão. Lembro-me de me sentir, também, desesperado por acolhimento por parte dos meus colegas durante minha passagem pela escola em que estudei a maior parte do tempo. Esta sensação de estar profundamente deslocado se expressava quase como um pedido de ajuda ou atenção: por vezes, sentia vontade de gritar “SEJAM MEUS AMIGOS”, pois não compreendia o motivo de ter sido excluído dos grupinhos de colegas por tanto tempo.

Esta postura de acolhimento me remeteu imediatamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que garante, em seu inciso quarto do artigo terceiro, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Esta postura de acolhimento deveria vir por parte da escola, ao incentivar uma educação que preze pela diversidade, no entanto, chego à conclusão de que, ainda que supostamente garantida pela lei, a tolerância e a liberdade sexual estão submetidas às doutrinas silenciosas da escola que a regulam para entrar em conformidade com a norma heterossexual, constituindo assim em discurso pedagógico.

Em contraponto à LDB, optei por fazer a pergunta abaixo para as participantes do grupo focal que se identificam LGBTI+ sobre suas experiências escolares:

Tabela XIX: Percepção dos/das respondentes em terem sido sujeitos e sujeitas LGBTI+ nas escolas

Pseudônimo	Especificamente para os sujeitos e as sujeitas LGBT's: Como vocês relatam a experiência de serem sujeitos e sujeitas LGBT nos seus
-------------------	---

	<p>processos de escolarização? Vocês acham que isso interferiu na subjetividade de vocês?</p>
<p>Maya</p>	<p>Comigo com certeza influenciou muito, porque eu acho que a nossa socialização é completamente diferente do que das pessoas que não passam por estes questionamentos. Durante o meu ensino médio, eu já me entendia melhor e foi um processo mais fácil pra mim. Já o meu Ensino Fundamental foi terrível nesse sentido, porque era muito confuso pra mim e eu sentia que não pertencia a nada. Eu nunca fui muito "menininha", então eu não tinha amigos, sabe? Eu não me encaixava com as meninas, porque eu não era menina suficiente e não me encaixava com os meninos por ser menina. Era muito estranho pra mim, porque eu ainda estava me entendendo, então não sabia de onde vinha essa rejeição. Quando eu comecei a ter contato com isso e entender melhor, também foi muito confuso, porque foi numa época em que falavam na internet que se falava que as meninas estavam fingindo serem lésbicas e que isso era "modinha". Então, eu ficava nessa dúvida se eu era lésbica mesmo ou se eu estava entrando nessa modinha. Foi uma coisa muito confusa e sentia que não pertencia a nada. Acho que a escola era um contexto muito estranho, mas hoje em dia consigo assimilar que essa rejeição era por conta de ser "diferente" dos outros. Porque as pessoas sabem antes de você, né, e aí já excluem. Eu entrei no Ensino Médio com essa mentalidade, e gostava de ser a "diferentona", mas hoje em dia, depois de pensar muito e ler muito sobre, e também muita terapia, eu entendo que foi uma forma de me proteger, porque eu já era rejeitada mesmo. É muito bizarro, porque quando eu penso em escola, eu só associo a uma fase muito ruim da minha vida. É muito estranho pra mim ver meus amigos heteros falando que amavam a escola e que foram os momentos mais incríveis da vida. Eu tenho certeza que ser LGBT e ter passado por isso na escola, de não ter tido esse acolhimento na escola, com certeza afeta.</p> <p>Eu lembrei de uma coisa aqui e acho que vale a pena comentar: crescer LGBT é muito confuso. A gente fica muito confuso por muito tempo e eu fiquei pensando nessa ralação escolar e eu lembro que era muito incômodo pra mim quando começavam os papos de primeiro beijo, porque eu morria</p>

	<p>de medo de falar alguma coisa e alguém perceber o mínimo que fosse, sabe? E eu lembro que era aterrorizante quando as meninas iam falar: "fulano de tal já beijou todo mundo, etc". E eu ficava pensando: "Ai meu Deus, e se eu falar de alguma coisa, de alguma menina e alguém descobrir?". Era muito estranho. Eu lembro, também, de uma vez que teve aquela brincadeira de verdade ou consequência e alguém me perguntou assim: "Você é?" e eu fiquei desesperada, porque eu entendi, mas morria de medo. No Ensino Fundamental, quando começa esses assuntos de beijar na boca e tal, era assustador pra mim porque eu sentia que não pertencia a essa conversa. Era muito estranho.</p>
Libertadora	Não interagiu com essa questão
José	Não interagiu com essa questão
Alice	<p>Minha experiência enquanto eu tava na escola, e como eu fui me descobrindo bissexual foi diferente. Sabe aqueles casos de quando falam que quando é LGBT, já da pra saber desde criança? Comigo foi um pouco isso, porque eu gostava muito de uma amiga minha e falam que criança não tem sexualidade nem nada, mas desde criança eu já sabia que eu gostava muito dela. Eu era meia apaixonada por ela, mas achava que era coisa de amiga, porque eu não sabia, mas hoje em dia eu percebo que não. Quando eu era pequena eu era muito extrovertida, mas aconteceu de eu passar por um assédio sexual durante muitos anos da minha vida por um cara que ficava me assediando, passando a mão em mim e tal. E isso fez com que eu ficasse muito tímida, então eu não conseguia conversar com outras pessoas direito. Mas eu gostava de conversar com amigos LGBT porque eu me sentia segura e como eu era muito tímida, eu ficava com esse grupinho dos excluídos. Então, eu acho que essa convivência me fez ter consciência de que eu era bissexual, mas isso me incomodava muito na época, porque eu não aceitava que eu era bi. Isso me trouxe um tanto de problema, tive que fazer terapia por muito tempo, inclusive faço até hoje, mas agora eu já aceitei que eu sou bissexual.</p>
Sheila Basqueira	Não interagiu com essa questão
Flora	Não interagiu com essa questão
Mabel	Não interagiu com essa questão

Katty Cassel	Não interagiu com essa questão
--------------	--------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas obtidas no grupo focal

Os relatos de Maya e Alice são bastante potentes para pensarmos como o discurso pedagógico impactou nas vivências escolares de cada uma. Ambas relatam, com muita emoção, que o processo de escolarização foi confuso e o classificam como ruim. O fato de serem bissexuais gerou dúvidas, angústias, medos e estranhamentos. Maya relata que crescer bissexual na escola foi péssimo e considera que as inúmeras violências vividas por ela impactaram profundamente sua forma de se relacionar com outras pessoas. Seu processo de socialização era, a todo momento, marcado pelo medo de que as pessoas descobrissem que ela era bissexual. Alice relata uma profunda mudança de comportamento após um episódio de assédio sexual: era muito extrovertida, porém passou a ser fechada e insegura. Reforça-se aqui a importância da discussão sobre sexualidade nas escolas até por uma questão de proteção, pois é através do diálogo que os alunos e alunas poderão reconhecer os limites de seus próprios corpos, o que lhes agrada e o que lhes desagradam, bem como saberão identificar situações de violências sexuais. Alice relata, ainda, que em decorrência da violência que sofreu, ela se sentia mais segura e à vontade com o “grupinho dos excluídos” dos colegas LGBTI+. Essa posição pertencente ao “grupinho dos LGBTI+” de sua escola reflete uma postura bastante comum: pessoas LGBTI+ se fecham em grupos não simplesmente por uma questão identitária, mas também por uma questão de segurança e apoio.

Trago, novamente, minha experiência: assim como Maya aponta em sua fala, reconheço em mim as cicatrizes da minha passagem na escola enquanto homem gay. As dúvidas sobre minha própria sexualidade não tinham respostas, pois nem a escola e nem a família debatiam sobre. Por 18 anos me encontrei profundamente desamparado com relação a esta questão. O medo de me expressar e a insegurança por ficar sozinho nos intervalos fizeram com que eu me fechasse para mim mesmo: a angústia tomou conta de mim por muito tempo até que eu aceitasse que as pessoas eram diferentes entre si e que estava tudo bem ser quem eu era, o que só veio a ocorrer na universidade.

O que Alice e Maya relatam é bastante convidativo para pensarmos nas tensões existentes no discurso pedagógico sobre a sexualidade: como elas e os/as outros/as participantes do grupo focal relatam, a sexualidade, ainda que restrita em maior ou menor grau, figurava no cotidiano escolar. O discurso pedagógico atuava no sentido de condicioná-las à cisheteronormatividade, porém os relatos também confluem para pequenos momentos de quebra da norma, por exemplo quando José aponta para um professor de História debatendo

sobre sexualidade fora do horário de aula ou até mesmo a professora de Sociologia de Sheila Basqueira ao pedir um trabalho sobre o significado da sigla LGBT. É a partir destes momentos que concluímos que a tensão no discurso pedagógico sobre a sexualidade é patente nas escolas. Ora se aprende sobre o discurso oficial (pautado na cisheteronormatividade), ora se aprende sobre a sexualidade a partir de outra perspectiva. Essa “subversão” à cisheteronormatividade, ainda que ocasional, refletem a disputa de poder sobre a sexualidade, fato que se expressa no que chamamos de tensionamento do discurso pedagógico.

No próximo capítulo, apresentaremos com mais afinco a teoria de Michel Foucault sobre a sexualidade, a partir da obra “História da Sexualidade: a vontade de saber”, publicada em 1976 e traremos nossas reflexões sobre os relatos dos/das participantes do grupo focal acerca de como a pregnância discursiva sobre a sexualidade é evidente nas escolas.

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DA SEXUALIDADE, PODER E EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE

Visando situar a abordagem de Freud⁷ acerca da sexualidade: no início do século XX, com o desenvolvimento da psicanálise, Freud formula diversas teorias psicanalíticas acerca de como a sexualidade permeia as relações entre sujeito e sociedade. Tentando entender, especificamente, a histeria, Freud se pauta nas experiências sexuais das mulheres que sofriam desse mal e passa a compreender que a origem da histeria era de fundo sexual, real ou imaginário. Freud aponta para o processo de desenvolvimento corpóreo-cognitivo centrado na descoberta e experimentação do próprio corpo, bem como em vivências inconscientes. As discussões acerca da sexualidade humana desenvolvidas por Freud atravessam o inconsciente, uma vez que em “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade [1905]”⁸, o autor aponta para a discussão pulsional de ordem inconsciente, ou seja, as manifestações e experimentações sobre a sexualidade se distanciam do viés biologizante e se situam na singularidade na eterna luta entre Eros e Tânatos.

Na vertente psicanalítica, mais especificamente no campo psicanálise e educação, sexualidade e saber/não-saber estão intimamente ligados, por meio da distinção entre saber e conhecimento, de acordo com Diniz (2005). Várias pesquisas se debruçam sobre a questão da inibição com o saber, bem como sobre a sublimação e a compulsão pelo saber, potencializando um campo de investigações que trazem à tona os saberes inconscientes em forma de perguntas enigmas, as quais ao serem elucidadas em pesquisas de caráter científico tornam-se objetivas⁹. Já Foucault faz distinções entre as dimensões individual e social acerca do saber da sexualidade; no que tange ao sujeito o que há é o não saber, e por isso, acaba por fazer menção à histeria freudiana. Em relação à esfera social, o que existe para o autor é um saber excessivo formatado na discursividade científica. É considerando esse duplo fenômeno descrito acima, que Foucault, direciona-se à história da sexualidade e se dispõe a reescrevê-la a partir das relações entre poder

⁷ No momento da banca de qualificação e de defesa, foi sugerido que não abordássemos a teoria freudiana, no entanto, à luz de contextualização histórica, optamos por mantê-la a fim de demonstrar que a psicanálise teve papel central nas discussões sobre a sexualidade.

⁸ Acerca dos escritos de Freud sobre a teoria psicosexual, veja “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”, publicado em 1905, no qual o autor apresenta teorias acerca das neuroses, principalmente a histeria. Na obra, Freud aponta para os alvos sexuais como ações às quais as pulsões se mobilizam em torno da questão sexual.

⁹ SANTIAGO, Ana Lydia. Inibição intelectual na Psicanálise. Ed. Vozes. 2006; RAVASIO, Marcele Homrich. Lajonquière, Leandro de. (2010). Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes. Psico, v. 43, n. 1, 2012; DINIZ, Margareth. A relação do sujeito com o saber. Revista Educação em Foco. UEMG. 2011. Diniz, Margareth. O método clínico na tensão entre conhecer e saber. Tese de doutorado. Fae – UFMG.

e saber. Demarcando que seu interesse incide mais sobre a questão da superprodução sociocultural da sexualidade, do que propriamente, a questão individual do desconhecimento do sujeito em relação ao seu próprio desejo, como analisará Freud e a psicanálise, segundo a opinião de Foucault. (GUIMARÃES, 2016)

Opto, nesta dissertação, por abordar a sexualidade através do viés sociocultural, por entender que as manifestações da sexualidade humana são mediadas pela relação entre sujeito e sociedade, como abordarei nas próximas seções. Para tanto, sigo com Michel Foucault a fim de compreender que o sexo e a sexualidade foram e ainda são frequentemente modificadas por diversas instâncias. Economicamente, socialmente, religiosamente ou politicamente, compreendemos que a sexualidade foi apropriada e difundida segundo interesses, ou seja, o discurso sobre ela se modificou em diversos momentos históricos. Historicamente o discurso sobre a sexualidade esteve em tensão por diversos atores: Estado, Família, Escola, Religião. Ora há confluência discursiva, ora há divergência e tensão! As instituições buscaram, em certos períodos históricos, regular a sexualidade através de um intuito comum. Em outros momentos, há tensão no sentido de questionar as práticas da sexualidade a fim de enquadrá-la em uma nova norma.

A história da sexualidade se pautou na normalização e na disciplinarização do sexo a partir de instrumentos reguladores, como a religião, a família, a escola e o Estado, ou seja, as relações de poder que envolvem o dispositivo da sexualidade (compreendido aqui enquanto uma série de mecanismos históricos e sociais ligados às construções de regimes de verdades acerca da sexualidade, permitindo a vigilância e punição do que se tangencia à esta verdade). A vigilância do sexo – através da religião, do Estado ou da família – constituem o pano de fundo para pensarmos a diversidade sexual no ambiente escolar brasileiro. Se há determinação do que se é natural no que se refere à sexualidade e tudo o que for diverso disso é passível de vigilância, torna-se essencial a construção de políticas públicas para garantir as liberdades individuais, tão em voga na contemporaneidade. Em seguida, no próximo subitem, detalharemos como Foucault opera com o *Dispositivo da Sexualidade* e como a religião cristã teve papel importante na disciplina dos corpos.

3.1 Do sexo confessado para a regulação do Estado

Michael Foucault, em “História da Sexualidade – a vontade de saber [1976]” (2017)¹⁰, propõe uma série de hipóteses sobre como a sexualidade e sua história vem sendo entendida e cerceada no Ocidente desde o fim da Idade Média até o século XX. O pensador francês aponta para o Século XVII como um marco importante na história da sexualidade. A partir deste século, a sexualidade no Ocidente passou a ser inserida no discurso através da religiosidade cristã por meio da pastoral católica pós Concílio de Trento¹¹. A partir da nova pastoral cristã, a penitência e a confissão passam a ser incentivadas pela Igreja Católica a um ritmo mais constante a fim de trazer à tona os pecados da carne, em pensamento ou atos. A confissão do sexo, enquanto prazer carnal – não ligado à procriação – passa a ser cada vez mais incentivado como método da Igreja de torná-lo moralmente aceitável e tecnicamente útil. A compreensão do sexo enquanto segredo a ser dito apenas em confissão moldou a forma de pensar a sexualidade a partir do século XVII, uma vez que a colocação do sexo em discurso, ainda que nas confissões, provocou, segundo Foucault, um contra efeito paradoxal: falar, no segredo da confissão, sobre o sexo para se punir o próprio sexo.

A partir desta hipótese, devemos compreender que a sexualidade ocidental foi, entre os séculos XVII e XIX, balizada pela lógica do segredo sobre o sexo: “O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim terem-se devotado a falar dele, valorizando-o como o segredo”. (FOUCAULT, 2017, p. 39). À luz desta hipótese, entendemos que não houve uma censura real sobre a colocação do sexo em discurso, mas sim que foram constituídas aparelhagens específicas para produzir e fiscalizar discursos sobre o sexo nas sociedades ocidentais.

Foucault, partindo do princípio de que o sexo sempre esteve em discurso, ainda que para confessar pecados, demonstra - ao longo de “História da Sexualidade: a vontade de saber” (2017) – como a repressão sexual se deu a partir de práticas discursivas de vigilância e práticas punitivas legais aos “errantes” sexuais. Ao pensarmos o sexo no século XVII, é impossível desassociá-lo da religiosidade católica, no entanto o discurso sobre a sexualidade passa, no século XVIII, a ser alinhado aos controles do Estado Nação:

¹⁰ Ao citarmos o livro “História da Sexualidade: a vontade de saber”, iremos referenciar com o ano da obra que estamos consultando: 2017. Seguimos em conformidade com a NBR 10520:2002, ao apresentarmos o ano original de publicação da obra – entre colchetes – na primeira referência. Nas citações posteriores, utilizaremos apenas a data da publicação consultada entre parênteses.

¹¹ 19º Concílio Ecumênico da Igreja Católica Apostólica Romana. Ocorrido na cidade de Trento no período compreendido entre 1545 e 1563.

A Idade Média tinha organizado, sobre o tema da carne e da prática da confissão, um discurso estreitamente unitário. No decorrer dos séculos recentes, essa relativa unidade foi decomposta, dispersada, reduzida a uma explosão de discursividades distintas, que tomaram forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política. E mais: o sólido vínculo que vinculava a teologia moral da concupiscência à obrigação da confissão (o discurso teórico sobre o sexo e sua formulação na primeira pessoa) foi rompido ou, pelo menos, distendido e diversificado entre a objetivação do sexo nos discursos racionais e o movimento pelo qual cada um é colocado na situação de contar seu próprio sexo produziu-se, a partir do século XVIII, toda uma série de tensões, conflitos, esforços de ajustamento e tentativas de retranscrição. (FOUCAULT, 2017, p. 37)

A observância e tentativa de retranscrição do sexo nos termos do Estado parte, segundo Foucault, da análise das condutas sexuais com um caráter biológico-econômico para a população. Constitui-se, no decorrer do século XVIII, uma observância e uma normatização sexual a partir das influências do sexo na população enquanto conceito biológico: taxa de natalidade, taxa de fecundidade, morbidade, ocupação do espaço físico. A partir desta associação da população (enquanto conceito social) à população (enquanto corpo biológico), o Estado teve suporte para colocar o sexo em discurso enquanto responsabilidade biológica e econômica. É desta maneira, por exemplo, que se observa nos colégios o sexo na pauta da educação formal.

A relação entre o discurso sobre o sexo e o controle sexual era, até o século XVIII, carregado de regras e orientações do direito canônico, da pastoral cristã e do direito civil. A relação matrimonial era o foco mais intenso das proibições, uma vez que estava sob constante observância da Igreja e do Estado: o casal deveria prezar pela manutenção populacional e deveria cumprir com a prerrogativa cristã de fecundação e multiplicação, ou seja, a busca por prazeres sexuais externos ao matrimônio seria passível de condenação. Dessa maneira, consolidou-se o casal legítimo e heterossexual como norma pétrea à sexualidade ocidental: o sexo matrimonial e legítimo deveria ser propagado como norma, “o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas” (FOUCAULT, 2017, p. 43)

Devemos chamar a atenção para as relações sexuais consideradas “contra a natureza”: tal categorização perpassa o direito civil no século XVIII, no entanto advém da ordem religiosa católica ao ser estipulado, por Deus, a anormalidade das relações sexuais que desviassem da heterossexualidade. As relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo, passam a ser condenadas pelo catolicismo, desde o século XII, com a instauração do Tribunal do Santo

Ofício¹² e com base no pecado da “sodomia”, em referência às cidades bíblicas de Sodoma e Gomorra, nas quais Deus, no livro do Gênesis, capítulo 19, envia dois anjos a tais cidades para que estas fossem destruídas por estarem cheias de pessoas que praticavam perversidades, devendo, aos olhos de Deus, serem condenadas por serem pecadoras.

Baseado nos pecados de Sodoma e Gomorra, a Igreja, através do Tribunal do Santo Ofício ao condenar as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo – nominada pela Igreja de Sodomia – e passa a punir, inclusive no Brasil, homens e mulheres que incorressem neste pecado. A partir desta prerrogativa católica, o direito civil por muito tempo criminalizou os homossexuais e hermafroditas por serem considerados seres que invertiam a lógica natural. Segundo Silvano Andrade do Bomfim (2011), no Ocidente, a criminalização da homossexualidade vem de longa data. No Código de Justiniano, por exemplo, promulgado no ano 529 d.C., as pessoas homossexuais deveriam ser executadas. O III Concílio de Latrão¹³ estabelece que qualquer pecado cometido contra a natureza deveria ser punido. Em Portugal, as Ordenações Afonsinas (1446), Manuelinas (1521) e Filipinas (1603) dispunham para a pena de morte por fogo aos que expressassem a homossexualidade. No Brasil, as condenações penais acerca da homossexualidade herdadas de Portugal desapareceram apenas em 1830, com o Código Criminal do Império do Brasil, em que não dispunha de punição aos homossexuais. Ainda na hipótese de que existiu um processo bastante complexo de construção discursivo-política acerca do sexo, Foucault nos aponta que a premissa fundamental para consolidar o discurso ocidental sobre o sexo é de que poder e prazer estão, numa relação correlacionada, atuando sobre a sexualidade. Como isso ocorre?

O pensador francês baseia-se no controle discursivo sobre o sexo como forma de vigilância e regulação, num compasso bastante ajustado que permite prazer sobre o sexo e poder sobre o sexo: poder ao se vigiar, espiar, punir e investigar as sexualidades e prazer ao se desviar, travestir, esconder ou mascarar o sexo “errante”:

A implantação das perversões é um efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram na

¹² O Tribunal do Santo Ofício, ou Santa Inquisição, foi uma instituição com caráter jurídico da Igreja Católica Apostólica Romana criada para investigar e punir as atitudes tidas como pecados contra os dogmas da religião. Acerca dos pecados da carne, como as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, Ronaldo Vainfas, em “Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil [1989]”, aponta para o longo percurso da Inquisição no Brasil, as práticas sexuais condenadas e os rumos que foram traçados pela Igreja para perseguir e punir os homossexuais, revelando o papel central da religião na construção de uma conduta sexual heterocentrada na América Portuguesa.

¹³ Concílio Ecumênico da Igreja Católica, ocorrido em 1179.

conduta. E, nesse avanço dos poderes, fixam-se sexualidades disseminadas, rotuladas segundo uma idade, um lugar, um, gosto, um tipo de prática. Proliferação das sexualidades por extensão do poder; majoração do poder ao qual cada uma dessas sexualidades regionais dá um campo de intervenção: essa conexão, sobretudo a partir do século XIX, é garantida e relançada pelos inumeráveis lucros econômicos que, por intermédio da medicina, da psiquiatria, da prostituição e da pornografia, vincularam-se ao mesmo tempo a essa concentração analítica do prazer e essa majoração do poder que o controla. Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. (FOUCAULT, 2017, p.54)

Segundo Foucault, a partir da analítica do prazer e do poder e do desenvolvimento das Ciências Modernas no século XIX, ocorre uma busca incessante por verdades e falsidades sobre o sexo, afim de construir um campo de saber legitimamente científico sobre a sexualidade. A medicina, a psiquiatria, a pedagogia e a biologia atuaram ao longo dos séculos XIX e XX em busca da constituição do sexo como um objeto de verdades, sendo desenvolvida, como o autor pontua, uma *scientia sexualis*.

3.2 A *scientia sexualis* e o dispositivo da sexualidade frente à constituição do poder-prazer

O Oriente e o Ocidente, em alguns pontos, são diametralmente opostos com relação a modos de vida e cultura. Na constituição do discurso sobre a sexualidade, os dois hemisférios também divergiram na criação de procedimentos que regem a verdade e a falsidade do sexo: *ars erotica* e *scientia sexualis* (FOUCAULT, 2017)

Em países orientais, como a China, Índia, Japão e nações árabes-muçulmanas, observa-se que, historicamente a constituição de um discurso sobre a sexualidade parte da *ars erotica* (arte erótica), onde não se observa a separação entre verdade e prazer. Em suma, para tais sociedades, o discurso sobre o sexo se pautou, no decorrer da história, na premissa de que o prazer deve ser reconhecido a partir do experimento pela prática – entende-se prática como geradora de experiências. Não raro, encontram-se, nestas sociedades, diversas manifestações históricas de manuais de orientação ao sexo, como meio de garantir a experiência pela prática.

O Ocidente, diferentemente, produziu uma verdade sobre o sexo a partir do desenvolvimento de uma “ciência sexual” desvinculada da arte das iniciações sexuais. Como método, o Ocidente se utilizou da confissão como base dos poderes civis e religiosos: é a partir

da confissão que se revelam crimes, pecados, sonhos, desejos e paixões e é a partir dela que se produzem verdades e códigos de conduta:

Na Grécia a verdade e o sexo se ligavam, na forma da pedagogia, pela transmissão corpo a corpo de um saber precioso; o sexo servia como suporte às iniciações do conhecimento. Para nós, é na confissão que se ligam a verdade e o sexo, pela expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual. Mas aqui é a verdade que serve de suporte ao sexo e às suas manifestações. (FOUCAULT, 2017, p. 69)

A partir da compreensão do ser humano como um animal confidente, como propõe Foucault, o Ocidente se validou e instituiu a confissão nos métodos científicos através de cinco fatores: O primeiro deles é a codificação clínica do “fazer falar”: é a partir da narração de si mesmo que se revelam fatos da vida humana. O segundo é a premissa da “causalidade geral e difusa”: o sexo como poder causal inesgotável e polimorfo, ou seja, as sexualidades têm relação de causa e efeito e se apresentam de diversas formas. O terceiro aspecto diz respeito à “latência intrínseca à sexualidade”: nesse percurso histórico, considerou-se que o sexo possui um funcionamento obscuro e imanente, logo seria preciso desvendar esse funcionamento arrancando a verdade à força. Os dois últimos aspectos são relacionados: “interpretação” e “medicalização”. É a partir da confissão que se desvelam as verdades sobre o sexo, no entanto é preciso interpretá-las e classificá-las em uma gama de circunstâncias: interpreta-se para formulação de um discurso científico e classifica-se o relato segundo normal ou patológico. Aquilo que difere da norma estabelecida pela *scientia sexualis* deve ser medicalizado.

A partir da mobilização da sexualidade enquanto abordagem científica, Foucault nos propõe que há uma relação intrínseca entre sexo e poder permeado pela instância jurídico-discursiva. Para tanto, o autor traz o conceito de *dispositivo* visando uma melhor elucidação de como o Ocidente construiu sua relação com a sexualidade. Segundo Foucault, existem cinco aspectos que pautam a relação jurídico-discursiva do dispositivo da sexualidade: o primeiro deles diz respeito à negação, ou seja, o poder se dá através da marcação de fronteiras por meio da rejeição, ocultação e recusa do sexo considerado diferente. Acerca da negação, podemos encontrar, no relato de Mabel, o medo em pensar sobre sua própria sexualidade:

Eu me considero heterossexual, mas queria comentar uma coisa: eu sempre tive atração por homem, porém eu sempre tive medo de descobrir se tenho atração por outras coisas também, pela falta de apoio, tanto em casa quanto na escola. Não só falta de apoio, mas medo da opressão. Não havia, até agora, pessoas pra falar sobre isso, então eu achava melhor eu não pensar sobre isso. Sempre pensei: "pra que eu vou me colocar numa posição para sofrer? Então é melhor eu não descobrir nada. Se seu sinto atração por homens, tá bom." Então eu preferi me calar perante a isso pra não sofrer. (MABEL, 2021)

A fala de Mabel, ilustra a dimensão de poder existente no dispositivo da sexualidade: a negação ao pensar sua própria sexualidade e seus desejos revelam o medo de sofrer com as consequências de uma possível sexualidade não-heterossexual. O pensamento de Michel Foucault leva-nos a compreender o caráter dinâmico do poder: ele não existe em si próprio, mas sim é um complexo campo de regulações que se pautam nas relações interpessoais: “Poder, para Foucault, é apenas a forma, variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos.” (PASSOS, 2009, p. 11). Analisando especificamente o campo da sexualidade, o último capítulo de “História da Sexualidade: a vontade de saber” aborda o conceito de biopoder ao trabalhar a regulação do sexo como pauta de um poder disciplinar.

O exercício do biopoder, no campo da sexualidade, se dá segundo a regra: o poder, através de seus organismos sociais, regula o sexo e o classifica entre lícito ou ilícito, permitido ou proibido. É a partir do exercício do controle do sexo pela categoria de biopoder que o terceiro aspecto se coloca. A interdição objetiva que o sexo se renuncie a si próprio: o poder, ao permitir ou proibir, oprime o sexo e o pune. A punição sobre o sexo, especificamente analisado no aspecto discursivo, ocorre pelas vias da cisheteronormatividade ao passo que as instituições disciplinares atuam nos corpos objetivando encaixá-los na norma (FAVACHO, 2015).

A consequência disso é a censura sobre o sexo – quarto aspecto – que instaura o mutismo e até a inexistência dele. O quinto aspecto é a unidade do dispositivo da sexualidade: existe uma homogeneidade do poder que se exerce sobre o sexo em todos os níveis igualmente, ou seja, o poder coage o sexo e o orienta segundo suas próprias regras.

A sexualidade, compreendida no Ocidente a partir do exercício confessional e sistematizada segundo a Ciência Moderna, exerceu, como aponta Foucault, um papel ímpar na manutenção do poder:

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, 2017, p. 115)

A “cientifização” da sexualidade, a partir da *scientia sexualis* do século XIX, sistematizou o sexo a partir de quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos de saber e de poder sobre ele. O primeiro deles é a histerização do corpo da mulher: o corpo feminino, segundo a leitura da época, foi concebido como um corpo

biológico mesclado com o corpo social e familiar, ou seja, o corpo da mulher estava demarcado pela procriação. Por estar ligada à fecundidade, a mulher seria, portanto, responsável pela educação dos filhos por meio de uma responsabilidade biológico-moral; O segundo dispositivo diz respeito à pedagogização do sexo da criança, que parte do pressuposto de que seria necessário fiscalizar e educar a criança, alertando-as de que as atividades sexuais na infância são imorais e trazem perigos físicos, como a masturbação, tida como indecorosa e perigosa às crianças. O terceiro dispositivo é a socialização das condutas de procriação, intercalando-se à política econômica e social através da incitação ou freio à fecundidade do casal e seus desdobramentos à questão da espécie enquanto conceito biológico e social. A psiquiatrização do prazer nervoso – quarto dispositivo – inaugura a análise clínica para normalização ou patologização das condutas sexuais afim de buscar tecnologias para correções de tais condutas sexuais desviantes (FOUCAULT, 2017, p.114). A partir da “cientifização” da sexualidade proposta por Foucault, observamos uma série de dispositivos criados como instrumento de análise da sexualidade e como estes foram apropriados para a regulação do sexo enquanto biológico. Na próxima seção, abordaremos como a regulação da sexualidade se deu pela criação de uma rede de poder que se constituiu sobre o sexo.

3.3 O poder constituído sobre o sexo

A disciplinarização e normatização do sexo, como proposto por Foucault, promove no diverso sexual um sentimento de desviante, de anormal¹⁴, o que leva a uma construção fraturada da subjetividade. Se as diversas instituições normatizam a sexualidade de uma única maneira – enfatizando o caráter biológico e natural da heterossexualidade – o indivíduo desviante não se reconhece como pertencente à tais normas, ou seja, todo o processo de construção de subjetividade estará pautado na concepção de anormalidade. Neste ponto surge a necessidade de compreender o processo de produção das subjetividades de um sujeito reprimido sexualmente, em que a construção do sujeito perpassa as incorporações de verdades pré-estabelecidas. Ao ser questionada sobre seu processo de socialização durante sua escolarização, Maya nos revela um processo de subjetivação completamente marcado pelas dúvidas e por temores em ser “diferente”:

¹⁴ Para Foucault, o século XIX cristaliza o “monstro” tríplice: o masturbador, o monstro humano e o indivíduo a ser corrigido. O caráter jurídico-biológico institui-se uma vez que, segundo a leitura do século XIX, o monstro caracteriza-se enquanto a violação das leis da natureza e das leis humanas. Nesse aspecto, Foucault aponta que as anomalias são de ordem sexual, sendo colocadas em discurso pela prática da confissão. (CASTRO, 2009, p.32)

Comigo com certeza influenciou muito, porque eu acho que a nossa socialização é completamente diferente do que das pessoas que não passam por estes questionamentos. Durante o meu ensino médio, eu já me entendia melhor e foi um processo mais fácil pra mim. Já o meu Ensino Fundamental foi terrível nesse sentido, porque era muito confuso pra mim e eu sentia que não pertencia a nada. Eu nunca fui muito "menininha", então eu não tinha amigos, sabe? Eu não me encaixava com as meninas, porque eu não era menina suficiente e não me encaixava com os meninos por ser menina. Era muito estranho pra mim, porque eu ainda estava me entendendo, então não sabia de onde vinha essa rejeição. Quando eu comecei a ter contato com isso e entender melhor, também foi muito confuso, porque foi numa época em que falavam na internet que se falava que as meninas estavam fingindo serem lésbicas e que isso era "modinha". Então, eu ficava nessa dúvida se eu era lésbica mesmo ou se eu estava entrando nessa modinha. Foi uma coisa muito confusa e sentia que não pertencia a nada. Acho que a escola era um contexto muito estranho, mas hoje em dia consigo assimilar que essa rejeição era por conta de ser "diferente" dos outros. Porque as pessoas sabem antes de você, né, e aí já excluem. Eu entrei no Ensino Médio com essa mentalidade, e gostava de ser a "diferentona", mas hoje em dia, depois de pensar muito e ler muito sobre, e também muita terapia, eu entendo que foi uma forma de me proteger, porque eu já era rejeitada mesmo. É muito bizarro, porque quando eu penso em escola, eu só associo a uma fase muito ruim da minha vida. É muito estranho pra mim ver meus amigos héteros falando que amavam a escola e que foram os momentos mais incríveis da vida. Eu tenho certeza que ser LGBT e ter passado por isso na escola, de não ter tido esse acolhimento na escola, com certeza afeta. (MAYA, 2021)

No aspecto discursivo, devemos ressaltar que as instituições que, historicamente, normatizam e fiscalizam a sexualidade no Ocidente, como a escola, exercem esse domínio do poder através da construção e manutenção do discurso. Como aponta Foucault em sua aula inaugural no *Collège de France*, no dia 02 de dezembro de 1970:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2009, p. 9)

A construção de discurso é, segundo o autor francês, perpassada espectralmente pelo *poder* visando a instauração e introjeção do discurso sobre a verdade. Pensarmos nos estudos foucaultianos e nos estudos pós-estruturalistas, cabe-nos a reflexão acerca do estatuto da verdade instaurado sobre a sexualidade ocidental. Neste ponto, o conceito de *poder* abordado por Foucault, engendra este estudo sobre a sexualidade.

O *poder*, segundo a perspectiva de Foucault, expande-se tanto no caráter discursivo quanto em sua manifestação: “poder” é a palavra que designa diversas instâncias nas quais as forças reais atuam de maneira heterogênea. O uso da palavra “poder”, remete-nos quase que imediatamente às categorias marxistas de dominação através de conceitos como “capitalismo”,

“Estado”, “burguesia”, no entanto, Foucault dissocia o poder destes conceitos fixos e coloca-os na ordem do dia a dia.

Oscar Cirino (1989) aponta para uma chave de leitura bastante apropriada: o poder, segundo Foucault, é mutável e atinge tanto os dominados quanto os dominantes, ou seja, todas as relações humanas são permeadas pelo poder. Nesse aspecto, Cirino sugere a “ascendência” do poder: contrariando as teorias vigentes de que o poder era verticalizado e advinha do Estado, Foucault compreende que o poder – manifestado nas leis e aparelhos de regulação do Estado – é um conjunto de estruturas regionais que se expandem e se conectam até atingir o nível máximo do Estado:

A análise de Foucault é, portanto, "ascendente", pois para ele os aparelhos estatais, as leis e as hegemonias sociais são "formas terminais", efeitos globais de uma multiplicidade de exercícios regionais de poder. O modo como essas diferentes técnicas se articulam e como são investidas e anexadas por estruturas mais amplas de dominação (interesses de uma classe, de um sistema econômico), que, em dado momento e conjuntura, podem considerá-las economicamente vantajosas e politicamente úteis, só aparece *a posteriori* em sua análise. (CIRINO, 1989, p.29)

A partir desta abordagem, devemos compreender, portanto, que o espectro do poder é mutável e é permeado, em diversos sentidos, por práticas regionais e globais. Pensando na constituição do poder, no tocante à sexualidade, consideramos adequada a perspectiva de Foucault uma vez que se observa uma constante: a sexualidade mobilizou e mobiliza discursos e práticas públicas e privadas, ou seja, manifesta-se o poder em pequena e larga escala. Nos interessa pensar como o poder constituído sobre a sexualidade mobiliza, também, o desejo sexual. A sexualidade, quando colocada em discurso pelo artifício da confissão, é incentivada a se expressar: não obstante, há uma atmosfera particular de transgressão ao falar sobre o sexo. Byung Chul-Han (2019) considera que:

O ‘dispositivo de sexualidade’ não se exterioriza, assim, como lei de interdição, mas como ‘mecanismo de estímulo e multiplicação’. Desse modo, o poder não leva a menos desejo, mas a mais. Relações de vigilância viram contatos de indução que eletrizam a superfície da pele. O poder forma um corpo sexual que incansavelmente fala e significa. A semântica do desejo sexual está ligada frequentemente à semântica do poder. O corpo nunca é nu. Na verdade, ele está misturado com significados que, segundo Foucault, são efeitos do poder. (HAN, 2019, p. 32)

Ao pensarmos, especificamente, a sexualidade, devemos nos ater no conceito de *dispositivo* mobilizado por Foucault em “História da Sexualidade: a vontade de saber” (2017). Podemos relacionar o poder com o dispositivo da sexualidade? Para Foucault:

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século 19, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância. Mas vemo-la também tornar-se tema de operações políticas, de intervenções econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização (...). De um polo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações. (FOUCAULT, 2012, p. 159).

Como aponta o autor, o poder constitui-se na sexualidade enquanto fator ambivalente: o sexo mobiliza e é, ao mesmo tempo, mobilizado em torno de discursos de poder. A partir da compreensão de que o poder age no micro e no macro, seguindo não apenas a verticalização entre Estado e população, mas seguindo a ideia de que o poder se expande em focos locais, Foucault aponta para o sexo como produtor e receptor de poder: produtor a ponto de regulações internas e receptor enquanto passível de ser legislado.

É neste aspecto que o autor francês introduz, talvez, um dos conceitos mais importantes para entender como a sexualidade atravessa o poder de forma tão marcante: o *biopoder*. Como o próprio conceito apresenta, o poder sobre a vida, advém da importância política da qual o sexo toma no século XVIII e XIX. A colocação do sexo no discurso através da confissão, evidenciam o caráter político da sexualidade:

Graças ao dispositivo da sexualidade, o biopoder estendeu sua rede aos menores movimentos do corpo e da alma, através da construção de uma tecnologia específica: a confissão do sujeito individual, pela auto-reflexão ou pelo discurso. Foi através da tecnologia da confissão que vários fatores, com os quais nos deparamos na análise do biopoder – o corpo, o saber, o discurso, o poder -, foram trazidos a um lugar comum. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 186)

A partir do biopoder, devemos destacar a relação entre o poder e o corpo físico: o poder atua no corpo de diversas maneiras. Em “Vigiar e Punir” [1975], Foucault aponta como o poder violenta os corpos dos prisioneiros, a partir de uma sistematização de técnicas. Em “História da Sexualidade: a vontade de saber” (2017), o autor aponta para o poder se constituindo na recusa de certos corpos, mobilizando saberes sobre o sexo e cativando os corpos. Nesse aspecto, cabe-nos, a título de exemplificação, o fato de recusa e criminalização da homossexualidade no

decorrer da História. Especificamente a partir do discurso Cristão, o Ocidente, a partir do Estado, sistematiza instrumentos de dominação dos corpos:

Partindo justamente do pressuposto de que todo poder tem um "corpo", pois se exerce fisicamente através de diferentes mecanismos e instrumentos (cadafalsos, cerimônias, muros, olhares, medicamentos, diagnósticos) e, ao mesmo tempo, se inscreve sobre os corpos em sua materialidade, Foucault investiga o aparecimento, articulação e desenvolvimento de uma "tecnologia política do corpo", entendida como o entrecruzamento das relações de poder com o saber e o corpo. Essa tecnologia não é localizável, nem se exerce em uma única instituição e aparelho estatal, ainda que seja por eles utilizada. Seus mecanismos e efeitos situam-se em um outro nível, aquele dos rituais minuciosos e detalhados do poder, o nível "microfísico". Ao se colocar nessa perspectiva, Foucault é levado a reconsiderar as relações que a tradição humanista estabeleceu entre saber e poder. (CIRINO, 1989, p. 28).

O nível microfísico do poder acerca do dispositivo da sexualidade parte do grande interesse do Estado no controle populacional no século XVII e XVIII. Foucault, nesse aspecto, mobiliza o conceito de *dispositivo da aliança* a fim de salientar como o Estado reforçou um sistema de poder capaz de fiscalizar e controlar a sexualidade: “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens”. (FOUCAULT, 2017, p. 115) Nesse aspecto, a utilização desse conceito explicita muito bem como os níveis estruturais do poder agem na vida privada e pública sob regulamentação do Estado neste momento histórico.

Ao inserir a sexualidade sob a óptica do *dispositivo*, Foucault questiona as noções convencionais, ligadas principalmente à biologia, do sexo enquanto apenas um dado da natureza da humanidade enquanto espécie, mas busca historicizar o sexo e tencioná-lo a fim de sustentar sua ideia de que a sexualidade é histórica e social. Para tanto, o autor investiga os mecanismos de instauração do *dispositivo da sexualidade* sobressalente ao *dispositivo da aliança*. Este, caracterizado pelo sistema rígido de regulação a nível de parceiro sexual, parentesco e matrimônio, é suplantado, a partir do século XVIII, pelo *dispositivo da sexualidade*, no qual se utiliza de “técnicas móveis, polimorfos e conjunturais do poder” (FOUCAULT, 2017, p.116).

Pensando na relação entre o *dispositivo da aliança* e o *dispositivo da sexualidade*, Foucault aponta para a coexistência destes dois dispositivos no interior da família ocidental: a família, em seu caráter privado e público, está repleta de poder sobre a sexualidade. O sexo entre os cônjuges ou a fiscalização do sexo da criança evidenciam que, no século XVIII:

A família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão, voltada para

exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo. (FOUCAULT, 2017, p. 121)

A família, neste momento histórico, é perpassada diretamente pelo poder: exerce o poder ao extrair confissões de seus integrantes e encaminha os próprios familiares considerados “anormais sexuais” à especialistas médicos e de formação de saberes. A família, neste momento, exerce o poder de vigilância sobre a sexualidade e sobre os corpos, ou seja, evidencia os mecanismos do biopoder: o poder encontra espaço nas relações do dia a dia.

O poder, a partir da compreensão de Foucault, tem um cúmplice inseparável: o saber. Foucault rompe com a tradição humanista de dissociação entre o saber e o poder. A relação entre eles constitui-se de maneira complementar, em que o *saber* corrobora para a constituição e perpetuação do *poder* e este, por sua vez, produz novas formas de dominação através das relações. Como aponta Cirino:

O poder cria domínios de saber que não só fazem aparecer novos objetos, conceitos e técnicas, como, também, novas formas de sujeitos de conhecimento. Por sua vez, todo saber engendra novas relações de poder, produzindo efeitos de dominação. (CIRINO, 1989, p.34)

Partindo da relação direta entre saber e poder, cabe destaque neste estudo o caráter político da constituição de saberes. O saber não é neutro uma vez que está permeado de relações de poder. No tocante à sexualidade, a própria constituição de uma ciência entorno do sexo nos séculos XVIII e XIX evidenciam esta interdependência. A partir da mobilização da ciência a fim de sistematizar a sexualidade humana, produziu-se, na ordem do discurso, poderes de dominação. Para Foucault:

O sexo, ao longo de todo o século XIX, parece inscrever-se em dois registros de saber bem distintos: uma biologia de reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas. (FOUCAULT, 2017, p. 61)

A abordagem de Foucault acerca da dominação constituída sob a sexualidade humana, abre-nos espaço para a compreensão de que o sexo regulado – seja pelo Estado, a partir da regulação formal, pela Biologia, como representação das concepções do Estado, pela família ou pela religião – esteve inserido num sistema de produção de discursos que visavam a mobilização de verdades sobre ele. Neste ponto, devemos nos ater à perspectiva foucaultiana

de que “estamos muito longe de haver construído um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção” (FOUCAULT, 2009, p. 67)

O aspecto discursivo da Biologia (como disciplina escolar), no que tange à sexualidade, foi apresentado como comum no discurso dos/das participantes do grupo focal. Alice reforça que o viés “biológico e natural” da heterossexualidade foi discutido, durante seu processo de escolarização, como uma verdade absoluta:

Teve uma aula que eu lembro que o professor falava que sempre o homem se atraía por uma mulher, porque eles liberavam aqueles hormônios, em que a mulher liberava de um tipo e o homem de outro, e é por isso que eles se atraíam. (ALICE, 2021)

Se tanto a Biologia, consolidada pelo que Foucault chamou de *scientia sexualis*, figurou no discurso pedagógico como argumento para reforçar a cisheterossexualidade enquanto algo “natural” da humanidade, a religião apontava para o discurso do pecado em não ser heterossexual. Ao questionar se a sexualidade alheia era empecilho para o processo de sociabilidade no interior das escolas, Mabel relata sobre ser de uma família bastante católica e que isso influenciou no modo em que ela passou a se socializar com sua amiga:

Eu lembrei de um caso: eu fui entender e querer fazer amizade sem me importar com isso depois de mais velha. Teve até uma situação que eu passei com aproximadamente 13 anos com minha melhor amiga que estava descobrindo que gostava de mulher e eu lembro que eu fiquei "puta" com ela. Fiquei brava e achei que eu tinha o direito de questionar ela. Como eu cresci na Igreja, eu queria proteger ela. Falava com ela que isso era do demônio. E aí isso eu fui entender muito tempo depois pesquisando na internet, mesmo. E depois de uns anos eu fui pedir desculpas pra ela, porque eu não sabia que eu estava acabando de destruir ela. (MABEL, 2021)

Tanto na fala de Alice, quanto na de Mabel, podemos verificar a presença do argumento tido como científico e do argumento religioso ao se abordar sobre a sexualidade. No aspecto religioso, como aponta Foucault, a prática confessional – incentivada como parte importante da liturgia católica pelo Concílio de Trento – figura na centralidade das descobertas e experiências sexuais: o sujeito ou sujeita que “confessa” sua sexualidade não-heterossexual sofre com o julgamento e com reprovações corretivas. As descobertas individuais da amiga de Mabel foram reprendidas sob o argumento de ser pecado e ser algo contrário à Deus. Sob o argumento científico, o professor de Alice explicou que a atração sexual entre um homem e uma mulher – socializados segundo a norma binária de gênero, a partir da constatação da genitália visivelmente identificável – se daria exclusivamente pela questão hormonal, sendo os

feromônios como centrais no processo de atração sexual entre membros da mesma espécie. Nota-se que tanto o argumento científico, quanto o argumento religioso agem como justificativas da cisheterossexualidade: por um lado, Deus criou o homem e a mulher e fez com que se atraíssem exclusivamente entre si; por outro lado, a natureza se incumbiu de produzir hormônios que causem a atração sexual entre um homem e uma mulher. Fato é que a dimensão histórica, social e discursiva da sexualidade foi apagada. Como bem apontado por Anderson Ferrari e Roney Castro:

Vivemos numa sociedade heteronormativa, o que significa dizer que nos jogos de representação cultural, a heterossexualidade está posta no lugar de norma padrão. Pode ser importante analisar que este lugar não é naturalmente constituído, mas é constantemente reiterado, ou seja, há um investimento sistemático para que os sujeitos entendam a heterossexualidade como natural, ao nível de um aprendizado sutil e naturalizado, posto em ação nas práticas sociais de convivência. E este é um processo relacional, pois, junto à naturalização da heterossexualidade, temos a antinaturalização da homossexualidade. (CASTRO; FERRARI, 2013, p.305)

Juntamente à heterossexualidade como norma padrão, os papéis sociais de gênero também agem na classificação de sujeitos e sujeitas. Na escola, observa-se que os papéis de masculinidade e feminilidade são reforçados a todo momento: frases como “meninos jogam futebol e meninas jogam vôlei” são bastante vívidas em minha memória nas aulas de Educação Física, ou ainda “meninas tem mais capricho para escrever com letra bonita e meninos só escrevem com garrancho (expressão utilizada para designar uma grafia tortuosa e tida como pouco caprichosa)”. A divisão das filas entre meninos e meninas, a separação dos banheiros e esportes específicos a cada grupo, exemplificam que a escola é um lugar bastante difusor das representações sociais binárias de gênero. Nas falas de Katy Cassel, encontramos dois exemplos em como a escola opera com a lógica binária de gênero:

Eu lembro de dois casos de duas meninas que estudavam comigo. Teve uma que se portava como menino, adorava jogar bola e os meninos ficavam chamando ela de "Maria-homem", e a escola nunca fazia nada. Teve uma outra menina que estudou comigo que se portava do mesmo jeito e ela "ia pra cima" de quem discutisse com ela, brigava e então todo mundo também chamava ela de "Maria-homem". A desculpa que uma funcionária da escola deu sobre essa segunda menina foi a de que ela tinha problemas mentais. Eu lembro que estava na terceira série do Ensino Fundamental. (KATY CASSEL, 2021)

No caso acima, ambas as meninas gostavam de praticar um esporte tido como majoritariamente masculino e, em decorrência disso, eram chamadas de “Maria-Homem”. O fato da escola não agir em resposta a tais provocações ou mesmo uma funcionária justificar a atitude agressiva da menina ao responder aos xingamentos, revelam o profundo desinteresse da

escola de Katy Cassel em romper com a lógica binária de gênero e reforçam a ideia de que a menina respondia aos xingamentos de forma agressiva pois tinha “problemas mentais”. Se analisarmos a cultura popular, há a suposição de que mulheres são mais emotivas (vide a utilização do termo “histérica” para quando uma mulher se irrita) e que os homens são mais centrados e menos emotivos (vide a frase popular que reforça que o “homem não chora”). Estes fatos, historicamente reforçados pela cultura¹⁵, reiteram os papéis de gênero atrelados à cisheteronormatividade.

Ao questionar sobre as experiências de violência em que sujeitos e sujeitas LGBTI+ passaram durante as trajetórias escolares, temos o relato de Sheila Basqueira ao presenciar as violências sofridas por um amigo gay:

Eu tenho um melhor amigo que é gay e a gente é amigo desde o quinto ano. Então, quando a gente entrou no Ensino Fundamental II, numa escola nova, eu lembro que ele sempre era muito extrovertido, mas a voz dele era muito fininha e o nosso grupo de amigos era ele de homem e mais cinco meninas. Na nova escola, os meninos mais velhos ficavam falando; "olha lá a menininha. Só anda com mulher porque queria ser elas" e os professores viam e não faziam nada. (SHEILA BASQUEIRA, 2021)

Por ter a voz “fina”, ser extrovertido, ter mais amigas do que amigos e estar sempre em presença das garotas, o amigo de Sheila Basqueira era lido como “mulherzinha”. Quando olho para o meu passado, lembro de várias situações semelhantes que ocorreram comigo. Ao ingressar em uma escola da rede privada, não conhecia ninguém e foram as meninas da turma que começaram a conversar comigo. Ao constatar que eu só andava na presença de meninas, os meninos da turma iniciaram com as mesmas provocações – lidas na época como “brincadeiras”. Essas violências refletem a LGBTfobia como um dispositivo de reforço da cisheteronormatividade, uma vez que o fato de “ter voz fina” ou ser o único menino do grupo abalam a dinâmica do comportamento reforçado como heterossexual. Segundo a leitura de Costa e Ferrari, e apropriando-se dos escritos de Guacira Lopes Louro:

¹⁵ Ao falarmos em fatos culturais, me recordo das marchinhas de carnaval “Maria Sapatão” e “Cabeleira do Zezé”, ouvidas exaustivamente por mim nas matinês de carnaval nos clubes que frequentava e na escola onde estudei. Ambas as canções operam no sentido de manter a cisheterossexualidade em vigência. Por ter cabelo comprido, a sexualidade de “Zezé” é colocada em dúvida: “Será que ele é bossa-nova? Será que ele é Maomé? Parece que é transviado, mas isso eu não sei se ele é” e ainda encerra com “corta o cabelo dele”. Estes fatos da cultura popular revelam a dinâmica interessante de como a cisheteronormatividade opera: o fato do cabelo comprido ser um atributo tido como feminino, coloca a sexualidade de “Zezé” em cheque e o fato de “cortar o cabelo dele” reforça que o corte de cabelo remediaria, de certa forma, a orientação sexual da personagem da música. A outra marchinha “Maria Sapatão” faz alusão direta ao comportamento de Maria, em que “de dia é Maria e de noite é João”. O termo “sapatão”, na cultura popular, ainda vigora como designação para a mulher lésbica. O fato de “ser João” durante a noite, me remete imediatamente ao fato da orientação sexual não-heterossexual ser incentivada, a todo momento, a permanecer no escuro, em segredo.

Essa concepção corresponde a um processo de “colagem” natural sexo-gênero-orientação sexual, ou seja, um indivíduo nasce com atributos anatômicos e fisiológicos aos quais deve associar a identidade de gênero correspondente – atributos masculinos (pênis, barba, força física) produziram homens e atributos femininos (vulva, útero, seios) produziram mulheres; sendo homens e mulheres (biologicamente falando) deverão orientar seu desejo sexual e afetivo por sujeitos do sexo oposto, ou seja, tornarem-se heterossexuais. Qualquer desvio desse trajeto “natural” ocasiona práticas de correção e exclusão (COSTA; FERRARI, 2013, p.306 apud LOURO, 2004).

Ao analisarmos a relação imposta pela cisheteronormatividade entre sexo biológico-gênero designado ao nascer-orientação sexual, notamos o reforço discursivo de lógicas que operam pela heterossexualidade: os atributos físicos e os comportamentos individuais são marcas quase que indiscutíveis ao se pensarmos a sexualidade nas escolas. Se um garoto, por exemplo, se comporta de uma maneira lida como mais feminina, é tachado como gay. Se uma garota usa roupas tidas como mais masculinas, é vista como lésbica. Outro relato aponta para estas “brincadeiras” como um modo de classificar o outro segundo seus padrões de comportamento se encontram na fala de Maya:

Era sempre piadinhas com meu amigo que é gay e comigo era sempre de me sexualizarem. Fiquei pensando aqui e lembrei que no meu Ensino Fundamental, meu melhor amigo, que é gay, sempre foi um menino que não era o "machão" ali. Então, todo mundo sempre fazia piadinha com ele, isso desde a primeira até a oitava série do fundamental. Eu lembro muito que a gente conversava disso na época num diálogo meio infantil, mas eu lembro muito pois ele só tinha amiga menina e todo mundo ficava chamando ele de "viadinho", falando que ele era menininha e eu não lembro de nenhum professor fazer nada. E isso acontecia em todos os momentos: era em aula, era no recreio, era no final da aula, era quando todo mundo tava junto, mas eu não tenho memória de nenhum professor intervir. Só faziam vista grossa. (MAYA, 2021)

Assim como em outros relatos, Maya aponta para a inação dos professores e das professoras ao presenciarem tais comentários e violências.

No próximo subitem entraremos especificamente na questão educacional e como há uma *pedagogia da sexualidade* vigente e mobilizando a construção de sujeitos heterossexuais. Abordaremos a educação com base em Guacira Lopes Louro em seus livros “O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade” e “Gênero, Sexualidade e Educação” a fim de compreendermos como o Ocidente opera com a regulação dos corpos na Educação, bem como nos apropriamos de alguns textos de Rogério Diniz Junqueira a fim de pensarmos no discurso pedagógico e no cotidiano escolar como reprodutores da cisheteronormatividade nas escolas brasileiras.

3.4 Pedagogias da Sexualidade - Operacionalizando a regulação dos corpos

Frente ao poder constituído sobre a sexualidade no decorrer da História Ocidental, como abordamos nos subitens anteriores, entraremos agora, especificamente, em como a educação formal opera com uma certa *pedagogia da sexualidade* a fim de regular hábitos e formar cidadãos para serem homens ou mulheres. Consideramos importante, inicialmente, pensarmos um pouco mais a fundo no termo *pedagogia da sexualidade*: compreender a escola como dispositivo de controle dos corpos, a partir da perspectiva de Foucault, e como, no *modus operandi* que rege a educação formal, há introduzido práticas disciplinadoras da expressão da sexualidade.

No tocante à pedagogia, devemos compreender que a cultura ocidental atribui aos dispositivos de controle a função de educar os corpos. Guacira Lopes Louro (2000) nos informa acerca da existência de uma *pedagogia da sexualidade* vigente e intencionalmente incentivada a educar os corpos e condicioná-los à norma heterossexual. A autora aponta para a escola como um local de perpetuação dos modelos de masculinidade e de feminilidade instituídos de maneira sutil nas vivências dos estudantes: desde a formulação arquitetônica que reprime a nudez das meninas às aulas de educação física que incentivam a competição entre os meninos, a escola tem, segundo Louro (2000), a função bastante complexa de educar os corpos para a sexualidade futura e silenciar suas expressões no ambiente escolar:

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola e para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. (LOURO, 2000, p. 17)

Acerca da escola, devemos compreender como o olhar panóptico age sobre as individualidades e subjetividades dos estudantes: pensemos na metáfora de uma corda bamba.... Os alunos e alunas se equilibram sobre essa corda para fazer a travessia. O destino, evidentemente, é a sociedade – afinal, há o imaginário de que a escola é o meio para socializar as pessoas. A corda representa a escola e os deslizes e as falseadas são as expressões das

sexualidades individuais. Caso o/a estudante se “desequibre”, a chegada ao final da corda (sociedade) estará comprometida. Assim ocorre na escola: se o/a estudante desvia da norma heterossexual imposta pela *pedagogia da sexualidade*, seu destino será mais difícil, podendo, inclusive, sofrer correções para que caminhe com firmeza na corda, ou seja, trilhe os caminhos ensinados pela cisheteronormatividade. Como apontado por Mabel:

Na época que eu estudei, nunca houve, realmente, um debate sobre esse assunto. Haviam coisas que eram comentadas, assim, por fora, mas sempre influenciando aquilo do relacionamento heterossexual. E também todas as vezes que era falado sobre sexualidade e em outros tipos de sexualidades, que não fosse a heterossexual, era brincadeira, deboche e preconceito. (MABEL, 2021)

Atentemo-nos para a função ambígua da escola de formar “homens” e “mulheres” heterossexuais: no discurso pedagógico da sexualidade, há mecanismos de legitimação da “norma” heterossexual e de repressão das sexualidades não-heterossexuais. Estigmas e preconceitos são latentes no interior das escolas. Qual de nós, ao recordarmos nossas trajetórias escolares, não nos deparamos com situações de questionamentos e levantamento de hipóteses sobre sujeitos e sujeitas que diferiam da norma? A garota que gostava de jogar futebol nas aulas de educação física ou o garoto com caligrafia bonita e interessado nas aulas de língua portuguesa eram frequentemente vistos como lésbica e gay, respectivamente. Esse enquadramento de padrões considerados típicos de masculinidade (jogo de futebol) e de feminilidade (caligrafia bonita) ilustram como a escola perpetua uma norma de corpo generificado aos estudantes e, ao não o questionar ou abrir canal de diálogo com os alunos sobre os espaços e interesses múltiplos de cada indivíduo, corrobora com a manutenção da lógica cisheteronormalizadora. Estudantes que questionam tais imposições, “assumindo-se” como lésbicas, gays e bissexuais colocam à prova essa pedagogia da sexualidade:

As memórias e as práticas atuais podem constar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas hoje institucionalizadas das ‘Identidades sexuais e de gênero’. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios.

Gradativamente, vai se tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade. Mas essa visibilidade não se exerce sem dificuldades. Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, “assumir” a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições,

um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização. (LOURO, 2000, p. 21)

Partindo, novamente, da concepção de que a sexualidade é social e historicamente construída, assim como Foucault exemplifica ao determinar a sexualidade enquanto um dispositivo, compreendemos que existem mecanismos de aprendizagem de um determinado modelo de sexualidade a ser seguido. Este modelo, no ocidente institucionalizado pela cisgeneridade e pela heterossexualidade – entendidas aqui como regimes de verdade, produzido a partir do discurso –, foi e é concebido como algo trans-fronteiriço: a sexualidade ainda é lida como natural, trans-histórica, imutável e universal (LOURO, 2000). O que se observa, principalmente a partir dos movimentos feministas e LGBT's da década de 1960, é que novas identidades e políticas sexuais tornaram-se visíveis. A compreensão da sexualidade como volátil e a possibilidade de assumir identidades múltiplas marca uma profunda virada no modo de enxergar a sexualidade.

Guacira Lopes Louro (2000) aponta, de maneira bastante interessante, essa ruptura com a compreensão da sexualidade como fato natural e demonstra como *aprendemos* modelos bastante específicos de como agir em conformidade com a sexualidade que nos foi designada. Este processo de socialização seguindo as normas da heterossexualidade e da cisgeneridade pressupõe aspectos singulares e visíveis na escola: como a autora revela, somos, a todo momento, expostos a imposições que conferem aspectos visíveis e invisíveis de diferenciação entre homens e mulheres:

As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2000, p. 08)

Em outras palavras e transferindo para nossa realidade educacional, aprendemos que meninas são mais sensíveis e carinhosas e meninos são mais agressivos e menos afetuosos. Aprendemos e incorporamos a ideia de que existem roupas de meninos e roupas de meninas. Assimilamos esses fatos desde muito pequenos e marcamos a diferenciação como algo dado, e não construído. Reconhecemos, é claro, que existem muitas volatilidades nesse processo:

meninos usando brincos, ou meninas usando chuteiras é algo corriqueiro no ambiente escolar, porém, estruturalmente, o sistema de diferenciação em quase nada se altera.

Atentemo-nos para o discurso pedagógico: retomo, aqui, um fato que já expus na introdução. Em meu percurso escolar, pouquíssimas vezes houve espaço para que discutíssemos sobre sexualidade: nem passava pela cabeça dos estudantes que as roupas que vestimos diziam muito sobre o modo em que nossa sociedade se organizou. O reforço do professor de educação física, por exemplo, para que meninos jogassem futebol e meninas jogassem vôlei, conferem uma ilustração bastante evidente do processo de socialização pelo qual passei, junto às outras pessoas. Nos interessa, também, pensar que o discurso pedagógico corrobora para a perpetuação da cisheteronormatividade: “Nessa lógica, como a escola é um local onde a heterossexualidade compulsória prevaleça, constitui-se, portanto, em um local onde os corpos são classificados, hierarquizados e excluídos em conformidade a uma matriz heterossexual” (SARAIWA, 2019, p. 96)

A perpetuação de um discurso pedagógico cisheteronormativo, vivido e sentido por mim e por tantos outros sujeitos e sujeitas LGBTI+ no interior das escolas, reflete como as subjetividades desses sujeitos e sujeitas são marcadas pelas violências! A incorporação do discurso universalizante da heterossexualidade corrobora para a não possibilidade de expressão e existência de corpos e experiências sexuais outras:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 20)

A partir do entendimento de que a escola é o lugar onde se operam e reforçam os padrões da cisheteronormatividade, buscaremos entender, no item abaixo, como o discurso pedagógico e o currículo escolar cooperam na perpetuação da lógica heterossexual nas escolas.

3.5 O discurso pedagógico, currículo e a manutenção da cisheteronormatividade

Considerando que a instituição escolar age como *locus* reprodutor da matriz heterossexual, como apresentado por Guacira Lopes Louro no item anterior, partiremos agora

para a questão do discurso pedagógico frente à manutenção da cisheteronormatividade nas escolas do país.

De antemão, consideramos importante delimitar as fronteiras do que é o currículo escolar e como o discurso pedagógico opera na instituição escolar. Segundo Rogério Diniz Junqueira (2012), a escola brasileira foi estruturada historicamente:

[...] a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2012, p. 65)

É interessante destacarmos, novamente, como apresentado anteriormente, a noção dos *dispositivos* disciplinares de Foucault para compreendermos melhor a relação entre a instituição escolar e a regulação dos corpos. Para tanto, resgatamos a figura do *monstro*: esta figura, para Foucault, é o perverso, o masturbador, aquele que foge aos padrões tidos como “normais” no comportamento sexual. Como apontado por Junqueira (2012), a escola brasileira foi estruturada sob o pretexto de julgar e classificar o “outro” como um ponto à tangente da noção de normalidade: os homossexuais, os negros, os pobres, as pessoas com deficiência eram vistas quase como ameaças à norma vigente – branca, cristã, heterossexual e burguesa – necessitando-se, portanto, de correção. Esta correção, como vista no capítulo anterior, seria incumbência da Igreja, do Estado, da Família e da Escola.

Acerca desta espécie de “correção dos anormais”, sob a ótica de Foucault, na escola, temos o discurso pedagógico e, decorrente dele, o currículo escolar como centrais na manutenção de lógicas universalizantes: vimos ainda há pouco a vigência de uma *pedagogia da sexualidade* em Louro (2000) e como ela atua frente à coerção de pessoas a seguirem a lógica cisheteronormativa, fato que identificamos nas falas dos/das participantes do grupo focal como uma pregnância na realidade escolar. Passemos adiante com essa questão e analisaremos o currículo.

Trago, mais uma vez, minhas experiências escolares para elucidar como os currículos das escolas brasileiras são fundamentados pela cisheteronormatividade: no meu Ensino Médio, me lembro de estudar, nas aulas de Biologia, sobre o dimorfismo sexual. Como apontava o livro didático, nascer com um pênis ou com uma vagina eram as únicas possibilidades. Mais adiante, havia um capítulo específico destinado às “anomalias sexuais”, onde o/a “hermafrodita” figurava como uma anomalia que desafiava a ordem biológica da divisão sexual da espécie humana. A genética também apontava, no discurso do docente, para o dimorfismo sexual:

cromossomicamente, a espécie humana se dividiria em apenas na possibilidade de nascer com os cromossomos sexuais XX ou XY e as derivações disso também foram apresentadas como “anomalias cromossômicas”. Cito este exemplo pois fica bastante evidente, para mim, como o currículo escolar e o discurso pedagógico agem em conformidade com a cisheteronormatividade: o apagamento da intersexualidade, por exemplo, como parte do repertório sexual humano e a utilização do termo pejorativo “hermafrodita” reforçaram, naquele momento da minha formação, o imaginário de que a espécie humana só poderia ser dividida em “macho e fêmea”, fato que desconsidera a dimensão histórica, social e discursiva da sexualidade. Foi apenas na graduação e no mestrado que tive contato com referenciais que afirmavam esta dimensão sociocultural da sexualidade. Destaco, ainda, sob a luz da minha vivência escolar, que a sexualidade figura no discurso como um dado da natureza, ou seja:

As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (JUNQUEIRA, 2012 apud BUTLER, 2003).

Acerca da perpetuação da norma cisheterossexual, consideramos importante frisar a *pedagogia do armário* como o reforço, na escola, da heterossexualidade compulsória. Junqueira (2012) considera a tradução da *pedagogia do insulto* em *pedagogia do armário* como um meio de explicar sobre como os/as jovens estudantes aprendem desde cedo, na escola, “a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia” (JUNQUEIRA, 2012, p. 70). Cabe aqui destacar que o termo *armário* me gerou uma profunda reflexão de qual seria o papel deste armário na escola: o armário, no interior das casas, funciona como o lugar de guarda de roupas e objetos que são utilizados, por vezes, em ambiente público. A leitura que me interessou sobre este termo foi justamente na imbricação entre a esfera pública e a privada: genericamente, as roupas que estão guardadas nos armários de nossas casas são utilizadas no ambiente público, porém, ao voltá-las para o interior do armário, dispomos de uma maneira arbitrária de organização e classificação próprias do ambiente privado. A sexualidade, na minha leitura, funciona quase que da mesma forma: se “no armário”, nos expressamos de uma maneira individual, fora dele – em ambiente público – seguimos normas e etiquetas, ou seja, a sexualidade fica condicionada à expressão de uma maneira no ambiente privado e de uma outra maneira, regida pelos códigos sociais, no ambiente público.

E qual a relação do armário com a escola? Ao pensarmos na relação exposta acima, entre o embate público vs. privado das expressões da sexualidade, pode-se pensar que a escola

funcionaria como um grande armário, no qual ensinam-se as normas cisheterossexuais. Aquele que se desvia de tal norma é recluso, compulsoriamente, ao interior do armário, ou seja, viver a sua sexualidade no ambiente privado e oculto. Segundo Junqueira (2012):

A pedagogia do armário interpela a todos/as. Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos/as envolvidos e pela qual somos afetados/as) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. (JUNQUEIRA, 2012, p. 71)

É nesta *pedagogia do armário* que o discurso pedagógico atua. Por vezes, na não interferência do professor ou da professora ao ouvir dos estudantes um insulto LGBTfóbico, por vezes, ao reafirmar os papéis de gênero construídos historicamente, o docente contribui para a manutenção da cisheteronormatividade e para a reclusão dos sujeitos e sujeitas LGBTI+ a viverem sua sexualidade de maneira diferente. Um exemplo bastante elucidativo disso é encontrado na fala de Maya:

E eu lembro que na escola, eu tinha muito, muito disso. E é engraçado, porque um tempo atrás, só na terapia, eu fui lembrar que quando eu estava no Ensino fundamental, bem novinha, devia ter uns 12 anos, eu estava muito confusa com relação a isso. Achava que eu era lésbica e ficava muito confusa, mas não tinha ninguém com quem conversar. Na escola tinha um professor que todo mundo falava que ele era gay, mas não sentia confiança em conversar com ele sobre isso e essa conversa nunca aconteceu. É engraçado porque, ao mesmo tempo em que tinha esse professor, eu morria de medo de descobrirem esse segredo meu que era muito profundo. Morria de medo de falar com ele e isso chegar na minha família, ou chegar em todo mundo da escola. Então, não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, eu nunca falei abertamente sobre isso com professores, por muito medo. Em relação às piadinhas, era sempre no sentido de associar o bissexual a alguém promíscuo. (MAYA, 2021)

É natural pensarmos que o professor ou professora, por estarem inseridos e terem sido formados e formadas no interior da lógica discursiva cisheterossexual, atuem fundamentados nesta lógica. As práticas docentes, nas escolas brasileiras, seguem, majoritariamente, pautadas na divisão de gênero dos alunos: é comum ouvirmos relatos – ou até mesmo lembrarmos de nossas trajetórias escolares – em que as filas eram divididas entre meninos e meninas; as práticas esportivas da Educação Física escolar divididas entre o futebol para os meninos e o vôlei para as meninas; as brincadeiras oferecidas aos meninos sendo diferente das meninas, entre outros tantos exemplos que poderíamos listar para exemplificar sobre como o docente

reafirma esta lógica binária do gênero a todo o momento. No relato de Alice, podemos perceber a inação de seu professor quanto ao preconceito sofrido por um aluno gay:

Então, já teve várias situações de piadinhas com meus amigos gays, principalmente com um deles em que o pessoal olhava pra ele e falava: "é gay!". E já aconteceu de professor mudar ele de lugar na sala e colocar no grupo dos meninos e eles "arredarem" a cadeira pra longe desse meu amigo. O professor não falou nada e continuou a aula como se nada tivesse acontecido. (ALICE, 2021)

Como apontado por Guacira Lopes Louro (2000), a escola, enquanto instituição disciplinar, segue na linha tênue entre condicionar os/as estudantes à cisheteronormatividade e ao mesmo tempo, fiscalizar os alunos e alunas para não viverem a sexualidade no interior da escola. O que se observa, segundo Junqueira (2012), é que:

[...] ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade. (JUNQUEIRA, 2012, p. 73)

O que podemos concluir, à luz das contribuições de Guacira Lopes Louro e de Rogério Diniz Junqueira é que a escola figura como um campo de disputas sobre a sexualidade. O discurso pedagógico, o currículo que decorre dele e as práticas escolares agem pela manutenção da lógica cisheteronormativa a todo momento, fiscalizando e silenciando vivências não-heterossexuais, e os/as sujeitos/as insurgem a despeito dessas normas e práticas regulatórias.

À GUIA DE CONCLUSÕES: TENSIONAMENTOS E PREGNÂNCIAS NO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A SEXUALIDADE

Este estudo objetivou traçar algumas reflexões acerca do discurso pedagógico sobre a sexualidade em ambiente escolar, levando em conta as pregnâncias e tensionamentos existentes no âmbito discursivo. Nesta dissertação, busquei compreender, *a priori*, como as pesquisas acadêmicas se organizam no entorno da temática “sexualidade e educação”, a partir de um levantamento bibliográfico em várias bases digitais de conhecimento a fim de depreender quais são os referenciais teóricos, as metodologias e as conclusões a que os pesquisadores e pesquisadoras chegaram ao se proporem a estudar a relação entre sexualidade, educação e discurso pedagógico.

Devemos ressaltar que a temática da sexualidade é efervescente nas escolas do país: desde as legislações aos currículos escolares, a sexualidade está presente, no entanto, como pudemos observar tanto no levantamento bibliográfico quanto nas conversas do grupo focal, esta discussão aparece em maior ou menor grau, à disciplina de Biologia. Foi a partir desta constatação que buscamos analisar os tensionamentos existentes no discurso pedagógico quando se fala sobre sexualidade. É notável que tal discussão ganhou espaço nas escolas brasileiras, principalmente a partir dos governos petistas (2003 – 2016), quando houve a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), a qual desenvolveu vários projetos de formação docente para a diversidade, extinta no governo de Michel Temer (2016 – 2018), no entanto, ainda essa temática é tida como um tabu na sociedade. É um paradoxo: todas as pessoas vivem suas sexualidades, tem suas experimentações sexuais e ao mesmo tempo, a temática está, ainda, reclusa ao ambiente privado. Neste paradoxo, a educação tem papel central, como apontamos ao longo deste estudo com as teorias foucaultianas de que a escola, e especificamente o discurso pedagógico, atuam na regulação – e por vezes na fiscalização e silenciamento – da sexualidade humana desde o medievo ocidental.

Destacamos, também, que a escola, enquanto lugar de formação para a cidadania, tem um papel central na vida das pessoas que a frequentam. Podemos concluir, a partir da análise das conversas do grupo focal, que a sexualidade está no dia a dia das escolas: os/as estudantes interrogam as próprias sexualidades, os/as professores/as tentam condicioná-la a uma norma estabelecida ou romper com a norma, os espaços escolares são generificados e o currículo a apresenta de uma determinada maneira. Foi a partir da constatação de que a sexualidade está

presente na ordem do dia das escolas, que buscamos compreender um pouco mais de como os alunos e alunas (neste estudo, estudantes que se identificam como LGBTI+ e heterossexuais de primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto) relatam suas experiências com a temática durante seus processos de escolarização. É evidente que cada estudante do grupo focal teve uma experiência escolar diferente e que para cada pessoa, a escola tem um significado singular, no entanto, é notável que alguns relatos convergem para essa escola imaginada como o local formal, com as salas de aula de determinada maneira, com as aulas seguindo um modelo específico, etc. Essa escola imaginada está em constante mudança, tendo em vista que essas mesmas pessoas que participaram do grupo focal atuarão em escolas como futuros e futuras pedagogos e pedagogas. Tratar de questões acerca da diversidade na formação de futuros/as docentes fará diferença em sua atuação futura na educação?

A partir desta pergunta, considero importante ressaltar alguns pontos: primeiramente, o engajamento dos/das estudantes da disciplina “EDU144: Sujeitos e Diversidades” a se interessarem em participar desta pesquisa através do grupo focal evidencia um aspecto positivo para a formação de futuros professores e professoras. Se há algumas décadas as temáticas de sexualidade, raça e etnia eram visitadas com raridade, atualmente nota-se o interesse dos alunos e alunas em estudar tais temáticas. Considero isso como um fator de potência para a educação brasileira, uma vez que já no primeiro semestre de graduação, os alunos e alunas do curso estão em contato com temáticas inerentes à escola! Temas sensíveis como esses costumam gerar desconforto e tensão, porém o que observei neste trabalho foi a aproximação da vida pessoal com o rigor científico nas aulas e nas conversas do grupo focal. Em segundo lugar, cabe destacar, também, os pontos negativos da pesquisa: a frustração inicial em ter que alterar o projeto em decorrência da pandemia de Covid-19 e a não abordagem de certos aspectos que eu gostaria de trabalhar mais a fundo no texto me trouxeram um sentimento de incompletude! Acredito que esse sentimento é comum a quase todos os mestrados e mestradas do país, uma vez que a empolgação inicial é freada – ou desacelerada – pelas dificuldades da vida. Atualmente, consciente de que nenhum trabalho acadêmico é perfeito, reconheço que é ilusório ou até mesmo utópico acreditar que nossas questões pessoais não interfiram no andamento da pesquisa. Pelo contrário, muitas barreiras e desafios da vida impactam diretamente no andamento do trabalho. Acerca disso, reconheço como um ponto extremamente positivo o acolhimento da banca em reconhecer as singularidades de cada sujeito pesquisador/a. Noto um certo amadurecimento da academia no sentido humano, uma vez que há anos o meio acadêmico vem acolhendo a vida dos alunos e alunas com um olhar mais afetivo.

Questões que não foram trabalhadas nesta dissertação (por limites pessoais) surgem, portanto, como possibilidade para novas indagações e novas hipóteses no interior do campo de estudos de Gênero e Sexualidade em Educação. Feliz ou infelizmente, a incompletude de um trabalho pode gerar outros debates! Infelizmente, todas as pesquisas se propõem a responder ao máximo suas questões, porém não encerram o debate. Felizmente porque há possibilidade de construção novos olhares da pesquisa pelos pesquisadores e pesquisadoras que virão em seguida. É nesta esteira entre a completude e incompletude que se encontram o conhecimento e o saber: a atualização, a revisão, a interrogação e a proposição de novas hipóteses e aplicações são caminhos potentes para consolidar – ainda mais – o campo de estudo. Como teóricos das Ciências Humanas e Sociais, cabe-nos olhar para as sociedades com constante interrogação. Em momento algum pretendi ter tom universalizante neste estudo e ressalto, ainda, que as conclusões e reflexões propostas partiram de experiências pessoais e das análises das falas dos alunos e alunas participantes do grupo focal, levando em conta as especificidades e o contexto de escolarização de cada um e cada uma. Diante disso, faz-se profundamente necessário que as Ciências Humanas e a academia, de modo geral, continuem promovendo discussões e reflexões – a partir de perspectivas científicas – sobre as diversidades sexuais nas escolas, sobre políticas públicas para igualdade e diversidade, bem como aprofundem as discussões sobre como o discurso pedagógico opera com a temática da sexualidade nas escolas do país.

Ao longo da pesquisa, me apropriei do referencial teórico pós-estruturalista, com base principal em Michael Foucault, a fim de entender como o discurso pedagógico sobre a sexualidade reflete uma postura de pregnâncias de certos discursos advindos principalmente do século XIX, com a cientifização da sexualidade a partir de conceitos da medicina. O que pudemos notar é que as pregnâncias discursivas tendem a restringir a sexualidade à Biologia, apropriando-se de conceitos que tiram a dimensão social da sexualidade, valorizando-a estritamente como uma contingência da natureza. É nesta mesma esteira que buscamos, principalmente, refletir sobre as tensões existentes no discurso pedagógico sobre a sexualidade, ainda permeado por discursos biologizantes e heteronormativos, onde concluímos haver um interessante deslocamento discursivo da sexualidade para outras áreas do conhecimento e do currículo escolar, bem como evidenciar os discursos dos/das estudantes que interrogam o discurso pedagógico sobre ela.

Trago, mais uma vez, minhas experiências nesta breve conclusão: durante o primeiro capítulo dessa dissertação, expus minha trajetória escolar e como a sexualidade era restrita apenas às aulas de Biologia e que fora das salas de aula, a sexualidade era tema comum e efervescente nos grupinhos de amigos. O que concluo é que, ao me propor a estudar a

sexualidade nas escolas, pude perceber as tensões no discurso pedagógico e concluo, também, que incentivei – a partir das conversas durante o grupo focal – futuros professores e professoras a interrogá-lo e tensioná-lo também! Considero isso de fundamental importância, pois, como aluno, nunca havia percebido a dinâmica do poder sobre a sexualidade no meu percurso escolar e agora, como professor, vejo outros caminhos para debatê-la com rigor científico a fim de proporcionar que outras pessoas interroguem a norma vigente. Como Historiador, analisar as pregnâncias e mudanças me é bastante caro, uma vez que a História é capaz de explicar as razões de tais pregnâncias e mudanças a fim de pensar em como as sociedades são organismos vivos e em constante transformação (não que isso signifique que as sociedades se transformam sempre para melhor). Como Educador, analisar tais pregnâncias me motivam a pensar em como a Educação é transformadora, uma vez que, ao romper com discursos hegemônicos, estamos mudando – talvez para sempre – a maneira que sujeitos e sujeitas enxergam a realidade em que vivem.

Partimos da noção de que a sexualidade tem uma dimensão social, histórica e cultural e que as sociedades a entenderam de maneiras distintas ao longo da trajetória histórica ocidental. Pensar nas diversidades sexuais nas escolas do país remete-nos às dimensões históricas da constituição da instituição escolar no Ocidente, em que o papel central seria condicionar os corpos e mentalidades a uma norma estabelecida. No que tange às expressões da sexualidade, a escola veio, historicamente, como aliada à norma heterossexual, repercutindo padrões de comportamento e de pensamento para que os/as estudantes aprendam e reproduzam a heterossexualidade em suas vidas. Porém, o que pudemos observar, com a análise bibliográfica e com as conversas do grupo focal é que a instituição escolar falha, em certa medida nesta empreitada de condicionar os corpos à heterossexualidade: alunos e alunas interrogam essa norma a todo momento, ao pensarem sobre seus próprios desejos. O poder e a resistência, aos moldes foucaultianos, se encontram na escola de modo pungente, evidenciando as tensões do discurso pedagógico sobre a sexualidade.

O que se pode concluir, de acordo com as conversas do grupo focal, é que o entendimento sobre a sexualidade é bastante singular, uma vez que alguns alunos e alunas interrogam o discurso pedagógico à medida que vão experimentando suas sexualidades e outros alunos e alunas o acolhem como verdade científica. O fato é que a heterossexualidade é tensionada no ambiente escolar, por estudantes e professores que ora visam reafirmá-la, ora buscam questioná-la. Neste sentido, considero que o avanço das discussões sobre gênero e sexualidade – garantida por políticas públicas – nas escolas é fundamental para que os/as estudantes possam ter a oportunidade de encará-la em todas as suas esferas. Sexualidade não é

um reduto da Biologia! Os debates sobre ela devem ser políticos, históricos e sociais! Consideramos que é preciso romper com o silenciamento das violências às diversidades sexuais existentes – e constatadas neste estudo – nas escolas do Brasil. A emergência (no duplo sentido da palavra: de vir à toda e de urgência) é extremamente necessário aos jovens desse país, uma vez que a diversidade sexual é um fato. A escola deve ser o *lócus de* discussão sobre liberdade e tolerância (como já expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de que a cidadania seja, de fato, vivenciada.

Acerca do discurso da Biologia sobre a sexualidade, cabem algumas considerações: nas escolas, esta disciplina, juntamente à Física e à Química, se coloca como mais palpável à realidade dos/das estudantes, uma vez que o empirismo e a tentativa de explicação da realidade são mais perceptíveis a eles/elas. Já quando a sexualidade é trabalhada em outros componentes curriculares através da perspectiva social, a dúvida sobre a legitimidade do discurso entra em cena: são nas outras matérias que o discurso religioso pode figurar como um ponto de tensão. O que se observa, de modo geral, é que o discurso sobre a suposta ideologia de gênero aparece nas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais (como a História, a Sociologia, a Geografia e a Filosofia). Os alunos e alunas observam estas discussões da sexualidade com interesse, porém a desconfiança da instituição familiar é imperativa neste cenário: as recentes polêmicas sobre a ideologia de gênero, pautada no discurso religioso, figura como um certo cerceamento da temática de gênero e sexualidade nos componentes curriculares das humanidades, reduzindo-a, novamente, à Biologia. É neste “jogo de poder” que o discurso pedagógico aparece com tensionamento: há um deslocamento discursivo da sexualidade para outras áreas do conhecimento, no entanto, existem tentativas de condicioná-la à Biologia, pautada nos discursos médicos advindos do que Foucault chama de *Scientia sexualis*. Foi a partir desta constatação que pudemos observar o tensionamento do discurso pedagógico, que ora condiciona a sexualidade à Biologia e ora a insere em outras esferas do currículo escolar.

É notável o avanço das discussões sobre gênero e sexualidade nas Ciências Humanas e na Educação, de maneira específica, desde a década de 1990, uma vez que a profusão de pesquisas nestas áreas é de extrema relevância. Este projeto de pesquisa – como já exposto em vários momentos e que gostaria de ressaltar mais uma vez – surgiu a partir das minhas inquietações acerca das minhas experiências enquanto homem gay no meu percurso escolar. Implicar-me nesta pesquisa, ainda que tenha sido extremamente difícil, por reconhecer que faço parte de uma norma que não me compreende, possibilitou um olhar especial para feridas latentes em mim. A escola, antes vista por mim como um local de angústia, medo e sofrimento, se tornou sinônimo de POTÊNCIA para as transformações sociais. Reconhecer-me nos sujeitos

e sujeitas desta pesquisa foi fundamentalmente importante para que eu trilhasse novos caminhos para um impacto na educação brasileira. Como educador, vejo hoje a escola com outros olhos: os da **esperança**! Diante disso, espero, um dia, traçar uma nova jornada acadêmica para que esta discussão não se encerre em meus pensamentos. Estamos longe de promover uma educação para a diversidade e isso me impulsiona pessoal e profissionalmente a fim de dialogar sobre a necessidade de garantir a discussão das temáticas de gênero e sexualidade na educação.

Por fim, retomo que esta dissertação não esgota a temática, mas espero que ela seja um caminho para somar às produções científicas em Educação! Como professor da educação básica, reconheço que discutir sobre sexualidade nas aulas é extremamente complexo, uma vez que os/as estudantes estão inseridos numa lógica discursiva constituída historicamente pela disputa sobre a sexualidade. Como eterno estudante, reconheço que o potencial interrogativo move saberes e constitui novos caminhos para o pensar. Como homem gay, falar e estudar sobre sexualidade nas escolas me enche de orgulho e esperança, ao reconhecer que é no interior do ambiente escolar que estão as crianças e jovens que conduzirão as transformações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Continuada (2007). **Gênero e diversidade sexual na escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos (Cadernos SECAD 4)**. Brasília, DF.

BERTOLINI, J. **O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, v. 18, n. 3, 18 dez. 2018.

BUTLER, Judith. **Inversões sexuais**. In: Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade / Izabel C. Friche Passos, (org.). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Estudos Foucaultianos)

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CIRINO, Oscar. **Sujeição e subjetivação: a genealogia do sujeito em Michel Foucault**. Dissertação (mestrado) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

DE SOUSA FILHO, Alípio. **Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística**. Trabalho apresentado no IV colóquio internacional Michel Foucault, 2007.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em Pedagogia**. Pro-Posições, v. 19, n. 2. P. 99-109, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a08v19n2>>. Acesso em 19 de setembro de 2019.

DINIZ, Margareth. **A relação do sujeito com o saber**. Revista Educação em Foco. UEMG. 2011.

_____. **O método clínico na tensão entre conhecer e saber**. Tese de doutorado. Fae – UFMG.

DO BOMFIM, Silvano Andrade. **Homossexualidade, Direito e Religião: da pena de morte à união estável. A criminalização da homofobia e seus reflexos na liberdade religiosa**. Revista Brasileira de Direito Constitucional, v. 18, n. 1, p. 71-103, 2011.

DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel et al. **O uso dos prazeres e as técnicas de si**. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 192-217, 2004.

_____. **História da sexualidade – a vontade de saber**. Vol. 1, 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GUIMARÃES, Diego Moraes. **Foucault e Freud: acerca da sexualidade em discurso nos Três Ensaios sobre Teoria Sexual**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

HAN, Byung-Chul. **O que é poder?** Tradução de Gabriel Salvi Philipson. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. Revista Educação On-line PUC, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

_____. **"Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas**. Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 3, n. 04, 2009.

_____. **Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública**. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 9, p. 01-10, 2010.

LARA, Rafael Bonfim. **O que dizem os/as professores/as acerca da diversidade sexual na escola**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

LIMA, Edenilse Batista. **Sexualidade e currículo escolar: um diálogo a partir da legislação**. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão: 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2013. 179 p.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PASSOS, Izabel C. Friche. **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações**. Periferia, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016.

RAVASIO, Marcele Homrich; LAJONQUIÈRE, Leandro de.(2010). **Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes. Psico, v. 43, n. 1, 2012.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. **A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero**. Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH, v. 1, n. 1, Jul-Dez, p. 220-237, 2018.

ROSA, Eli Bruno Prado Rocha. **Cisheteronormatividade como instituição total**. Cadernos PET-Filosofia, v. 18, n. 2, 2020.

SANTIAGO, Ana Lydia. **Inibição intelectual na Psicanálise**. Ed. Vozes. 2006.

SARAIVA, Izabella Marina Martinho. **Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: olhar de docentes**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA MULHERES; CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. **Gênero e diversidade na**

escola: formação de professoras(es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: Brasília: CEPESC SPM 2009. 266p.

SILVA, Apolônia de Jerusalém Ferreira. **Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes.** 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SILVA, J; FAVACHO, A. **O funcionamento dos discursos considerados homofóbicos entre estudantes de uma escola de ensino médio da rede pública de Belo Horizonte -MG.** In: IV Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismos, identidade de gênero e políticas públicas. 2015, Maringá. Anais do evento. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/686.pdf>> Acesso em 09 de setembro de 2020.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **Reflexões sobre o discurso pedagógico de Theobaldo Miranda dos Santos.** In: Anais do X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação. 2011. p. 531-544.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sexualidade e educação: Debates frente à produção de subjetividade e emergência de diálogo em ambiente escolar

Pesquisador: GUILHERME SOARES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 39999220.8.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.626.310

Apresentação do Projeto:

Observa-se que a LGBTfobia é uma constante nas escolas brasileiras, ainda que existam garantias legais para que a temática "sexualidade" seja abordada transversalmente em todas as disciplinas escolares, como garantem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Surge, a partir daí, um paradoxo: por que a LGBTfobia continua ocorrendo se existem dispositivos legais que garantem o diálogo sobre as diversidades nas escolas? Esta pesquisa busca, portanto, analisar este paradoxo pelas vias da construção de subjetividade de sujeitos e sujeitas LGBTQIA+ da cidade de Mariana-MG com base em suas experiências e vivências no tocante às violências perpetradas pelo meio escolar durante suas trajetórias enquanto estudantes do ensino básico regular. Utilizar-se-á como metodologia a análise de legislação tocante a esta temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes de Bases, a Constituição Federal e alguns cadernos do governo federal que focam na promoção de cidadania por parte da Secretaria de Educação Continuada, Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Secretaria Especial de Política para Mulheres. Bem como a análise do aparato jurídico educacional brasileiro. Busca ainda, a partir de conversas virtuais (em decorrência da pandemia de Covid-19) em um Grupo Focal, captar os relatos de sujeitos e sujeitas LGBTQIA+ que traçaram suas vidas escolares ou parte dela na cidade de Mariana-MG e que estão no primeiro período da graduação na UFOP. Para selecionar esses (as) sujeitos (as), aplicaremos de forma virtual um questionário em turmas de primeiro

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

Continuação do Parecer: 4.626.310

período da universidade. Após a tabulação dos dados do questionário, convidaremos os sujeitos e sujeitas a participarem das conversas do Grupo Focal. Confrontaremos tais relatos coletivos das experiências subjetivas dos (as) sujeitos (as) em suas trajetórias escolares às supostas garantias legais de liberdade de expressão sexual para pensarmos como a escola, enquanto dispositivo normalizador, influi na operação do discurso da heterocisnormatividade e reprime os sujeitos LGBTQIA+, calcando marcas no processo de construção da subjetividade de cada um (uma).

Serão selecionados sujeitos e sujeitas na faixa etária correspondente entre 18 e 20 anos, homens e mulheres, autodeclarados negros, pardos, brancos. A partir desta amostragem, serão selecionados 20% dos jovens respondentes do questionário que se identificam com orientações sexuais diversas (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais). Caso o sujeito ou a sujeita não atenda a nenhum destes critérios, ele/a será excluído da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetiva-se, a partir do diálogo entre sexualidade, psicologia, educação e legislação propor um novo debate acerca da aplicação do conceito de sexualidade atrelado à promoção à diversidade e tolerância, como forma de tornar o ambiente escolar um espaço mais plural e promotor das liberdades individuais de expressão sexual. Busca-se ainda compreender como a subjetividade do sujeito LGBTQIA+ é construída em meio à sociedade discriminatória brasileira.

Objetivo Secundário:

Especificamente, objetiva-se trazer o debate acerca da sexualidade e da liberdade de expressão sexual em ambientes escolares da cidade de Mariana-MG, a partir da demanda urgente de debate horizontal sobre os LGBTQIA+ na cidade e suas condições de liberdade. Pretende-se, a partir deste debate, inserir a escola e despertar os/as professores/as da educação básica para tal demanda, tendo em vista o não acolhimento dos/as alunos/as ou alunes LGBTQIA+.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa em questão, por se tratar de um tema referente à individualidade acerca das sexualidades, apresenta riscos de constrangimentos para os/as participantes, com possibilidades de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural. Caso aconteça a qualquer participante, os pesquisadores se responsabilizam por buscar amenizar tais riscos, facultando ao participante a livre escolha de continuidade e/ou interrupção da pesquisa, bem como se responsabilizam pela indenização de eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa.

Benefícios:

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO**



Continuação do Parecer: 4.626.310

A pesquisa elucidará aspectos que podem colaborar com todas as escolas da região, de forma direta no que tange ao tratamento de questões relacionadas à sexualidade e gênero no interior das escolas; indiretamente a publicação de artigos poderá estender essas informações para outras escolas do Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema de extrema relevância e pertinência para o contexto atual

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências anteriores foram sanadas, razão pela qual o CEP manifesta-se pela aprovação da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, semestralmente, o envio do parcial de sua pesquisa e o envio do relatório final, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1652734.pdf	24/02/2021 15:18:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaCorrigido2vsVersaoLimpa.docx	24/02/2021 15:17:47	GUILHERME SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaCorrigido2vs.docx	24/02/2021 15:17:38	GUILHERME SOARES	Aceito
Outros	CartaResposta2vs.docx	24/02/2021 15:17:09	GUILHERME SOARES	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
 Bairro: Morro do Cruzeiro CEP: 35.400-000
 UF: MG Município: OURO PRETO
 Telefone: (31)3559-1368 E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.626.310

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECorrigido2vs.docx	24/02/2021 15:16:28	GUILHERME SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECorrigido2vsVersaoLimpa.docx	24/02/2021 15:14:18	GUILHERME SOARES	Aceito
Outros	RoteiroGrupoFocal.pdf	22/12/2020 14:06:40	GUILHERME SOARES	Aceito
Outros	QuestionarioPesquisaCorrigidoVsLimpa.docx	22/12/2020 14:05:13	GUILHERME SOARES	Aceito
Outros	QuestionarioPesquisaCorrigido.docx	22/12/2020 14:04:52	GUILHERME SOARES	Aceito
Outros	ModeloCartaDeAnuencialCSA.docx	22/12/2020 14:03:30	GUILHERME SOARES	Aceito
Outros	ModeloCartaDeAnuencialCHS.docx	22/12/2020 14:03:10	GUILHERME SOARES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAssinadaGuilhermeELuciano.pdf	22/12/2020 13:39:45	GUILHERME SOARES	Aceito
Orçamento	OrçamentoPesquisa.pdf	10/11/2020 13:57:15	GUILHERME SOARES	Aceito
Orçamento	DeclaracaoResponsabilidadeGastos.pdf	27/10/2020 10:50:23	GUILHERME SOARES	Aceito
Cronograma	CronogramaPesquisa.pdf	27/10/2020 10:48:52	GUILHERME SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 02 de Abril de 2021

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro CEP: 35.400-000
UF: MG Município: OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada (o)

Você está sendo convidada (o) a participar de forma voluntária de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Para participar da pesquisa, vale ressaltar que você não terá nenhum gasto e nem receberá qualquer aporte financeiro por sua participação. É relevante que antes da participação você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Qualquer dúvida deverá ser respondida pelo pesquisador antes que inicie a participação.

Você poderá se retirar da participação da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou constrangimento.

I DADOS GERAIS

Título inicial do trabalho: Sexualidade e Educação: debates frente à produção de subjetividade e emergência de diálogo em ambiente escolar

Pesquisador Responsável: Guilherme Soares

Cargo/ Departamento: Discente/Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Margareth Diniz

Cargo/ Departamento: Docente/Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

II OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Compreender como o dispositivo normalizador da escola influi na subjetividade de sujeitos LGBTI+ frente às produções discursivas da heterocisnormatividade em ambientes escolares da cidade de Mariana – MG.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar relações entre violências e poder perpetuados pela heterocisnormatividade no ambiente escolar.
- Verificar se as experiências vividas nas escolas pelos sujeitos LGBTI+ influem na constituição de subjetividade dos mesmos.
- Verificar se a legislação educacional está sendo aplicada corretamente no que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante à temática das diversidades sexuais e tolerância.
- Identificar as relações entre as violências narradas com os discursos heterocisnormalizadores nas escolas de Mariana – MG.
- Propiciar uma construção coletiva de conhecimento com os sujeitos analisados a fim de propiciar novos discursos e debates em ambientes escolares.

III JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se pelas constantes situações de violências discursivas e físicas pelas quais sujeitos e sujeitas LGBTI+ sofrem no interior das escolas brasileiras. Compreender como a escola – enquanto instituição normalizadora, nos termos de Foucault – influi na subjetividade desses sujeitos e sujeitas é de fundamental importância para que hajam movimentos em prol de políticas públicas que garantam o debate acerca das diversidades sexuais nas escolas do ensino básico, bem como políticas que prezam pelo apreço à tolerância e combate à LGBTfobia nas escolas.

IV PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente, o pesquisador enviará um link com um questionário virtual, desenvolvido na plataforma “Google Forms” com 7 (sete) perguntas às turmas de primeiro período da UFOP que tiveram a trajetória escolar na cidade de Mariana-MG com a finalidade de selecionar os sujeitos voluntários para a pesquisa.

O pesquisador enviará um link de uma reunião fechada na plataforma digital “Google Meet” para o grupo de sujeitos e sujeitas selecionados (as) a fim de debatermos, em grupo, as experiências subjetivas nas quais fomos, enquanto LGBTI+, submetidos em nossas trajetórias escolares.

Em dia(s) e horário(s) combinados previamente, o grupo acessa a reunião pela internet para conversar sobre o tema desta pesquisa.

Durante a conversa o pesquisador gravará a reunião (caso todas e todos concordem) por meio da própria opção disponibilizada pela plataforma para posterior transcrição da(s) conversa(s). Esta gravação não será, em hipótese alguma, compartilhada com pessoas externas ao grupo voluntário participante da pesquisa.

Ao final do trabalho, o texto da dissertação será enviado para você para que aprove sua divulgação antes de apresentação à banca.

V AMOSTRA

Homens e mulheres ingressantes do primeiro semestre da Universidade Federal de Ouro Preto, na faixa etária de 18 e 20 anos, autodeclarados negros, pardos, brancos.. A partir desta amostragem, serão selecionados 20% dos jovens respondentes do questionário que se identificam com orientações sexuais diversas (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais). Caso o sujeito ou a sujeita não atenda a nenhum destes critérios, ele/a será excluído da pesquisa.

VI INSTRUMENTO

Após serem definidas (os) as (os) participantes da pesquisa, marcaremos conversas virtuais e em grupo.

VII RISCO

A pesquisa em questão, por se tratar de um tema referente à individualidade acerca das sexualidades, apresenta riscos de constrangimentos para os/as participantes, com possibilidades

de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural. Caso aconteça a qualquer participante, os pesquisadores se responsabilizam por buscar amenizar tais riscos, facultando ao participante a livre escolha de continuidade e/ou interrupção da pesquisa, bem como se responsabilizam pela indenização de eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa.

VIII VANTAGEM

A pesquisa elucidará aspectos que podem colaborar com todas as escolas da região, de forma direta no que tange ao tratamento de questões relacionadas à sexualidade e gênero no interior das escolas; indiretamente a publicação de artigos poderá estender essas informações para outras escolas do Brasil.

IX CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, portador (a) do Documento de Identificação _____, tendo lido e/ou ouvido, as informações acima e ciente de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da(s) conversa(s) e com o uso de seus conteúdos para a produção desta pesquisa de mestrado e demais textos decorrentes dela. Declaro também que solicito que no texto final desta pesquisa e nos textos publicados a partir dela que eu seja identificado (a) pelo pseudônimo _____

Assim, assino abaixo confirmando a minha participação voluntária nesta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2020.

Assinatura da participante

ATENÇÃO: Sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos, contate o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, situado no Centro de Convergência do Campus Universitário, no Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto-MG, 35400-000 através do endereço eletrônico: cep.propp@ufop.edu.br, ou telefone (31)3559-1368. Você também pode contatar o pesquisador via endereço eletrônico guilherme.soares3@aluno.ufop.edu.br

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

EIXO	PERGUNTAS PRINCIPAIS	PERGUNTAS COMPLEMENTARES
Trajetória	Como vocês avaliam as discussões acerca das sexualidades durante suas trajetórias escolares?	
Violências explícitas e intervenção	Já aconteceu ou acontecem com vocês situações de preconceito e discriminação relacionadas ao gênero e a sexualidades?	Houve alguma intervenção da escola ou dos professores quando ocorreram essas situações?
Currículo escolar	Durante a trajetória escolar de vocês, houve algum momento em que as (os) professoras (es) debateram questões vinculadas às diversidades sexuais?	Se sim, esse debate ficou restrito à área da Biologia?
Subjetividade	Como vocês relatariam a experiência de serem sujeitos e sujeitas LGBTI+ no ambiente escolar?	Nesse período, a orientação sexual se tornava um empecilho para socializar com os (as) colegas?
Legislação	Vocês têm conhecimento de algum documento legal que respalde a temática sobre as diversidades sexuais e a tolerância nas escolas?	Vocês consideram importante trabalhar esta temática no ensino básico? Se sim, porquê?
Subjetividade e vivência	A sua vivência enquanto sujeito (a) LGBTI+ na escola foi tranquila ou foi repleta de medos pelas piadas de mau gosto? Você se lembra de alguma situação deste tipo?	Essas piadinhas eram geralmente feitas por meninos ou por meninas? Vocês eram amigos (as)?

Mariana-MG, 27 de Outubro de 2020.

Guilherme Soares

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

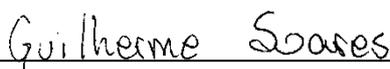
Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada *Sexualidade e Educação: Debates frente à produção de subjetividade e emergência de diálogo em ambiente escolar* a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP (PPGE/UFOP), pelo aluno Guilherme Soares (matrícula 2020.10140), sob orientação do Prof^a. Dr^a Margareth Diniz, com os seguintes objetivos: Buscamos compreender como a subjetividade do sujeito LGBTQIA+ é/foi construída em meio à sociedade discriminatória brasileira. Deve-se destacar os recentes debates acerca da sexualidade e a chamada “ideologia de gênero” em sala de aula que culminou com o veto do programa Brasil sem Homofobia e o arrefecimento desta temática obrigatória ao ambiente escolar. A compreensão do processo de produção de subjetividade do sujeito LGBTQIA+ abre espaço para o diálogo entre a formação continuada de professores/as, uma vez que a falta de um debate focado na pluralidade de sujeitos em sala de aula, provoca a cisão entre o sujeito e sua relação com os demais alunos/as. Especificamente, objetiva-se trazer o debate acerca da sexualidade e da liberdade de expressão sexual em ambientes escolares da cidade de Mariana-MG, a partir da demanda urgente de debate horizontal sobre os LGBTQIA+ na cidade e suas condições de liberdade. Pretende-se, com a coleta de relatos de alunos egressos de escolas da cidade, compreender como a escola influenciou no processo de subjetivação destes/as sujeitos e sujeitas LGBTQIA+. Entendemos que tal temática é de fundamental importância no ensino básico, porém verificamos também que ainda se observa muita resistência ao ingressar com pesquisas nas escolas de ensino fundamental e médio, por se tratarem de alunos menores de idade. A partir desta conclusão, objetivamos coletar relatos de alunos maiores de 18 anos, estudantes do primeiro semestre de cursos do ICSA e do ICHS e que tiveram suas trajetórias escolares parcial ou totalmente em escolas da cidade de Mariana-MG.

Necessitamos, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na Seção de Ensino do instituto, para coleta da lista de e-mails para que possamos encaminhar um questionário virtual. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste na pesquisa, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em **absoluto sigilo** de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo e **serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.**

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Mariana, 21 de Dezembro de 2020.



Pesquisador Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação **Não concordamos com a solicitação**



Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

Diretor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS/UFOP