

Lohan Galvão de Oliveira  
Edmar Reis Thiengo



**ENVIADANDO**  
*a escola*

Lohan Galvão de Oliveira  
Edmar Reis Thiengo



**ENVIADANDO**  
*a escola*

I São Paulo I 2 0 2 3 I





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48e

Oliveira, Lohan Galvão de

Enviadando a escola / Lohan Galvão de Oliveira, Edmar Reis Thiengo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-671-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96719

1. Educação. 2. Identidade de gênero. 3. Sexualidade. 4. Escola.  
I. Oliveira, Lohan Galvão de. II. Thiengo, Edmar Reis.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-666-5

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assessora editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Rawpixel.com, Starline, Sergey_Ukr, Freepik - Freepik
Tipografias	Swiss 721, Gobold Bold, Belarius Sans
Revisão	Lohan Galvão de Oliveira Edmar Reis Thiengo
Autores	Lohan Galvão de Oliveira Edmar Reis Thiengo

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo · SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*



Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*



Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





## SUMÁRIO

Capítulo 1	
<b>Um olhar para o futuro .....</b>	<b>12</b>
Capítulo 2	
<b>E nós caminhamos .....</b>	<b>21</b>
Capítulo 3	
<b>Do viril ao feminino.....</b>	<b>37</b>
Capítulo 4	
<b>Sobre sexo nada se faz, nada se fala! Será mesmo?.....</b>	<b>44</b>
Capítulo 5	
<b>Processo violento: regulamentando a sexualidade.....</b>	<b>51</b>
Capítulo 6	
<b>Identidades: um processo de diferenciar .....</b>	<b>57</b>
Capítulo 7	
<b>Entre olhares e sussurros: sexualidade na escola!.....</b>	<b>70</b>
Capítulo 8	
<b>Caminhos percorridos.....</b>	<b>80</b>



O que os olhos veem e o corpo sente? .....	82
Sexualidade na rotina escolar .....	82
O espaço de gays e lésbicas no Ifes campus vitória .....	82
É possível agir, aluno? .....	83
 Capítulo 9	
<b>Sexualidade e os conflitos na escola .....</b>	<b>88</b>
 Capítulo 107	
<b>Sexualidade precisa ser discutida na escola .....</b>	<b>107</b>
 Capítulo 11	
<b>Discutindo sexualidade na escola .....</b>	<b>124</b>
 Capítulo 12	
<b>Aos titães da nova era .....</b>	<b>142</b>
 <b>Referências .....</b>	<b>148</b>
 <b>Sobre os autores .....</b>	<b>152</b>
 <b>Índice remissivo .....</b>	<b>154</b>



## SUMÁRIO



Dedico este trabalho a minha tia avó, Nadir Maria Paixão (in memoriam), que sempre abdicou muito da sua própria vida para que eu pudesse ter a melhor educação, que abdicou da sua crença religiosa para me acolher enquanto homem gay, que sempre foi exemplo de força, dedicação e superação num tempo em que as restrições e as submissões imposta às mulheres eram, ainda, mais intensas que hoje. Dedico também aos meus avós Hilton Galvão e Jacyra da Paixão Galvão, que não só foram fundamentais no meu crescimento pessoal e profissional, mas que também sempre foram exemplo de força, perseverança e garra pra enfrentar as adversidades da vida.

Lohan Galvão de Oliveira

SUMÁRIO



Este trabalho foi realizado pensando em todos, todas e todes estudantes que ao longo de sua jornada escolar, sofrem ou sofreram ataques dos mais diversos, em função de sua condição sexual, seja ela qual for. A vocês meu carinho e o desejo de que essa dor não alcance as gerações futuras.

Edmar Reis Thiengo



**1**

**UM OLHAR  
PARA O FUTURO**

*Eu vejo a vida melhor no futuro  
Eu vejo isso por cima de um muro  
De hipocrisia que insiste em nos rodear*  
**Lulu Santos**

Olhando para o passado, sentimos o quanto este reflete no que hoje vivemos. Com ele aprendemos para fazer diferente e melhor, vislumbrando dessa forma, uma vida melhor no futuro, como nos afirma o músico Lulu Santos em sua canção Tempos Modernos, lançada no ano de 1982 e pertence ao álbum homônimo. Assim pensando, lançaremos nosso olhar para o passado, na expectativa de assimilar um pouco da história do que compõe o olhar lançado pela Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) sobre seus estudantes, particularmente àqueles que fogem o padrão cisheteronormativo.

Já que iniciamos com música, remetemo-nos ao passado por meio da Marcha Eteviriana escrita pelo estudante Jair Marino e musicalizada pela professora Maria Penedo, que foi cantada pela primeira vez em 1946. Até hoje é entoada da mesma forma nos eventos oficiais do Instituto Federal de Educação (Ifes), a marcha traz em seu escopo uma filosofia que lhe serviu por base, pois não podemos deixar de considerar que este Instituto nasceu Escola de Aprendizes Artífices em 1909. Os versos iniciais afirmam:

Os corações vibrando de ardor.  
Caminhamos de par com o sucesso,  
Trilhando a vereda do labor.  
Formamos com luta e sacrifício,  
Desta terra a vanguarda industrial.  
Somos todos irmãos em ofício,  
Ansiando um Brasil sem igual.  
(Jair Marino; Maria Penedo)

Segundo Sueth (2009), a Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA) tinha por objetivo formar artesãos, tendo em vista gerar mão de obra qualificada para a indústria, muito insipiente num país agro-exportador, e principalmente fortalecer um discurso de inclusão social de crianças carentes.

## SUMÁRIO



Em 1937, de acordo com Sueth (2009), a EAA se transformou na Escola Técnica de Vitória (ETV), que objetivava formar profissionais para a produção em série. Depois disso, em 1965, a ETV passou a ser chamada de Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etefes), que oferecia cursos técnicos profissionalizantes. Até este momento da história do Ifes, mulheres não poderiam frequentar os cursos oferecidos pela instituição, salvo algumas exceções apontadas por Lima (2021), que relata indícios da presença de mulheres desde 1950 na instituição, mas que foram tão sistematizadas e excluídas que sua presença nesta escola foi caracterizada entre 1960 e 1970 como atos benevolentes dos gestores da época.

Neste sentido, Sueth (2009), aponta que desde o início da EAA até os anos de formação da Etefes, que este Instituto se caracteriza como uma escola masculinizada voltada apenas para a educação de homens. Foi somente em 1969 que a primeira mulher foi aprovada em caráter oficial para um curso técnico. Lima (2021), indica que esta aluna foi Ângela Mattos, matriculada no curso de Edificações, somente, e tão somente, porque, segundo o autor, o diretor da época, Zenaldo Rosa da Silva, por exercer o cargo de diretor, apoiou e autorizou de forma inédita a matrícula desta aluna, dando início ao período de inserção das mulheres na instituição. Entretanto, Lima (2021), ressalta que ao observar outros registros e fotografias no acervo da instituição é possível perceber a presença de outras mulheres como discentes, anteriormente a época de Ângela. O que não fica claro, segundo ele, são os motivos pelos quais Ângela foi considerada a pioneira.

Nesta perspectiva, Lima (2021), salienta sobre possíveis tentativas de apagamento e de negação das mulheres na instituição que, por sua vez, mesmo após a entrada oficial das mulheres, continuou a ser, no período do Etefes, uma escola masculinizada, preparada para formar um tipo de homem, o viril, o representante dos padrões de masculinidade e heteronormatividade da sociedade da época.

## SUMÁRIO



Sueth (2009), destaca ainda que mesmo após a entrada das mulheres nesta instituição no período do Etefes, havia um subjulgamento de suas capacidades enquanto sujeitos pensantes, visto que elas poderiam fazer qualquer curso oferecido pela instituição e desenvolver qualquer atividade que precisassem, mas deveriam ser supervisionadas por algum colega de turma homem, monitor, quando realizassem alguma atividade considerada masculina para as normas da época. Sendo assim, só houve um aumento significativo do número de mulheres matriculadas em 1988, em que 26,6% dos estudantes eram mulheres.

Em sequência, de acordo com Sueth (2009), o Etefes, em 1999, passou a ser chamado de Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefetes), abrindo portas para novas formas de atuação da instituição. No entanto, apesar de terem ocorrido várias mudanças durante o período de consolidação desta escola, alguns aspectos permaneceram os mesmos durante os anos que se passaram, uma vez que, mesmo depois de mais de três décadas da inclusão oficial de mulheres nesta instituição, ainda era possível observar cursos que eram considerados masculinos e que apesar de terem participação de algumas mulheres, eram formados em sua maioria por estudantes homens. Para finalizar este breve histórico, o autor ainda aponta que o Cefetes em 2004, se tornou também uma Escola de Ensino Superior, para que assim, em 2008, fosse transformado em Ifes.

Nesse sentido, ao observar estes aspectos da história do Ifes-Campus Vitória, surgiram inquietações sobre como e se as temáticas de gênero e sexualidade estão sendo tratadas na atualidade na instituição em questão. Estas inquietações, por sua vez, impulsionaram discussões sobre a trajetória de discentes gays neste campus, para assim produzir a pesquisa que serviu de base para este livro.

Após a entrada do ensino superior, dos cursos de pós-graduação, bem como o surgimento de novos campi, novas oportunidades de debates e de discussões sobre diversos temas, inclusive sobre gênero e sexualidade, surgiram na instituição. Alguns dos cursos de

## SUMÁRIO





mestrado, por exemplo, se propõem a trabalhar e a desenvolverem pesquisa sobre estas temáticas. Além disso, outros grupos que fazem debate a cerca destas questões surgiram no campus, como é o caso do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual do Ifes (NGS) e do Colorifes.

O NGS, fundado em 2019, em sua primeira presidência, contava com a participação de duas técnicas em assuntos educacionais, quatro docentes, um pedagogo, uma psicóloga, quatro discentes e dois membros externos. Este núcleo objetiva a educação inclusiva, estimulando assim a participação de mulheres e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT<sup>1</sup>) na ciência e na carreira acadêmica. Além disso, o NGS propõe ações para que haja o cumprimento das legislações que garantem os direitos das diversas identidades de gênero e sexualidades. O núcleo promove e fomenta também, atividades e ações educativas de ensino à cerca da temática de gênero e sexualidade. O Colorifes, por sua vez, é um coletivo de iniciativa estudantil que tem por objetivo não só reunir os membros da comunidade LGBT do Ifes Vitória, mas também promover a divulgação, a inclusão e o debate das questões LGBT na instituição em questão.

Sendo assim, ao buscar compreender como e se as temáticas de gênero e sexualidade estão sendo tratadas na atualidade na instituição em questão e tendo em vista o contexto histórico ao qual ela se formou, que a formação do NGS e do Colorifes são relativamente recentes e que as discussões sobre sexualidade por meio da intervenção dos grupos também são recentes, torna-se imprescindível **discutir as maneiras que alunos gays do Ifes tratam e percebem serem tratadas questões relacionadas à sexualidade na instituição**. Para tanto, buscou-se (a) Identificar as formas em que se apresentam as questões relacionadas à sexualidade no ambiente escolar estudado; (b) investigar o papel dos estudantes e da instituição no processo de desconstrução de

1 Optou-se pela sigla LGBT por questão de familiaridade do autor com a sigla em questão, já que é utilizada pelo mesmo desde sua entrada nesta área de pesquisa.

## SUMÁRIO



preconceitos relacionados à sexualidade; e (c) compreender como os sujeitos da pesquisa acreditam que a sexualidade deve ser abordada na escola, e as possibilidades que viabilizam esta abordagem.

Com a presente organização, melhor compreendemos as mudanças ocorridas no Ifes, entendendo a relação desta instituição com os estudantes gays que, por sua vez, também carregam para a escola, aspectos do que experienciam na sociedade enquanto sujeitos LGBT.

Ser membro da comunidade LGBT atualmente é, segundo Facchini (2009), entender-se dentro de um movimento de formação política de sujeitos que é pensado levando em conta os atores de seu campo e a dinâmica entre eles. Dessa maneira, este movimento passa a ser considerado um ator social complexo que necessariamente se relaciona com outros atores influenciando-os e sendo influenciado por eles. Assim, considera-se que não se deve pensar neste movimento como homogêneo, e sim que ele é composto por organizações de diferentes formatos que alternam entre conflitar e cooperar entre si e no trato com outros grupos.

Nesse sentido, a comunidade LGBT não pode ser compreendida como um único grupo homogêneo em que os sujeitos que o compõem possuem as mesmas necessidades, a mesma dinâmica política, os mesmos ideais e o mesmo tratamento diante da cultura a qual estamos inseridos. Então, a dinâmica das relações que se estabelecem entre os sujeitos deste grupo consigo mesmos e outros grupos da sociedade, não deve ser considerada a mesma para todos. Ou seja, os conflitos, os diálogos, a cooperação e as próprias relações entre estes grupos diferenciam-se a partir dos movimentos e das interações culturais entre estes sujeitos na sociedade.

Por conseguinte, fazer parte de um movimento como este - num universo tradicional - significa estar fadado, por vezes, a uma luta constante e diária contra diversos preconceitos que, associados a uma cultura hegemônica machista e heterossexual, podem implicar em relações desiguais e violentas entre os diferentes grupos na sociedade.

## SUMÁRIO



Segundo Mott (2021), um dos autores do relatório publicado pelo Grupo Gay da Bahia, o número de pessoas LGBT que foram registradas como mortas no Brasil entre 2019 e 2020 por conta da LGBTfobia<sup>2</sup>, foi de 237 pessoas, sendo que 51 destas foram de homens gays que, por sua vez, representam o segundo maior número de mortes. Este quantitativo, segundo o autor, representa uma redução no número de mortes se comparado aos anos anteriores. Entretanto, o relatório aponta que esta redução se deve pela “enorme subnotificação identificada durante as buscas, pesquisas e registros e também pelo desmonte – a partir de 2018 – dos investimentos em políticas públicas, campanhas de incentivo à denúncia e proteção às vítimas” (MOTT, 2021, p. 10).

No relatório, Mott (2021), correlaciona ainda estas mortes com diferentes aspectos da vida das vítimas, como, por exemplo, cor da pele, cidade e estado que viviam, bem como suas profissões. Este último apresenta que as três profissões mais comuns entre as vítimas eram primeiramente profissionais do sexo, em segundo cabeleireiros e em terceiro, professores.

Neste sentido, chama a atenção que após duas das profissões mais estigmatizadas e atreladas aos sujeitos LGBTs, o maior número de vítimas se concentra entre profissionais da educação. O que, por sua vez, pode levar a indagações e questionamentos se o fato de serem professores e sujeitos LGBTs concomitantemente, influenciaram, de certo modo, nas violências que sofreram, uma vez que, segundo Mott (2021), o próprio governo da época, de Jair Bolsonaro, tentou censurar e incentivar a população a regular o tratamento das questões que envolvem gênero e sexualidade na sociedade e principalmente nas escolas.

Dessa maneira, apesar de não ter sido proposto e nem ser possível responder estes questionamentos neste livro, eles podem sugerir que as relações estabelecidas na sociedade e nas escolas ao se tratar

2 LGBTfobia pode ser considerada qualquer manifestação hostil, física, psicológica, institucional e social exercida contra pessoas que apresentem divergências das normas cis-heterossexuais (GONZAGA; GALLAS, 2019).

## SUMÁRIO



de gênero e sexualidade podem ser mais complexas do que as concepções do senso comum quanto a estas questões. Sendo assim, é necessário observar o que a lei considera ao tratar sobre as violências que estes grupos sofrem, bem como o que estabelecem sobre estas questões com relação a educação.

A este modo, em 2019 o Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou a homofobia ao crime de racismo no Brasil, uma vez que, segundo o Supremo Tribunal Federal (2019), o plenário do STF julgou inconstitucional a omissão do Congresso Nacional em não editar leis que caracterizem e criminalizem atos de homofobia. Segundo Brasil (1989), o racismo se caracteriza como a discriminação e preconceito de raça, etnia, religião, cor ou nacionalidade. A homofobia então, pode ser caracterizada como a discriminação e o preconceito às diferentes sexualidades existentes em nossa sociedade. Vale ressaltar que apesar de não ter usado nenhum termo específico para caracterizar as violências de gênero, o STF também atribuiu como homofobia, as violências e os preconceitos com relação as questões de gênero. Perante a lei, então, a partir de 2019, a homofobia passa a ser crime passível de punição.

Com relação à educação e à escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por exemplo, dizem que é necessário que os conteúdos ensinados articulem temas contemporâneos e que afetam a vida humana em escala global, como por exemplo, gênero, sexualidade, saúde, vida familiar e social. Além disso, estes temas devem permear o desenvolvimento dos currículos nacionais de base de forma diversificada, inserindo os debates a cerca destas temáticas nos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2013). Dessa maneira, independente de qual seja o componente curricular, é necessário que os professores e a escola incentivem e promovam debates que contemplem a temática de sexualidade, bem como considerar e valorizar as experiências, conhecimentos e discursos dos próprios discentes acerca deste tema.

Neste sentido, as leis do país consideram não só como crime as violências, os preconceitos, os processos de segregação e os

## SUMÁRIO



juízos de valores por conta da sexualidade, mas também compreende como fundamental que este tema seja debatido nas escolas. De acordo com Rios (2019), assim como a sociedade, a escola também é ocupada pelos conflitos que se estabelecem entre as relações envolvendo gênero, sexualidade, identidade. Muitos dos sujeitos envolvidos nestes conflitos tem buscado sair dos locais de silenciamento e de subalternidade que tem sido as escolas.

Segundo Garcia (2009), por conta da presunção corriqueira e normativa da heterossexualidade, discentes que se entendem fora dessa norma têm sido marginalizados nas escolas, e em consequência, estas instituições tem se tornado locais de insegurança para estes alunos. Ao assumir a heterossexualidade como norma, se estabelece uma relação de domínio da norma sobre aquilo que está fora dela, o que, por sua vez, reforça, reproduz e produz na escola, nas relações entre instituição e aluno e entre os próprios discentes e docentes, a homofobia que está disseminada na sociedade.

Dessa maneira, as instituições escolares de forma geral, tem contribuído para que os estereótipos, os preconceitos, os discursos normativos que foram impostos à sexualidade continuem sendo produzidos e reproduzidos no ambiente escolar e na própria sociedade. A este modo, as questões relacionadas à sexualidade não são exclusivas de uma única instituição ou de um único grupo social. Estão estabelecidas e permeadas em todos os âmbitos sociais e nas instituições que a compõem. Neste sentido vale observar o que tem sido discutido nas instituições escolares em se tratando de gênero e sexualidade.

## SUMÁRIO





2

**E NÓS  
CAMINHAMOS**

Vira! Vira! Vira!  
Vira! Vira!  
Vira Homem  
Vira! Vira!

**João Ricardo e Luhli**

A escola de hoje não é a mesma escola de 100 anos atrás, pois caminhamos. Talvez esta caminhada não tenha sido com a rapidez que gostaríamos de ver, mas ao compararmos as diferentes realidades, conseguimos observar avanços, muito embora, em determinado momento, a instituição esperava por meninos homens, machos, e se não o fosse, tinham que virar homem ou era visto como lobisomem, Como na canção “O Vira” de João Ricardo e Luhli, que faz parte do primeiro álbum homônimo do grupo Secos & Molhados, sendo a música mais executada de 1973 no Brasil.

Interessante notar que a letra da Marcha Eteviriana fala de “fontes do civismo e do valor” e que “a força em nossa voz encerra”, e esse civismo citado pode nos levar a direções diversas, se somos mais conservadores ou mais liberais. Vejamos:

Hinos cantando cheios de vigor.  
Renovando na sua construção,  
As fontes do civismo e do valor  
A força que em nossa voz encerra,  
É o arrojo do nosso verde mar.  
É o brilho e a beleza desta terra,  
É a voz de um Brasil a caminhar.  
(Jair Marino; Maria Penedo)

Visto que um hino de uma instituição trata do seu passado, presente e futuro, portanto, embora à época falar em estudantes gays possa parecer um absurdo, hoje somos forçados a entender que todos, todas e todes estão contemplados (ou deveriam estar) no hino que se encerra afirmando ser “a voz de um Brasil a caminhar”, e notadamente caminhou, tanto quanto a própria instituição.

## SUMÁRIO



Neste sentido, os trabalhos realizados na instituição acerca das temáticas de gênero e sexualidade puderam, de certo modo auxiliar na compreensão de como estas questões estão e se estão sendo contempladas no campus. Sendo assim, para melhor organizar as ideias e entender as discussões que envolvem estes temas, inicialmente foi realizado uma busca nos programas de pós-graduação do Ifes, particularmente o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Para tanto, utilizou-se como fonte de buscas os sites dos programas, bem como o repositório institucional do Ifes. Por outro lado, utilizou-se os descritores “sexualidade”, “gênero”, “homofobia” e “escola”.

Como resultado, encontrou-se as dissertações apresentadas no Quadro 01, que foram separadas e analisadas uma a uma, a partir da leitura inicial de seus resumos. Vale ressaltar que para essa busca, utilizou-se descritores mais amplos, pois foi importante identificar o conjunto de pesquisas que se inter-relacionam. Após essa etapa, passou-se à leitura mais detalhada das dissertações escolhidas para compor esta revisão, confirmando ou não sua utilização.

**Quadro 01 – Dissertações realizadas no Ifes com a temática da sexualidade**

Dissertação	Autor	Programa	Ano
Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real	Ana Paula Brasil	Educimat	2017
Sexualidade nos anos iniciais: em busca de práticas pedagógicas que atendam aos novos desafios da sociedade	Gilsete Pereira Rosa Pettinin	Educimat	2017
Das ruas para a escola: considerações sobre a inclusão social de sujeitos trans na educação de jovens e adultos	Guilherme Augusto Maciel Ribeiro	Educimat	2017
Proposta Pedagógica e Considerações sobre uma Educação Sexual mais Humana e Emancipatória	Brenda Odete Pfeifer de Araujo	Educimat	2018

## SUMÁRIO





Secundaristas em práticas educativas feministas	Isadora Lee Padilha Ferri	PPGEH	2018
Formação de profissionais da Educação Básica em Infecções Sexualmente Transmissíveis no Sul do Estado do Espírito Santo: Uma experiência de Educação em Saúde	Áthyla Caetano	Educimat	2019
O Monstro Amigo: Possíveis Abordagens no Ensino Fundamental Sobre Abuso Sexual em Crianças	Régisson da Silva	Educimat	2019
Gênero e enfrentamento à violência contra a mulher na educação: uma articulação entre o levante popular da juventude e escola	Amanda Stafanato Veridiano	PPGEH	2019

Fonte: próprio autor.

Das pesquisas acima citadas, foram escolhidas as de Ana Paula Brasil, Gilsete Pereira Rosa Pettinin, Guilherme Augusto Maciel Ribeiro, Isadora Lee Padilha Ferri. Estes trabalhos foram os selecionados, porque após a leitura dos resumos de todas as pesquisas apresentadas no quadro 1, eles foram os que mais se aproximavam da proposta deste estudo de compreender como os alunos do Ifes tratam e percebem as questões relacionadas à sexualidade serem tratadas na instituição, podendo assim proporcionar novos insights e diferentes percepções sobre a temática em questão.

Além disso, estes trabalhos contribuíram também na escolha do referencial teórico e da metodologia de pesquisa, já que por meio deles foi possível compreender quais eram os autores que estavam sendo utilizados para realizar discussões relacionadas a gênero e sexualidade no campus, e os meios/métodos usados para fomentar o debate, coletar e analisar os dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Apresenta-se então, primeiramente, a pesquisa de Ana Paula Brasil, que foi intitulada “Gênero e Sexualidade na Escola: da educação legal à educação real”, defendida em 2017 no Educimat-Ifes, teve o objetivo de entender como as percepções de gênero e sexualidade se imbricam nas relações cotidianas entre docentes, técnicos/as vinculados/as à Diretoria de Ensino e os discentes do Ifes Campus Linhares.

## SUMÁRIO



Para tanto, a autora buscou triangular os dados com os sujeitos da pesquisa. Além disso, foram também exploradas a pesquisa bibliográfica que estava alinhada à perspectiva pós-estruturalista e a educação; a observação da dinâmica escolar e de reuniões pedagógicas procurando sempre observar e registrar possíveis atitudes e falas homofóbicas/sexistas; a análise de registros escolares realizados pela Coordenadoria de Apoio ao Educando (CAE) em consonância com o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Ifes, a respeito de atos de indisciplina leve sobre o descumprimento de normas de vestimenta na instituição.

Para mais, a autora também aplicou questionários fechados aos participantes da pesquisa, realizou entrevistas semiestruturadas aos docentes e integrantes dos coletivos Feminifes, Colorifes, Melanina e lcacheou. Consultou também, anotações de produções desenvolvidas por estes coletivos.

Ao investigar os dados obtidos, a autora percebeu que o protagonismo, as histórias, lutas e experiências dos discentes participantes desses grupos incomodou educadores que se posicionavam de modo conservador, repressor e violento.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que o Ifes Campus Linhares é uma instituição que possui diversos coletivos, mas que mesmo assim foi possível perceber dentro de uma instituição com tanta diversidade, repressão aos sujeitos pertencentes a estes coletivos. A este modo, a pesquisa de Brasil (2017), auxiliou na percepção da necessidade de desenvolver trabalhos com temáticas relacionadas à sexualidade no Ifes, já que mesmo numa escola onde as temáticas de gênero e sexualidade são debatidas amplamente, ainda é possível observar a presença de mecanismos violentos de repressão.

Além disso, a pesquisa de Brasil permitiu sugerir a criação de espaços no Ifes campus Linhares que se propõem a discutir e problematizar as raízes histórico-culturais de preconceitos ligados à diversidade sexual e de gênero. Permitiu também sugerir a construção de estratégias de

## SUMÁRIO



combate as discriminações e que pra isso é fundamental que educadores busquem aprofundar-se nos conceitos sobre gênero e sexualidade.

Então, este trabalho demonstra não só a necessidade de desconstruir os preconceitos sofridos pelos coletivos, mas também a necessidade de capacitar os professores e de traçar estratégias para promover o debate quanto à temática de sexualidade na instituição. Evidenciando assim a urgência em debater diretamente com discentes gays sobre sexualidade.

Apresenta-se também a pesquisa de Gilsete Pereira Rocha Pettini, que foi desenvolvida no Educimat-lfes e defendida em 2017 com o título “Sexualidade nos anos iniciais: em busca de práticas pedagógicas que atendam aos novos desafios da sociedade”, e teve o objetivo de estudar práticas pedagógicas sobre sexualidade que foram utilizadas por professores dos anos iniciais de uma escola do Ensino Fundamental em Nova Venécia.

Pettini diz que através da pesquisa foi possível perceber as inadequações das práticas utilizadas. Para tanto, foi utilizado como material empírico as práticas de sala de aula dos professores. Como referencial teórico foram utilizadas as leis que regulamentam a temática de sexualidade nos anos iniciais, diários de aula, plano de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Também como suporte teórico tomou-se como base os preceitos de Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner.

Ao investigar os dados da pesquisa, Pettini concluiu que a sexualidade deve ser tratada na escola como algo inerente ao ser humano e que não se deve desconsiderar durante o processo de construção de conhecimento as experiências que as crianças têm com relação à sexualidade. Neste sentido, a escola se torna um espaço em que os discentes possam experimentar a sexualidade, bem como compreender as linguagens, os processos culturais e os discursos no qual o mundo está escrito, sendo capazes assim, de se posicionarem perante a realidade, transformando-a.

## SUMÁRIO



A este modo, com este trabalho, ressalta-se a necessidade de conceber a sexualidade dos discentes como fator de construção e transformação do conhecimento, do ambiente e dos próprios sujeitos, já que a sexualidade é inerente a eles. Nesta perspectiva, isto é enriquecedor porque ressalta a necessidade de compreender a sexualidade como fator contribuinte no processo de construção de conhecimento e do ambiente escolar, já que as questões relacionadas à sexualidade estão intrinsecamente ligadas aos sujeitos e conseqüentemente aos processos culturais e discursivos que perpassam a escola.

Além destas pesquisas, apresenta-se também o trabalho de Guilherme Augusto Maciel Ribeiro, intitulado “Das ruas para a escola: considerações sobre a inclusão social de sujeitos trans na educação de jovens e adultos”, defendido em 2017 no Educimat-Ifes. Esta pesquisa objetivou estabelecer discussões sobre a inclusão de estudantes trans em relação ao currículo de ciências no contexto educacional de jovens e adultos.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino localizada na região sul do litoral capixaba. Contou com a participação de uma ex-aluna trans como sujeito principal da pesquisa, bem como com a colaboração de professores, funcionários, outros estudantes da instituição em questão, além de alguns representantes oficiais da Secretaria Municipal de Educação.

A partir da análise das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais realizados, Ribeiro (2017), ressalta que a escola ainda compreende os assuntos relacionados à sexualidade e ao gênero como tabu, e quando existem ações pedagógicas que consideram a relevância destas questões, abordam o tema a partir de discursos e perspectivas que tentam firmar uma ideia de respeito às diferenças. Ao contrário do que possa parecer, esta perspectiva firma ainda mais as desigualdades e violências aos sujeitos LGBTs, afinal desconsidera os processos culturais e discursivos de produção das diferenças.

## SUMÁRIO



Dessa maneira, Ribeiro (2017), aponta que foi possível perceber a necessidade de incluir nas políticas públicas de educação as discussões que abordam as questões de gênero e sexualidade. No trabalho destaca-se ainda, que para garantir o acesso e a permanência de alunos trans na Educação de Jovens e Adultos, bem como promover meios para que os discursos e as tratativas com relação ao gênero e a sexualidade ultrapassem as violências LGBTfóbicas no ambiente escolar, é necessário incluir, de maneira curricular transversal e/ou no regimento estrutural do funcionamento das escolas, as discussões que englobam os aspectos culturais, sociais e discursivos que perpassam a sexualidade e o gênero.

Estes apontamentos de Ribeiro (2017), são enriquecedores porque ressaltam a urgência em promover ações pedagógicas que consideram as questões de gênero e sexualidade, não mais a partir de perspectivas reducionistas que tentam minimizar os processos culturais e discursivos de produção das diferenças, mas sim, a partir daquelas que, além de considerar estes processos de produção, também irão problematizar estas temáticas e propor meios para que estas desigualdades possam ser desconstruídas.

Em sequência, apresenta-se a pesquisa de Isadora Lee Padilha Ferri, intitulada “Secundaristas em práticas educativas feministas”, e defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. O trabalho teve como objetivo discutir questões de gênero na escola por meio de observações e intervenções que aconteceram dentro do espaço escolar, nas salas de aula, nos recreios, nos corredores, sala dos professores, nos banheiros e na biblioteca do Ifes campus Centro Serrano.

Ferri (2018), aponta que ao observar a escola foi possível perceber que esta instituição tem sido local de manutenção dos processos de controle dos corpos e produção de saberes que acabam sendo considerados inquestionáveis. Neste sentido, a pesquisadora ressalta que é necessário que haja intervenções que propiciem experienciar

## SUMÁRIO



uma educação que contemple a multiplicidade cultural dos estudos de gênero, sexualidade e feministas. Sendo assim, foram realizadas dez intervenções em grupos de estudantes do ensino médio com o propósito de discutir questões relacionadas ao gênero, compartilhar experiências sobre violências de gênero e vivências que pudessem ter caráter emancipatório quanto a estas questões. Além disso, também foi proposto oficinas que pudessem incentivar aos discentes a adquirirem posturas mais ativas no processo de construção do conhecimento.

Ferri (2018), aponta ainda que propiciar uma prática educacional feminista não é apenas falar sobre questões de gênero, mulher e feminismo, mas também possibilitar processos que possam transformar a escola, as metodologias, o currículo e os próprios sujeitos com relação a estas questões.

Ao considerar estas perspectivas, o trabalho de Ferri (2018), torna-se importante porque elucida alguns meios de propor debates que englobem as questões de gênero e sexualidade. Apontando assim, para intervenções, tanto com os discentes quanto com os docentes/setores administrativos da escola, que possam ser realizadas a partir de oficinas, rodas de conversa, debates, de maneira extraclasse ou até mesmo fora do ambiente escolar, mas que mesmo assim, incentivem a construção do conhecimento.

Após as análises das pesquisas internas, ampliou-se as buscas em repositórios nacionais, mais especificamente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para delimitar o número destas, escolheu-se para refinar a busca somente as dissertações de mestrado e as teses de doutorado entre 1998 e 2017. Além disso, esta consulta foi realizada selecionando como grande área de conhecimento as ciências humanas e como área de conhecimento a educação. Utilizou-se também, para refinar os resultados, as seguintes palavras chave: sexualidade e educação. Quando pesquisadas separadamente, a palavra educação possibilitou encontrar 63.027 pesquisas cadastradas entre teses e dissertações, enquanto a palavra sexualidade possibilitou achar 871 trabalhos.

## SUMÁRIO



Em sequência, os dois descritores foram pesquisados juntos, respeitando também, os outros fatores limitantes citados anteriormente. Surpreendentemente, foi encontrado um número baixo de pesquisas que utilizam essas duas palavras juntas, tendo como resultado um número de 58 trabalhos cadastrados na plataforma. Destes trabalhos encontrados, após leitura dos resumos dos mesmos, foram selecionadas 12 que poderiam trazer novas perspectivas a este livro, bem como se relacionar de certo modo com o que foi proposto neste estudo. Sendo assim, estes 12 documentos foram lidos na íntegra, e deles, 5, apresentados a seguir, possuíam apontamentos que auxiliaram no desenvolvimento do livro.

Inicialmente, apresenta-se a dissertação de Aida Mair Prado Flores, mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Este trabalho é intitulado de “Sexualidade: Representações de professores do ensino médio”. A pesquisadora relata que o estudo se deu por meio de uma investigação qualitativa, buscando, segundo a ótica de professores de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, investigar as representações sexuais, que se fazem presente nas instituições educativas na cidade de Santiago, Rio grande do Sul. Além disso, o trabalho buscava identificar e discutir as concepções sobre sexualidade, nos alunos e na prática docente.

Para realização da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semi-estruturada e a observação dos sujeitos. Nas entrevistas realizadas, os docentes demonstraram preocupação com a temática de sexualidade trabalhada. Além disso, estes reivindicavam subsídios que auxiliassem no processo de inclusão das temáticas à cerca da sexualidade, na prática docente. Foram relatadas também as dificuldades encontradas ao trabalhar com este assunto devido à ausência de conhecimentos recebidos na formação inicial.

A este modo, vale ressaltar a importância de se atentar às dificuldades estruturais e percalços que podem ser encontrados no processo de promoção dos debates a cerca da temática de sexualidade nas escolas. Nesta perspectiva é preciso compreender os recursos

## SUMÁRIO



e a estrutura que as instituições apresentam e cedem para que tais temáticas possam ser debatidas e problematizadas.

Em relação aos alunos, observou-se com o trabalho de Flores (2004), que há muitas dúvidas sobre sexualidade e dificuldade em falar sobre esse assunto. Além disso, foi possível perceber que é por meio destas discussões com os discentes que se criam possibilidades para compreender as maneiras como as quais a sexualidade está sendo tratada no ambiente escolar.

Para mais, Flores (2004), aponta que as subjetividades ligadas à sexualidade se revelam tanto nos docentes como nos discentes, em suas ações e atitudes. Por isso, necessita-se de estabelecer uma relação de confiança entre aluno e professor para que assim, os professores possam auxiliar no processo de compreensão dos aspectos relacionados à sexualidade.

Dessa maneira, a pesquisa anteriormente citada foi escolhida porque elucida a importância de se compreender as concepções, dúvidas e curiosidades dos discentes com relação às questões ligadas à sexualidade. Por meio desta, compreende-se também, algumas das possíveis dificuldades, como ausência de conhecimento acerca do tema, que podem ser encontradas nos discentes e também nos próprios professores ao abordar este tópico.

Em sequência, apresenta-se a dissertação de Patricia Magri Granúzzio (2007), mestre em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. A pesquisa intitula-se, “Entre visibilidades e Invisibilidades: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais”. O objetivo do trabalho era compreender quais são os sentidos atribuídos por sujeitos homossexuais às relações sociais vividas na escola. Apresentou-se inicialmente um panorama sobre homossexualidade no mundo e no Brasil. Além disso, também foi apresentado um pequeno histórico dos conceitos de normalidade nos discursos médicos, religiosos e educacionais. A este modo, com

## SUMÁRIO





este trabalho, foi possível compreender que a sexualidade é utilizada como mecanismo regulatório em diversas instâncias e discursos na sociedade, como por exemplo a escola, uma instituição na qual discursos pré-definidos sobre a sexualidade estão sendo utilizados para normatizar os sujeitos que nela estão presentes.

Os colaboradores da pesquisa eram homens e mulheres de diversas faixas etárias, alunos ou ex-alunos do ensino fundamental e médio. Os dados foram obtidos por meio de grupos de discussão virtual, no qual os discentes, além da discussão, responderam a questionários à cerca da temática trabalhada. As experiências relatadas pelos sujeitos foram analisadas através da perspectiva histórico-cultural de Bakhtin. O trabalho também se apoiou nos estudos de Foucault sobre a relação que a linguagem tem com o poder.

Além disso, percebeu-se por meio das opiniões dos participantes, que não é somente a questão da homossexualidade que é omitida nas escolas, a própria sexualidade ainda é limitada às questões de saúde e prevenção. As questões de gênero, o afeto, o desejo, não constituem o currículo nem a práxis, e por isso, suas expressividades sofrem discriminações nestes ambientes.

Sendo assim, esta pesquisa foi escolhida porque auxiliou na compreensão de como algumas relações e interações entre sociedade, educação e indivíduos homossexuais se estabelecem no ambiente escolar, e quais os sentidos que estes indivíduos dão para estas relações na escola.

Sequentemente, apresenta-se a tese de Cláudia Denis Alves da Paz, doutora em educação pela Universidade de Brasília (2014). O trabalho foi intitulado de: “Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade”. A tese tomou como contexto os cursos de formação continuada oferecidos para profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal nas temáticas de gênero e sexualidade.

## SUMÁRIO



Segundo a pesquisadora, este trabalho é classificado como pesquisa qualitativa reconstrutiva porque seu trabalho utiliza de métodos que cumprem os padrões estabelecidos para uma pesquisa qualitativa.

A análise se deu através de grupos de discussão organizados e realizados com profissionais da educação básica. Sendo assim, a pesquisa teve o objetivo de analisar as concepções dos/as profissionais da educação básica do Distrito Federal sobre gênero e sexualidade e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico. Além disso, conhecer a formação inicial e trajetória profissional desses/as profissionais de educação básica, buscando identificar a participação dos/as profissionais em cursos de formação continuada nas áreas de gênero e sexualidade.

A pesquisa buscou, também, identificar como é desenvolvido o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade na escola. Sendo assim, a autora conseguiu perceber que é possível afirmar que são oferecidos diferentes cursos abordando as questões de gênero e sexualidade. Porém, a abrangência e alcance dos mesmos ainda são pequenos com relação à quantidade de profissionais que compõem o quadro da rede pública de ensino.

Nesta perspectiva, devem ser apresentadas não somente condições para debater as temáticas relacionadas à sexualidade, mas também meios para que estes debates tenham alcance suficiente para atingir docentes e discentes de diversas instituições. A este modo, é necessário que os materiais produzidos e as discussões que são conduzidas acerca da temática estejam disponíveis em plataformas gratuitas, como por exemplo, livretos, guias online e Podcasts, para assim alcançarem um público maior do que somente o local, propiciando uma possível troca de experiências e possibilidades de vivenciar uma sexualidade que seja múltipla e variável.

Segundo a pesquisadora, a maior parte dos/as profissionais de educação demonstraram ter preconceito em suas falas, mesmo quando um discurso politicamente correto era apresentado inicialmente.

## SUMÁRIO



A heterossexualidade apareceu como norma nos discursos. Além disso, apesar de afirmarem respeitar os estudantes homossexuais, os docentes demonstraram não aceitar a homossexualidade destes alunos.

Dessa maneira, esta pesquisa foi escolhida porque auxiliou na compreensão das perspectivas e concepções dos docentes com relação às questões ligadas à sexualidade e que é preciso levar o debate para discussões que vão além da perspectiva do respeito. Além disso, foi evidenciado que os docentes percebem a heterossexualidade como um padrão normal e natural, e como que estes, por vezes, mantêm em seus discursos à homofobia.

Em sequência, apresenta-se a dissertação de José Antônio Correia de Souza (2016), mestre em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Tendo como título “A Política Educacional Brasileira em Interface com a Diversidade Sexual no período de 2003 à 2014”, o objetivo geral da pesquisa foi de compreender a trajetória de políticas públicas relacionadas à sexualidade e à diversidade de gênero ligadas à educação no período analisado. O trabalho aqui apresentado, de acordo com o autor, foi de cunho qualitativo e para a exploração dos dados foi utilizado o recurso de análise de banco de dados. Estes bancos eram constituídos de documentos, planos e programas que se relacionavam ao direito à educação de LGBTs no período de 2003 a 2014. Além disso, foram feitas entrevistas com seis militantes pertencentes à comunidade que foi pesquisada no trabalho.

Os dados foram analisados com base em um referencial teórico que entende a diversidade sexual e de gênero como performativos. Através dessa pesquisa, o autor conseguiu perceber uma ligação entre Estado e movimentos sociais LGBT no processo de construção das políticas educacionais. Além disso, o pesquisador, quando analisou as questões de gênero e sexualidade, notou uma hierarquização de corpos nos documentos voltados para a educação.

## SUMÁRIO



Desta forma, este trabalho foi escolhido porque auxiliou na compreensão da relação entre escola, políticas públicas e sexualidade. Sendo possível compreender o processo no qual as políticas públicas educacionais voltadas para a sexualidade são construídas. Por conta disso, esta pesquisa contribuiu também na construção dos temas que foram discutidos nas rodas de conversa realizadas.

Além disso, foi possível compreender que é necessário um alinhamento entre estado, educação e as questões ligadas à sexualidade. O estado precisa proporcionar condições para que políticas públicas acerca desta temática possam proporcionar um engajamento maior das escolas em discutir estas questões. Para mais, é preciso também que as instituições escolares estejam abertas a receber estas políticas e dispostas a promover estes debates.

Sequentemente, apresenta-se uma dissertação que tem como título “Diversidade Sexual no Espaço Escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná”. Sua autora é Rosangela da Roza, mestre em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Sua pesquisa procurou analisar percepções, concepções e práticas dos discentes do Ensino Médio de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, com relação à diversidade sexual e os direitos humanos relacionados à essa temática. Tomou como base o materialismo histórico-dialético para compreender sexualidade, diversidade sexual e suas formas de representação pelos alunos.

A pesquisa se deu de forma qualitativa, por meio de questionários com participação de 93 adolescente entre 16 e 18 anos. Houve, também, a formação de cinco grupos focais com participação de 25 discentes escolhidos dentre os 93 alunos iniciais que responderam ao questionário. A pesquisadora incentivou nos grupos a discussão das ideias que possam ter surgido a partir das questões presentes no questionário. Como resultado foi evidenciado o desconhecimento e a confusão dos participantes sobre sexualidade e as questões

## SUMÁRIO



relacionadas a ela. Foi também evidenciado que podem existir lacunas abertas na formação de professores com relação à diversidade sexual. Além disso, discutiu-se a possibilidade de construir caminhos para que estes docentes possam atuar de forma efetiva a cerca destas temáticas. Por fim, destacou-se o potencial do grupo focal como meio de promover o debate sobre sexualidade.

Sendo assim, esta pesquisa foi escolhida, pois auxiliou na compreensão da maneira como os discentes entendem, percebem e concebem a sexualidade, bem como as formas como estes representam e expressam suas sexualidades.

Por fim, todas as pesquisas aqui apresentadas trouxeram, de modo geral, novas perspectivas com relação à temática de sexualidade. Auxiliaram assim, na organização das rodas de conversa e em como abordar as questões de gênero e sexualidade durante a realização das mesmas. Neste sentido, as pesquisas apontam para caminhos que proporcionem e facilitem o debate sobre gênero e sexualidade dentro das escolas. Entretanto, além de apontar caminhos é necessário considerar as perspectivas e as percepções dos discentes com relação a escola e a forma como a sexualidade tem sido, e se tem sido tratada, neste ambiente escolar. Sendo assim, é possível que este livro, por ter buscado discutir como os discentes do Ifes tratam e percebem a sexualidade ser tratada na instituição, possa proporcionar este novo aspecto ao debate que se constrói entre gênero, sexualidade e educação.

## SUMÁRIO





**3**

**DO VIRIL  
AO FEMININO**

*Ser um homem feminino  
Não fere o meu lado masculino  
Se Deus é menina e menino  
Sou masculino e feminino*  
**Pepeu Gomes**

Uma escola de meninos se transforma numa escola de meninos e meninas, no entanto, os meninos continuam com seu lugar de destaque, afinal os cursos ofertados eram pensados para meninos, o foco eram os meninos... reforçando a filosofia de que há espaços de meninos e meninas e profissões da mesma forma. Almejamos uma escola destinada a pessoas, ou seja, para meninas, meninos e menines, ou simplesmente, uma escola.

Acreditava-se que as ideias eram impressas nos estudantes, tal qual se imprime uma página numa impressora, reproduzindo-se as filosofias da época. Isso pode ser comprovado ao ler o verso da Marcha Eteviriana, que valoriza seus jovens titãs, como figuras masculinas.

Impressora fiel de ideias sãs.  
Celeiro imenso de almas febris,  
Salve escola de jovens titãs.  
Celeiro imenso de almas febris,  
Salve escola de jovens titãs.  
(Jair Marino; Maria Penedo)

Na mitologia grega, titãs eram em número de doze deuses poderosos que nasceram da união de Urano - que representava o Céu -, e Gaia - que seria a Terra. Os titãs eram seres híbridos, não sendo nenhum deles humano por completo e possuíam a capacidade de se transformarem em animais. A nomenclatura titã é masculina e a nomenclatura feminina é titânide.

Assim é que ao saudar “salve escola de jovens titãs”, ressalta-se a importância dada ao masculino representado por um deus mitológico que representa a virilidade, o poder, a beleza e a superioridade. Entendemos que a marcha foi composta num momento

## SUMÁRIO



específico da história institucional, sendo, portanto, datada e representativa daquele momento.

O que hoje compreendemos por “homens viris” pode ser bem diferente da compreensão existente na década de 1940. Homens viris pode ser expressão hoje utilizada para designar aquele que consegue impor suas ideias e bancar suas opiniões, independente do que o outro pensa ou deixe de pensar, pois este assume seus posicionamentos e arca com as consequências dele.

Para melhor compreender as representações do masculino e feminino na história do lfes, faz-se necessário debruçarmos sobre textos que discutem a sexualidade e suas possibilidades. Sendo assim, segundo Preciado (2019), o termo homossexualidade foi cunhado em 1868 por Karl Maria Kertbeny ao defender que as práticas sexuais homossexuais seriam tão naturais quanto as práticas consideradas heterossexuais. Neste sentido, seriam apenas maneiras diferentes de amar. Entretanto, no final do século XIX, para as instituições sociais como a medicina, a homossexualidade passou a ser tratada como doença, um desvio considerado, por vezes, criminoso.

Neste sentido, a ideia de homossexualidade, criada por Kertbeny para tentar naturalizar diferentes formas de práticas sexuais, passa a ser utilizada, segundo Preciado (2019), como técnica biopolítica de gestão de sexualidade e reprodução no século XX, ao produzir e reconhecer estas práticas, não como maneiras de expressão de sexualidade, mas sim como formas de identidade.

Segundo Louro (2000), é durante o processo de reconhecimento das identidades na nossa sociedade que se estabelecem hierarquias e normas. Estas, por sua vez, são construídas a partir de um referencial que define como padrão o homem branco, heterossexual, cristão e de classe média. Com relação à sexualidade, este referencial heterossexual foi entendido como norma a partir de uma premissa que o estabelece como uma ordem natural biológica. A heterossexualidade seria então, uma sexualidade natural, advinda da própria biologia/natureza humana.

## SUMÁRIO





Além disso, para Prado (2013), este processo de tentativa de naturalização da heterossexualidade, além de ter provocado uma afirmação majoritária e compulsória que os sujeitos são naturalmente heterossexuais, também estabeleceu diferenças e desigualdades que impuseram aos que não se enquadram neste referencial, a classificação de desviantes da norma. Como consequência, processos de discriminação e inferiorização foram estabelecidos na sociedade, que, por sua vez, submetem estes indivíduos considerados desviantes a violências que não afetam os sujeitos que se identificavam com a norma heterossexual.

De tal modo, nossa sociedade, que de forma compulsória se afirma majoritariamente heterossexual e, portanto, legítima, estaria alheia aos processos históricos e sociais de diferenciação e inferiorização das homossexualidades. O resultado de tais processos é percebido pelos privilegiados apenas como um dado natural, um fato a se constatar na ordem do universo. Ainda assim, tal constatação só se lhes apresenta quando são externamente questionados. As homossexualidades seriam assim naturalmente inferiores, por constituírem um desvio da natureza saudável da humanidade (PRADO, 2013, p. 24-25).

A este modo, aquilo que resulta dos processos de classificação, de diferenciação e de inferiorização é também percebido como natural por quem se enquadra na norma. Sendo assim, as desigualdades, os preconceitos e as violências seriam consequências naturais para as homossexualidades, já que seriam naturalmente inferiores. Em vista disso, para Louro (2003), a biologia não deve ser utilizada para tentar justificar como naturais, processos que são constituídos socialmente. Para entender então as justificativas dessas desigualdades sociais é preciso voltar-se aos arranjos sociais, a história, as condições de acesso a recursos da sociedade, e a como tudo isso está representado e distribuído na própria sociedade.

Sendo assim, os padrões sociais estabelecidos e as tentativas de naturalizá-los e justificá-los a partir de premissas biológicas, não podem ser considerados argumentos plausíveis para justificar as restrições sociais às sexualidades não heteronormativas. Deve-se então,

## SUMÁRIO



questionar os motivos pelos quais e as formas nas quais historicamente estas desigualdades se estabelecem na sociedade.

Dessa maneira, é possível considerar que a forma como entendemos, percebemos e experienciamos determinados aspectos da sociedade, como a sexualidade por exemplo, não são advindos de meios naturais, inatos, fixos e imutáveis. Nossos comportamentos, as sexualidades, crenças e as desigualdades não são estabelecidas por um processo natural de evolução. “como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (WEEKS, 2000, p. 28).

Neste sentido, as desigualdades que se instauram na sociedade estão intrinsecamente ligadas às relações de poder. Para Foucault (1999), são estas que produzem e mantêm na sociedade mecanismos regulatórios da sexualidade. Além disso, é por meio dessas relações que estes mecanismos, reforçam e criam determinados padrões sociais que, por sua vez acabam interferindo e regulando a partir de um referencial pré-determinado as expressões, as experiências e a possibilidade dos sujeitos em viverem uma sexualidade desconectada do padrão heteronormativo.

Para Louro (2000), as formas como expressamos nossos desejos, prazeres, gênero e a sexualidade são socialmente definidas, codificadas e reguladas a partir de relações sociais estabelecidas pelas/nas redes de poder que estão presentes numa sociedade. Por conta disso, as sexualidades que fogem a norma heterossexual estão implicadas a viver uma realidade regulada por ela, afinal também são sexualidades classificadas a partir do padrão preestabelecido.

Neste processo de regulação, as instituições que compõem a sociedade, como escola, igreja e estado, exercem papel fundamental para que o poder se exerça e por isso, estão intrinsecamente ligadas às redes de poder. Segundo Weeks (2000), estas instituições demonstram sempre interesse nos modos como pensamos e nos

## SUMÁRIO



comportamos, para que assim possam controlar as formas como expressamos as nossas atividades corporais.

A igreja e o estado têm mostrado um contínuo interesse no modo como nos comportamos ou como pensamos. Podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais (WEEKS, 2000, p. 28).

A este modo, as instituições ao tentarem controlar, impor a heteronormatividade e intervirem na forma como expressamos e entendemos a nossa sexualidade, funcionam como meio para que, segundo Foucault (1999), as normas que se estabelecem pelas redes de poder, imponham a sexualidade e as relações sociais à permanência a um suposto *Status Quo*<sup>3</sup> que, por sua vez, se estabeleceria durante o processo de naturalização da heterossexualidade.

Sendo assim, a norma tenta instituir uma suposta ordem natural da heterossexualidade a partir de uma premissa que considera que a sexualidade é designada por meio de características biológicas inatas e imutáveis. No entanto, ao contrário de uma sexualidade realmente natural e biológica, o que se estabelece são um conjunto de características escolhidas para comporem uma ideia de sexualidade que foi imposta como natural.

À vista disso, para Foucault (1998), a sexualidade funciona como um dispositivo que surgiu para dominar e atender uma possível urgência de um momento histórico, sendo composto por uma rede que se estabelece entre os discursos, as instituições, as organizações, as medidas administrativas, as leis, as moralidades, as premissas científicas e filosóficas, as regras, tudo que é dito e que não é dito com relação à própria sexualidade. As relações entre os elementos dessa rede, por sua vez, podem aparecer como justificativas ou tentativas de

3 Forma abreviada da expressão latina *statu quo res erant ante bellum* que significa *no estado em que as coisas estavam antes da guerra*, faz alusão ao que permanece ou se mantém: as elites permanecem inoperantes, apegadas ao seu status quo (STATUS QUO, 2019).

## SUMÁRIO



mascarar uma determinada prática que permanece no silêncio, bem como uma reinterpretação dessa mesma prática; e como programas de instituições. De modo geral, estes elementos podem se apresentar de diversas maneiras, trocar de papéis e trocar de funções.

Por conta disso, para Louro (2003), é necessário questionar, desconfiar e se atentar a tudo aquilo que nos rodeia na sociedade e nas instituições, nossos modos, linguagens, gestos e formas de agir. Além disso, é preciso também desconfiar das práticas comuns e rotineiras, de tudo que é considerado natural, das palavras e dos gestos considerados banais “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”” (LOURO, 2003, p. 63, grifos da autora).

Dessa maneira, é necessário observar e questionar os discursos, as práticas, as ações que estão estabelecidas e difundidas como naturais. Assim como na sociedade, é necessário atentar-se e questionar na escola tudo que é imposto como regra, como imutável e verdade absoluta. Segundo Prado (2013) é preciso também entender a escola como um componente político da sociedade que influencia e é influenciado por ela; que produz e reproduz sujeitos, discursos e ações.

A escola então, vai ter que lidar com a regulação, com as normativas sociais e com as classificações dos corpos, já que por ser um componente político da sociedade, interage, influencia e produz sujeitos, normas, ações e discursos que reverberam na forma como compreendemos e agimos na sociedade.

## SUMÁRIO



A vibrant rainbow graphic with multiple parallel bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curving from the top left towards the center of the frame. The background is a dark blue space with scattered white stars.

**4**

**SOBRE SEXO NADA  
SE FAZ, NADA  
SE FALA! SERÁ  
MESMO?**

*Na calada da noite de uma noite sem luar.  
Como um segredo na escuridão, talvez seja possível amar.  
Se meu amor é descoberto, por fim é condenado, acusado de pecado, por outro como eu, ter me apaixonado.  
Para a redenção a confissão e pro perdão divino a penitência, devo condenar, esconder parte da minha essência.  
Mas como isso fazer, se é ele que eu amo, se é ele que ao meu lado preciso ter? O amor, então, eu volto a esconder e rezo a Deus todas as noites pra ninguém nos ver.*

**Lohan Galvão de Oliveira**

Ainda que este trecho anterior seja uma pequena prosa fictícia, ele ilustra, de certa maneira, como as normas e os discursos estabelecidos na sociedade sobre o sexo, imbuem na própria sociedade a ideia de que vivenciar a sexualidade é proibido. Segundo Weeks (2000), no processo de normatização da sexualidade, o discurso que se consolidou é o de proibição. Não se pode falar ou vivenciar nada que fuja aos padrões estabelecidos, e que ao fazê-lo se estaria transgredindo a norma.

Entretanto, para Foucault (1999), apesar do sexo ser visto como tabu e do discurso sobre ele ao longo dos últimos três séculos ter sido de silenciamento, de proibição, e de controle, o que realmente aconteceu foi uma explosão discursiva em torno do sexo. Ao tentarem silenciá-lo, começaram, na verdade, a falar cada vez mais sobre ele, moldaram os discursos, os modos e as formas dos sujeitos de expressarem e de viverem sua sexualidade, tudo em função do sexo.

[...] em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração - e bastante rigorosa - do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção. [...] Em compensação no nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos - discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto - não

## SUMÁRIO



cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII (FOUCAULT, 1999, p. 20-21).

Para Foucault (1999) então, não há como negar que tenha havido uma depuração em torno do sexo. Foram selecionados os vocabulários, as ações, os locais, os locutores, os discursos e até mesmo a economia foi ajustada para estabelecer uma rede de controle ao sexo. Entretanto, apesar destas restrições, o discurso sobre ele não foi silenciado, ao contrário, passou a se falar dele cada vez mais. Havia uma incitação institucional para falar sobre o sexo, e falar sempre mais, na tentativa de regulamentar e de definir normas que tentavam estabelecer um padrão a ser seguido.

Dessa maneira, obrigaram o sexo a viver uma realidade discursiva em que se multiplicavam os discursos ao mesmo tempo que se multiplicavam as formas e os meios de controlá-lo. Sobre ele falavam cada vez mais, ao passo que criavam novos meios para organizá-lo e controlá-lo, enquanto tentavam transformá-lo em segredo. Portanto, se a escola, segundo Louro (2003), ensina também comportamentos, valores, orientações, normas, regulamentos e regras que por sua vez, acabam estabelecendo um padrão a ser seguido pelos sujeitos, inclusive quando se trata de gênero e sexualidade, é também por meio dessa instituição que alguns discursos e meios de controle que se multiplicaram em torno do sexo, serão proliferados.

Segundo Louro (2003), é possível observar estas tentativas de normatizar o sexo nas escolas. A mulher se tornou mais reclusa e passou a não deixar o corpo à mostra para não correr o risco de ser sexualizada, separaram meninos de meninas e ensinaram diferentes formas de agir, modos e linguagens de acordo com o sexo designado ao nascer, por exemplo.

A este modo, para Foucault (1999), tentam tornar o sexo algo privado e por muitas vezes obscuro, despuberado e por isso, tudo que é relacionado a ele passa a ser escondido, como por exemplo,

## SUMÁRIO



conversar sobre sexualidade e afins passam a ser considerados atos obscenos e dignos de recriminação. Normas passam a ser criadas aos moldes heterossexuais e religiosos para tentar controlar cada vez mais a sexualidade. Nas escolas, por exemplo, passam a selecionar o que pode e o que não pode ser dito e ensinado.

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. (LOURO, 2003, p. 67-68, grifos da autora).

Logo, para Louro (2003), ficam evidentes as tentativas de controlar o sexo nas instituições escolares ao observar tudo aquilo que é silenciado e o que não é dito sobre os sujeitos, como a tentativa de negação/ocultamento da homossexualidade pela escola. Sendo assim, segundo Foucault (1999), a sociedade passa a adotar uma prudência exacerbada em qualquer situação, ação, vivência e discurso que possam envolver o sexo. Portanto, o sexo não estava livre das relações e da ação de poder, ao contrário foi obrigado a viver uma realidade na qual os discursos que eram difundidos sobre ele se multiplicaram pelo próprio poder e onde ele se exerce.

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou (FOUCAULT, 1999, p. 34).

## SUMÁRIO





Dessa maneira, tornaram a sexualidade assunto público para ser discutido, debatido e controlado, sujeitaram, não somente o sexo, mas também os sujeitos à ação do poder, produzindo assim, meios para que todos e tudo que fosse relacionado ao sexo fosse regulado.

À vista disso, os discursos de regulamentação do sexo foram produzidos como meio de exercício do poder para dominar e controlar não só a sexualidade em si, mas também as suas manifestações nos sujeitos e na sociedade. Segundo Foucault (1999), quanto mais tentava-se regular o sexo, mais ele se fazia presente, quanto mais tentavam escondê-lo, mais exposto ele estava, como por exemplo os colégios do século XVIII, que de maneira geral não falavam sobre o sexo, inclusive o proibia, mas o utilizavam para compor todo o regulamento das disciplinas curriculares e para toda a organização das instituições escolares, tornando-o assim sempre presente nestes ambientes.

Portanto, havia sido criado uma variedade imensa de dispositivos para tentar controlar, normatizar e organizar o sexo na sociedade e nas próprias instituições. Segundo Foucault (1999), esta variedade de dispositivos não deixaria de causar consequências nas maneiras como o próprio poder se dissemina, já que a real intenção deste não é silenciar o sexo, mas sim produzir mais meios para que o próprio poder se dissemine e exerça controle.

Para Foucault (1999), é então a partir das ações do poder e destes dispositivos que foram multiplicadas e consolidadas as sexualidades periféricas. Ao passo que isso acontecia, também foram ramificadas as relações entre o poder e o sexo, que por sua vez, possibilitaram a disseminação de centros de poderes, uma vez que as sexualidades, independente se normativas ou não, se multiplicam aonde o poder se exerce.

Em outras palavras, os discursos, as normativas, as tentativas de silenciamento e a organização em torno do sexo viabilizaram a multiplicação do próprio poder, enquanto a multiplicidade de sexualidades que surgiram a partir dessa regulação do sexo, foram meios para que

## SUMÁRIO



o próprio poder se disseminasse e exercesse mais controle. Sendo assim, segundo Foucault (1999), se estabelece uma ação de duplo efeito, o poder é impulsionado a partir do seu próprio exercício.

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreeita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Dessa maneira, as instituições, as organizações e as regulações sociais proliferam um discurso que aparentemente nega as sexualidades dissidentes, à medida que também produz resistências a este discurso. Entretanto, o que realmente acontece é incitação de prazer neste processo de regulação e resistência. Prazer pra quem regula porque regula, mas também prazer pra quem resiste porque resiste, multiplicando e disseminando assim o próprio poder. Ou seja, o poder se dissemina por meio das regulações e da norma, mas também por meio da resistência ao tentarem normalizar aquilo que difere do padrão estabelecido. Neste sentido, segundo Prado (2013), as práticas sexuais estão muito mais intrinsecamente ligadas às formas como regulamos, organizamos e nos relacionamos em sociedade, do que aos comportamentos individuais que temos.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que ter determinada prática sexual carrega mais elementos do que simplesmente os comportamentos individuais em si. As diversas práticas sexuais estão historicamente entrelaçadas por relações sociais, identidades sociais e formas de inserção no mundo público. É neste contexto das relações sociais e institucionais que podemos dizer que historicamente as expressões de sexualidades e de gênero não alinhadas à heteronormatividade tornaram-se uma categoria social legitimada por diferentes

## SUMÁRIO



formas de desigualdade e exclusão social, uma experiência sexual e de gênero crivada pela experiência social de ter menos direitos sociais (PRADO, 2013, p. 37).

Para Prado (2013) então, é neste contexto das relações sociais e institucionais que se pode dizer que as sexualidades e os gêneros que não estão em conformidade com a normativa heterossexual, tornam-se categorias marcadas por relações e experiências com menos direitos sociais e mais desigualdades. Sendo assim, a escola, ao não questionar ou viabilizar que os meios de organização, normatização sejam questionados e moralizarem a sexualidade, está propiciando e contribuindo para que as sexualidades continuem sendo produzidas a partir da norma e para que sejam utilizadas para reforçá-la.

## SUMÁRIO



A graphic of a rainbow with multiple parallel lines in the colors of the spectrum (red, orange, yellow, green, blue, purple), curving from the top left towards the center of the page.

5

**PROCESSO  
VIOLENTO:**

regulamentando  
a sexualidade

Para Louro (2000), as regulações sofridas pelos grupos desviantes dos padrões sociais acontecem justamente por terem sido estabelecidas normas que classificam, e que separam de forma sutil, violenta e discriminatória os sujeitos que não se enquadram no perfil pré-estabelecido de homem, branco, cristão, heterossexual e classe média, sendo que os sujeitos que se encaixam neste padrão são aqueles que não precisam ser nomeados e classificados. Neste sentido, serão os outros sujeitos, os não normativos que se tornarão marcados, classificados, denominados e definidos. “Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades” (LOURO, 2000 p.9).

Sendo assim, Para Louro (2000), ao classificarem os sujeitos, a sociedade estabelece rótulos que segregam, dividem, violentam os indivíduos que não se enquadram na norma. Para Weeks (2000), este processo de rotulação e classificação das sexualidades se estabelece por meio da junção de duas preocupações: com a nossa subjetividade e com a própria sociedade. A conexão entre estas preocupações se dá através do corpo e de suas potencialidades. A este modo, quanto mais a sociedade torna-se preocupada com a vida dos sujeitos, mais ela se preocupa com a regulamentação e a normatização dos corpos e da sexualidade dos indivíduos.

Estamos sugerindo que a sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos); com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo). As duas estão intimamente conectadas porque no centro de ambas está o corpo e suas potencialidades. Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros - pelo bem da uniformidade moral, da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde - ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais dos indivíduos. Isso deu lugar a métodos intrincados de administração e de

## SUMÁRIO



gerenciamento; a um florescimento de ansiedades morais, médicas, higiênicas, legais; e a intervenções voltadas ao bem-estar ou ao escrutínio científico, todas planejadas para compreender o eu através da compreensão e da regulação do comportamento sexual (WEEKS, 2000, p. 36-37).

Em outras palavras, ao determinarem que era necessário estabelecer na sociedade uma uniformidade moral, de saúde, de educação, de segurança e de economia para o bem-estar coletivo, a própria sociedade passou a se preocupar cada vez mais com os corpos, com as vidas e com as subjetividades de seus membros. Para que esse objetivo fosse cumprido, foi estabelecido que era necessário disciplinar os indivíduos, os seus corpos, os seus desejos, suas sexualidades, e para tal, surgiram mecanismos, dispositivos, intervenções que pretendiam controlar estes aspectos nos sujeitos.

“Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico” (FOUCAULT, 1999 p. 29). O sexo então, passa a ser regulado, observado com cuidado a partir de todos os meios possíveis.

Estas regulações surgem a partir de um princípio de uniformidade moral que acabam reforçando a norma já que: “O que a moral busca, portanto, é firmar a norma e dar a conhecer o que é aceitável e inteligível, portanto, sustenta o mecanismo de coercitividade violenta através do preconceito social” (PRADO, 2013, p 33).

Então, ao passo que estabeleceram a heterossexualidade como norma na sociedade e como meio para controlar as expressões dos corpos, das sexualidades, dos discursos sobre o sexo e dos próprios indivíduos, firmou-se também um movimento de segregação e violência àqueles sujeitos que não se enquadram nesse padrão. Portanto, tentativas de normatizar e padronizar as diversas identidades sexuais são, na verdade, maneiras de menosprezar as sexualidades consideradas desviantes. Além disso, para Louro (2003), é também por meio

## SUMÁRIO



de tentativas de polarizar e fixar o gênero e a sexualidade, que a pluralidade que compõe a sociedade também pode ser ocultada e desvalorizada. Neste sentido, por exemplo: “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 2003. p. 48).

Dessa maneira, ao tentarem determinar que o gênero é binário (masculino e feminino), que a sexualidade é natural e biológica e que os sujeitos por natureza possuem características inerentes ao seu gênero e a sua sexualidade, acabam estabelecendo e reforçando todos os processos de discriminação e subordinação impostos ao sexo na sociedade. Em outras palavras, indivíduos que tentam não se sujeitarem ao determinismo, binarismo e inatismo impostos ao gênero e/ou à sexualidade, são obrigados a passarem por processos de discriminação na sociedade. Para Louro (2003), estes processos de discriminação estão também na escola, já que esta sempre foi lugar de segregação e utilizava diversos mecanismos de classificação e hierarquização para separar os sujeitos e determinar quem poderia estar na escola e quem não.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2003, p. 57).

Portanto, Louro (2003) alerta, que as instituições educacionais sempre foram locais marcados pela segregação, separando e classificando os sujeitos de acordo com sua classe, cor de pele, religião, e obviamente, a sexualidade. Segundo Prado (2013), a escola tem instituído

## SUMÁRIO



uma política do armário, que tenta manter reclusa às sexualidades que fogem da heteronormatividade, que nega a experimentação da vida entre identidades que são plurais. Sendo assim, a escola produz coerção por meio de vínculos com suas práticas de submissão, de silenciamento obrigatório “entre as práticas coercitivas e as formas de submissão às normas de gênero garantindo a conjugalidade heterossexista como dominância na hierarquia” (PRADO, 2013, p. 41).

A este modo, a escola está sempre tentando moldar os alunos de acordo com os padrões sociais existentes, reforçando assim as posições de desigualdade. Porém, os mecanismos regulatórios utilizados, não são tão evidentes. É necessário então, ficar atento para perceber os meios e as formas que os colégios utilizam para constituir os sujeitos.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2003, p. 59).

Dessa maneira, as tentativas de naturalizar determinados comportamentos nem sempre são evidentes e podem ser percebidas em mínimas ações dentro das escolas. Os gestos, as formas de se posicionar, os espaços ocupados, a linguagem empregada, as roupas, as formas de organização, os silêncios, tudo pode estar planejado para que as desigualdades se estabeleçam e se disseminem na escola.

Por conta disso, segundo Louro (2003), precisa-se prestar atenção de forma rigorosa pra perceber as nuances dos mecanismos de regulação instaurados nestes ambientes. Para a autora, eles podem ser percebidos nos menores gestos, como o fato

## SUMÁRIO





dos meninos precisarem de mais espaço que as meninas, ou os meninos preferirem as atividades ao ar livre enquanto as meninas são taxadas às atividades mais reclusas, os modos de sentar que se diferenciam entre meninos e meninas, entre outros. Neste sentido, a escolarização era inscrita nos corpos dos sujeitos de formas densas, particulares e sutis, permitindo assim, “a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário” (LOURO, 2003, p. 62).

Havia sido construído então, todo um regulamento para reger os comportamentos, as linguagens, os discursos, os modos de agir, os modos de sentir e de experienciar a escola, buscando assim, imbuir nos sujeitos as características impostas pela norma heterossexual. Sendo assim, a escola participa ativamente do processo de construção e de hierarquização dos sujeitos, já que ao impor a norma, os modela e os seleciona; tenta fixar as normativas e as identidades como naturais regulando e reescrevendo os corpos, as subjetividades, os gêneros e as sexualidades dos indivíduos.

## SUMÁRIO



A graphic of a rainbow with multiple parallel bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curving from the top left towards the center of the page.

6

**IDENTIDADES:**

um processo  
de diferenciar

O processo de normalização e de fixação de uma identidade como natural, de acordo com Silva (2000), é mais uma maneira de hierarquizar e eleger arbitrariamente uma identidade como parâmetro de avaliação perante outras. Sendo assim, para o autor, normalizar é também provocar diferenciação e atribuir a esta identidade, todas as características positivas possíveis em relação ao que nas outras é considerado negativo, o que por sua vez, confere a identidade padrão o caráter de desejável, de natural, enquanto confere as outras o caráter de desviantes.

Segundo Silva (2000), a força da norma é tão intensa que a identidade considerada normal nem é vista como uma identidade, ela é entendida simplesmente como natural, advinda de meios e processos biológicos. Quem realmente passa pelos processos de demarcação como identidade são aquelas consideradas diferentes. Neste sentido, a identidade apontada como natural é entendida como parte constituinte do corpo, ou seja, uma identidade verdadeira, unificada e inquestionável por ser natural, enquanto as outras são as desviantes, as que não constituem um corpo natural.

Por conta disso, nesta perspectiva natural e biológica, Silva (2000), aponta que se pressupõe que a identidade seja fixa, intrínseca ao corpo dos sujeitos, criando-se assim uma ideia de pertencimento entre essa identidade e o corpo ao qual ela faria parte. Entretanto, para o autor, as identidades não devem ser entendidas como dádivas da natureza, mas sim como uma construção a partir de processos de diferenciação e hierarquização entre as próprias identidades, que surgem nas relações estabelecidas na sociedade.

A identidade então, não pode ser pensada distante da diferença, ao contrário, “uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, dependente de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença” (LOURO, 2000 p. 67). Dessa maneira, a identidade é circunscrita a partir da diferença. Para que haja identidade é necessário que haja primeiro um processo

## SUMÁRIO



de diferenciação, em que, segundo Silva (2000), a identidade se caracteriza por aquilo que ela não é. Ou seja, uma identidade é aquilo que clama ser, porque antes de ser, ela não é e não possui as características apontadas como negativas em outras identidades.

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” - ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros (SILVA, 2000, p. 74-75).

A este modo, para Silva (2000), por trás das afirmações das identidades está contida uma cadeia de expressões de negação de outras identidades. Ao se dizer sou brasileiro, por exemplo, está se afirmando primeiro que não se é argentino, que não se é chinês e assim por diante. A identidade então, é construída a partir de processos de diferenciação e das relações que se estabelecem entre o discurso, a cultura, a sociedade e a história. Sendo assim, as definições de identidade são dependentes da diferença e o que é considerado normal, depende primeiro da caracterização do que é anormal.

Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu outro, sem cuja existência ela não faria sentido (SILVA, 2000, p. 84).

A identidade e a norma, então, são produzidas a partir dos processos de diferenciação que se estabelecem na sociedade. Para que haja identidade é necessário que antes haja a diferença; para que se estabeleça a norma, é necessário que antes caracterize-se o que será o anormal; para dizer o que é aceitável, antes tem que ter sido estabelecido o que não é. Silva (2000), aponta que mesmo que os processos

## SUMÁRIO



de diferenciação e de hierarquização estejam implícitos nas identidades e que nem sempre seja fácil de notá-los, eles participam ativamente da produção das identidades.

É necessário ressaltar que apesar de serem estabelecidas e produzidas a partir de processos culturais, discursivos, sociais de diferenciação, as identidades, segundo Silva (2000), não são determinadas, prontas e findadas por estes processos, afinal a própria cultura, os discursos e a sociedade, assim como as identidades, são instáveis e variáveis.

Esta variabilidade e instabilidade, nem sempre são percebidas, já que, de acordo com Silva (2000), ao afirmar algo, mesmo que abstrato, se cria a ilusão de concretude daquilo que se afirma. Ou seja, ao assumir uma identidade por exemplo, é produzida neste processo, a ilusão de que esta identidade seja concreta, definida, fixa e que possui características específicas. No entanto, não fica explícito que para tal afirmação existe não só uma infinidade de negações que sustentam essa afirmação, mas também a dependência de aspectos sociais, temporais, culturais e discursivos que, por sua vez, participam do processo de produção de tal identidade e que possibilitam que esta identidade varie ou seja completamente diferente de acordo com as próprias variabilidades destes aspectos. Dessa maneira, como exemplo, “a declaração da identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma o traço do outro, da diferença” (SILVA, 2000, p. 79).

À vista disso, o mesmo pode ser considerado com relação à sexualidade, ao afirmar que é heterossexual, por exemplo, está se dizendo por trás que não se é homossexual, bissexual e diversas outras expressões de identidades sexuais. Segundo Louro (2000), se a norma é a heterossexualidade, é esta sexualidade que passa a ser vista como desejável, enquanto as outras são produzidas como outras justamente porque as identidades que se constituem por meio da norma não estão marcadas e não são consideradas problemáticas. Além disso, as identidades sexuais

## SUMÁRIO



também não devem ser compreendidas a partir de uma premissa biológica e natural, mas sim que suas criações se dão a partir de processos similares ao de outras identidades, envolvendo as relações entre a cultura, o discurso, as relações sociais, o corpo e a história.

Linguagem, crenças, fantasias, códigos sociais, desejos inconscientes, atributos biológicos constituem a sexualidade, em combinações e articulações complexas. Tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais (LOURO, 2000, p. 66-67).

Neste sentido, a constituição das sexualidades deve deixar de ser entendida como um processo natural e biológico, para ser percebida como uma construção que acontece por meio das interações entre as relações e os processos discursivos, sociais, históricos e institucionais estabelecidos a partir das relações de poder. Sendo assim, “não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação” (LOURO, 2000, p. 68).

Silva (2000), aponta então, que é necessário considerar no processo de produção destas identidades, as interações e os contextos sociais/discursivos que se estabelecem por meio dessas relações de poder, já que, por também poderem ser hierárquicas e desiguais, é possível que se estabeleça uma relação de disputa entre as identidades normativas e as delimitadas como desviantes, ao acesso dos recursos de uma sociedade.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações

## SUMÁRIO



mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

A este modo, estas disputas que se estabelecem, não acontecem de maneira igualitária e justa entre as diferentes identidades. Segundo Silva (2000), por estarem sendo produzidas a partir das relações de poder de uma sociedade, aquelas identidades normativas gozam de privilégios que as desviantes não têm acesso, enquanto estas passam por processos de inclusão/exclusão, de diferenciação, de demarcação de fronteiras, de higienização, entre outros.

Dessa maneira, de acordo com Silva (2000), estes processos de diferenciação e hierarquização implicam que a circunscrição das identidades seja, completamente, dependente das oposições que se estabelece entre as próprias identidades, culminando assim em um sistema binário que se baseia não só na diferenciação destas identidades, mas que também pode trabalhar em favor de alguma identidade, perante outra.

Por conta disso, para Prado (2013), a sexualidade não pode ser pensada fora da esfera política de uma sociedade, já que interage e é produzida por meio das relações, dos conflitos e das diferenças que se estabelecem nas/pelas redes de poder que percorrem esta sociedade.

Pensar então, as identidades sexuais, mesmo as que são produzidas segundo a norma, como componentes da esfera da política é compreender que nelas não há nada de natural, mas sim que surgem a partir e participam ativamente dos conflitos, das relações/disputas de poder, das hierarquias, das práticas sociais, da cultura e dos discursos que permeiam uma sociedade dentro de um período histórico e temporal.

Neste sentido, para Silva (2000), é necessário atentar-se aos movimentos culturais, discursivos, sociais que tentam fixar as identidades, já que podem gerar novas disputas, novos movimentos de hierarquização e de diferenciação entre as identidades. Para compreender melhor esta situação, precisa-se retomar as pressuposições de uma identidade naturalizada.

## SUMÁRIO



Segundo Silva (2000), a ideia de uma identidade natural e biológica, pressupõe que a identidade seja fixa ao corpo, intrínseca a ele, uma verdade incontestável atrelada aos corpos antes mesmo de serem concebidos. Nessa perspectiva, a identidade é entendida como pertencente ao corpo, negando assim os aspectos sociais, históricos, discursivos, temporais e corporais da construção das identidades, estabelecendo, dessa maneira, movimentos desiguais e binários de diferenciação e hierarquização nas relações entre as mesmas. O autor aponta então que:

Basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos “raciais” ou étnicos em alguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro “científico”, mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é — culturalmente falando — silenciosa. As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado (SILVA, 2000, p. 86).

A este modo, os processos de inferiorização e diferenciação estabelecidos na sociedade não devem ser compreendidos como naturais, afinal são derivados de uma imposição cultural que tenta inscrever nos corpos como biológico, o que, na verdade, são interpretações culturais e sociais destes corpos. Silva (2000), ressalta que, por conta disso, as identidades passam por um processo de demarcação que tenta definir e fixar as identidades, sendo que neste processo de demarcação surgem novas disputas e relações binárias de hierarquização e diferenciação.

Contudo, Silva (2000), salienta que estes processos binários de demarcação de fronteiras entre as identidades podem ser questionados. Teorias como a de hibridismo, que questiona a produção e os processos de separação e segregação das identidades raciais, nacionais e étnicas; e a teoria queer que questiona as oposições binárias de gênero e sexualidade; têm se mostrado bastante eficaz em questionar os binarismos nas relações de diferenciação e na produção das identidades.

## SUMÁRIO





Butler (2018), aponta que alguns meios de compreender as identidades sexuais e de gênero como construídos, sugerem que estas identidades estejam inscritas em corpos previamente concebidos e diferenciados, sendo que estes corpos seriam recipientes de leis e concepções culturais incontestáveis sobre o gênero. Assim, tem-se a percepção de que tanto o gênero quanto à sexualidade seriam, não só tão fixos quanto eram quando definidos a partir de uma premissa biológica, mas que também seriam uma interpretação cultural do sexo.

A distinção sexo/gênero e a própria categoria sexual parecem pressupor uma generalização do “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado sexuado. Amíúde, esse “corpo” parece ser um meio passivo, que é significado por uma inscrição a partir de uma fonte cultural representada como “externa” em relação a ele (BUTLER, 2018, p. 223).

Nessa lógica, o corpo existiria antes dos processos de significação cultural e discursivos e seria a base para uma inscrição cultural daquilo que se entende por gênero e sexualidade. Isto, por sua vez, demarcaria fronteiras do que é considerado masculino e feminino, do que é considerado heterossexual e homossexual, fixando assim identidades por meio das concepções, das leis e dos processos culturais difundidas sobre o gênero e sexualidade. Por conta disso, Butler (2018), evidencia que as maneiras pelas quais as identidades são produzidas a partir dessa matriz cultural, impõe que outros tipos de identidade não possam existir.

A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam existir - isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2018, p.44).

## SUMÁRIO



A Partir dessa premissa, Butler (2018), salienta que para que as identidades fossem definidas como verdadeiras, o gênero deveria estar intrinsecamente atrelado ao sexo e as concepções culturais existentes sobre o mesmo, enquanto outras identidades, que não cumprem os papéis de gênero estabelecidos, seriam entendidas como erros dos processos de desenvolvimento das identidades. Dessa maneira, a autora aponta, que tanto o gênero quanto a sexualidade estariam atrelados a uma lei cultural que considera que o corpo ao qual estas identidades pertenceriam, fosse anterior aos processos discursivos e culturais.

Nesta perspectiva, tanto o gênero quanto a sexualidade seriam completamente dependentes de uma concepção prévia do sexo ao discurso e a cultura, e estariam delimitados por identidades preconcebidas e fixas. Por conta disso, “quando “o corpo” é apresentado como passivo e anterior ao discurso, qualquer teoria do corpo culturalmente construído tem a obrigação de questioná-lo como um construto cuja generalidade é suspeita” (BUTLER, 2018, p. 224).

Silva (2000), salienta então, que é na permanência ou no cruzamento destas delimitações, destas fronteiras de gênero e sexualidade que é possível questionar os processos desiguais e binários estabelecidos entre as identidades sexuais e de gênero. Para o autor, “a possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas” (SILVA, 2000, p. 89).

Neste sentido, segundo Butler (2018), são os sujeitos que não se enquadram nestas identidades pré-definidas que desafiam as percepções demarcadas do gênero, possibilitando assim, a contestação dessas identidades fixas e de seus processos de produção. No entanto, para a autora estas contestações não devem ser feitas fora das perspectivas das leis culturais como sugerido por outras concepções de identidade.

Para evitar a emancipação do opressor em nome do oprimido, temos de levar em conta toda a complexidade e sutileza da

## SUMÁRIO



lei, e nos curarmos da ilusão de um corpo verdadeiro além da lei. Se a subversão for possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas. O corpo culturalmente construído será então libertado, não para seu passado “natural”, nem para seus prazeres originais mas para um futuro aberto de possibilidades culturais (BUTLER, 2018, p. 164).

Butler (2018), aponta então, que para contestar estas identidades e os processos de fixação das mesmas, é necessário pensá-las não mais a partir de concepções que assumem a existência de um corpo prévio aos processos culturais e discursivos, que possua uma identidade verdadeira, única e inquestionável. A subversão só pode acontecer por meio da própria lei, da própria cultura quando existe a possibilidade para tal, implicando assim, numa compreensão de corpo, gênero e sexualidade que permita experienciar diversas possibilidades culturais e ainda alternar entre elas sem estarem demarcados ou fixados.

Segundo Butler (2018), isso é possível porque os atos, gestos e os desejos que estariam inscritos, que seriam pertencentes aos corpos e que caracterizariam uma identidade fixada pelos meios culturais, discursivos e sociais, na verdade, estão somente sendo produzidos na superfície destes corpos. Nesta lógica, estes atos, gestos e desejos não são indicativos de que existem identidades inscritas e pertencentes aos corpos, mas sim performances fabricadas pelos meios culturais e discursivos que, por sua vez, tentam expressar uma identidade de gênero e sexual preconcebida pela lei cultural.

A identidade então, como aponta Silva (2020), não é concreta, um fato ou um dado da cultura ou da biologia/natureza, também não deve ser considerada estável, invariável, fixa e permanente. A identidade tampouco é uniforme, homogênea e acabada, mas sim “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2000, p. 96-97).

## SUMÁRIO



Para falar sobre a identidade como atos performativos, Butler (2018), baseia-se nas performances de drag que possibilitam discutir o caráter performativo do gênero. Para a autora, estas performances indicam a existência de dissonâncias entre sexo e gênero, entre gênero e performance e entre sexo e performance já que a anatomia, o gênero e a performance do artista se diferenciam entre si. Ao fazer imitações do gênero, a drag evidencia não só a estrutura e o caráter imitativo do próprio gênero, mas também a instabilidade e a imprevisibilidade em tentar delimitar fronteiras para o próprio gênero. Por conseguinte, ao invés de uma lei heterossexual coerente, “vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma performance que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada” (BUTLER, 2018, p. 238).

Em outras palavras, algumas paródias de gênero, conseguem demonstrar que o gênero não está inscrito nos corpos, mas que é uma expressão do que tentam inscrever como identidade, sendo, ao invés de fixo, uma produção cultural e discursiva na superfície dos corpos, já que as características que seriam utilizadas para denotar as identidades, são na verdade, expressões corpóreas de como o gênero é interpretado dentro dessa matriz cultural.

A paródia de gênero realizada pela drag, evidencia, segundo Butler (2018), que não existe um gênero original, primário e verdadeiro, mas que de fato, a identidade de gênero considerada original é uma imitação sem origem. Neste sentido, a identidade de gênero é baseada numa ideia, numa cultura, num discurso e numa ilusão de um gênero verdadeiro e original que, por sua vez, também é uma cópia.

Por conta disso, Butler (2018), ressalta que as paródias não são subversivas em si mesmas, já que algumas demonstram caráter disruptivos à lei cultural, enquanto outras se tornam instrumentos de uma hegemonia cultural. A autora aponta, então, que as performances acontecem de maneira compulsória e que tem o intuito de garantir sua sobrevivência cultural. Dessa maneira, por ser parte de uma estratégia de sobrevivência, a forma como estão sendo realizadas determinadas

## SUMÁRIO



performances de gênero implicam em relações punitivas com os sujeitos que, na cultura na qual vivemos, performam seu gênero diferentemente dos papéis que são esperados para eles.

Nesta lógica, segundo Butler (2018), para garantir sua sobrevivência cultural, as performances de gênero tendem a se repetir por meio de um conjunto de significados que já estão estabelecidos socialmente, produzindo, ao mesmo tempo, a ilusão da legitimação de uma identidade estável e verdadeira. Por conta disso, estas ações possuem dimensões públicas e que geram consequências, já que a performance acontece com o objetivo de “manter o gênero em sua estrutura binária – um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito” (BUTLER, 2018, p.242).

Nesse contexto público, determinadas performances reforçam os processos de diferenciação que estão estabelecidos na sociedade, nos discursos, nas instituições e nas relações entre os sujeitos. Prado (2013), aponta então, que a escola participa ativamente destes processos que tentam produzir identidades e reproduzir, os conflitos, os discursos, as disputas e as hierarquias difundidas na sociedade. Sendo então, por meio da escola que também se difunde a ideia de uma identidade única e verdadeira; e se reforça as relações binárias de diferenciação. Com relação as identidades sexuais, Louro (2000) diz, que a escola investe incansavelmente e continuamente para tentar garantir que a heterossexualidade seja a identidade sexual adquirida, mesmo que não hajam garantias de que esta identidade será construída.

Além disso, para Louro (2000), os sujeitos estão obrigados, na escola, assim como na sociedade, a não somente seguirem as regras, os preceitos, os códigos, mas também a aprender que é necessário que eles próprios sejam vigilantes com os seus corpos. Gerando assim, um processo que ensina e força os próprios indivíduos a se examinarem, se controlarem e se governarem, para que eles próprios se

## SUMÁRIO



encarreguem de garantir que a heterossexualidade será a identidade construída e circunscrita em seus corpos.

Nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas todos os “textos”, no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa ótica. As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero (LOURO, 2000, p. 68).

Dessa maneira, a escola está organizada para manter a ilusão de uma heterossexualidade natural e biológica. Os materiais didáticos, os conteúdos, os discursos, as experiências, as práticas, a organização do espaço escolar, tudo foi construído/organizado não só para que a própria escola conseguisse controlar e gerir os indivíduos, mas também para que os próprios sujeitos regulassem seus próprios corpos. Deixando assim, de fora deste espaço os conhecimentos, as culturas, os discursos, as experiências e os saberes que se fazem nas homossexualidades.

## SUMÁRIO



A graphic of a rainbow with multiple parallel bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curving from the top left towards the center of the page.

7

**ENTRE OLHARES  
E SUSSURROS:**  
sexualidade na escola!

*O que vão dizer de nós?  
Seus pais, Deus e coisas tais  
Quando virem rumores  
Do nosso amor*

*Baby, eu já cansei de me esconder  
Entre olhares, sussurros com você  
Somos dois homens  
E nada mais*

*Eles não vão vencer  
Baby, Nada há de ser em vão  
Antes dessa noite acabar  
Dance comigo a nossa canção!*

*E flutua  
Flutua!*

*Ninguém vai poder  
Querer nos dizer como amar  
**Johnny Hooker***

## SUMÁRIO



A escola está preparada para respeitar os estudantes tais quais são? Conseguiu se libertar das amarras e dos atavismos para olhar as pessoas e reconhecê-las tais quais se apresentam e gostam de ser identificadas?

Segundo Prado (2013), a escola somente permite que sujeitos que não são heteronormativos componham o ambiente escolar se estes se obrigarem a se enquadrarem nas normas, não podendo assim, expressarem suas sexualidades da maneira como realmente sentem. Além disso, o autor diz que não basta assumir a diversidade sexual como uma condição democrática, porque a própria ideia de diversidade pressupõe que há diferenciação. Por conta disso, se estabelece na escola as mesmas hierarquias e disputas que foram estabelecidas em sociedade, impedindo assim que as homossexualidades possam ser experienciadas na escola fora dos arranjos heteronormativos difundidos na sociedade.

Pode-se imaginar que estes e estas homossexuais possam experimentar a escola desde que não seja, não façam, não publicizem suas homossexualidades em nome da manutenção



do heterossexismo e da hierarquia sexual. E aí não basta a posição, que tem sido bastante útil na cultura brasileira, de que não existem identidades homossexuais, de que a diversidade é a condição mais democrática, como se houvesse diversidade sem hierarquia. O que é uma falácia posto que “ser diverso” pressupõe diferenciação e reconhecimento não igualitário de acesso e permanência no mundo público (PRADO, 2013, p. 42).

Portanto, na escola, também estão estabelecidas relações que pressupõem não só a heterossexualidade como norma, mas que também dificulta o acesso, à permanência e à experiência da escola a quem não se enquadra neste padrão, reproduzindo e produzindo assim as mesmas hierarquias, disputas, discursos e privilégios concedidos a identidade padrão, na instituição.

Por conseguinte, Louro (2003) diz, que é preciso redobrar a atenção nas práticas rotineiras, nos gestos, nos discursos, nas ações corriqueiras do dia-a-dia na escola. Deve-se desconfiar de tudo aquilo que é tomado como natural e que de certa forma tente regular quem não se encaixa nessa naturalidade. Devemos nos perguntar, por exemplo, os motivos pelos quais meninos e meninas são tratados diferentes, porque sempre há chacota quando meninos são comparados com as meninas, porque tudo que é considerado feminino é de certa forma menosprezado em comparação ao que foi escolhido para representar o masculino.

Por isso, ao desconfiar das práticas e ao questioná-las, deve-se pensar no porquê determinados conteúdos e conhecimentos são priorizados ao invés de outros. Tudo isto, para Louro (2003) é utilizado para construir os sujeitos nos moldes branco, masculino, burguês e heterossexual. Sendo assim, para a autora, tudo que circula a escola está preparado para padronizar os sujeitos neste ambiente.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 2003, p. 64, grifos da autora).

## SUMÁRIO



Neste sentido, Louro (2003), aponta que é necessário ficar atento a todas as nuances dos mecanismos discriminatórios instaurados na escola. Perceber, também, que eles se fazem presente em todos os aspectos que permeiam a educação e que por isso precisamos questionar todas as teorias, livros, linguagens, métodos, discursos, ações, regulamentos que constituem os ambientes pedagógicos, sendo isso fundamental para que as discriminações possam ser percebidas e desconstruídas.

Segundo Prado (2013), deve-se também questionar a própria educação e os grupos reacionários que se formam nos ambientes educacionais. Isto se faz necessário, para compreender os motivos pelos quais muitos preconceitos não se dissolvem e por vezes até se renovam em ondas conservadoras nessas instituições. É preciso compreender também se estão tentando dissolver a visão natural da heterossexualidade, ou se estão tentando naturalizar outras visões de gênero e sexualidade.

Além disso, para Louro (2003), não se pode dicotomizar as questões ligadas à sexualidade, afinal elas abarcam todo o corpo de pessoas que compõem a escola. A autora ressalta que a origem dessa dicotomia da sexualidade se dá numa matriz heterossexual e que por isso, todos os sujeitos que não se enquadram nessa ótica são tratados como problema ou não são percebidos.

É importante notar no entanto, que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola (LOURO, 2003, p.80-81, grifos da autora).

Dessa maneira, as escolas, por vezes, tentam construir a ideia de que se não tratarem das questões ligadas à sexualidade, estarão

## SUMÁRIO



dando possibilidade para que esta não se faça presente no ambiente escolar, o que, por sua vez, não acontece. Consequentemente, tentam proibir e negligenciar qualquer assunto que envolva esta temática dentro dos colégios.

À medida que tentam ocultar, negligenciar, repreender as sexualidades não normativas, a própria escola não só reproduz os padrões sociais de sexualidade, mas também os produz. Segundo Louro (2003), é indispensável reconhecer que a escola reflete, reproduz e produz as concepções de gênero e sexualidade propagadas na e pela sociedade. Além disso, segundo Prado (2013), estas tentativas de regular as sexualidades não heteronormativas tornaram-nas uma questão política que urge por reconhecimento, direitos e condições de vida digna. “Estas formas de regulação pela inferiorização transformaram as não heterossexualidades em um problema político, que enseja reconhecimento social na equivalência dos direitos e nas diferenças entre as formas de estabelecimento de relações públicas” (PRADO, 2013, p. 37-38).

É necessário conceber então, segundo Louro (2003), que estas identidades não normativas constituem os sujeitos e que mesmo que tentem negligenciá-las nas escolas, elas continuarão fazendo parte destes ambientes, pois não há como padronizá-las ou separá-las dos indivíduos. É necessário compreender também, que na tentativa de expulsá-las destes locais, por muitas vezes, estas identidades que fogem à normatividade são tratadas como imorais, doenças ou sexualidades ilegais.

A este modo, de acordo com Louro (2003), se é sabido que estes mecanismos discriminatórios se fazem presente nas escolas, que parte da comunidade escolar acaba sendo negligenciada por eles e que as escolas produzem sujeitos neste processo de perpetuação da norma, é completamente concebível e necessário que hajam movimentos não somente na sociedade, mas também nas instituições para questionar estas normas e tentar desconstruir os padrões que elas tentam impor. Para Weeks (2000), são os movimentos feministas e de gays e lésbicas que tem questionado estas normativas sexuais tradicionais.

## SUMÁRIO



Finalmente, a emergência de uma nova política acerca da sexualidade – exemplificada pelo feminismo, pelas políticas gay e lésbica e por outros movimentos sexuais radicais – tem questionado muitas das certezas de nossas tradições sexuais, oferecendo novas compreensões sobre as intrincadas formas de poder e dominação que modelam nossas vidas sexuais (WEEKS, 2000, p. 32).

Sendo assim, para que os preconceitos sejam desconstruídos e direitos sejam garantidos é fundamental que haja uma mobilização ao enfrentamento das normativas e das violências que estão instauradas na escola. Porém, Louro (2003), diz que mesmo que haja essa mobilização nas instituições educacionais e na própria sociedade, haverá uma reação dos mecanismos regulatórios, afinal, a escola, por meio de herança histórica e social, se constituiu como local de segregação e de preconceitos. Além disso, as instituições escolares também estão atravessadas por moralidades e religiosidades no tratamento da sexualidade, e estas, por sua vez, impõem práticas, estratégias e normas que classificam, categorizam e violentam os sujeitos ao tentarem impor a norma heterossexual como natural.

Entretanto, segundo Louro (2003), é indispensável mobilizar-se e questionar o que é imposto como natural, os mecanismos, os discursos, as normas, para que se possa provocar mudanças em todos os ambientes e níveis escolares, perpassando pelo currículo, metodologias, conteúdos, linguagens, entre outros, propondo assim meios, maneiras, ações que consigam, pelo menos em parte, desconstruir as normativas impostas.

Isto posto, ao observar as instituições escolares, Louro (2003), diz que existe uma tentativa de negar que as questões relacionadas à sexualidade são, também, uma missão da escola. Por meio de um fundamentalismo moral e religioso, estes sujeitos tentam implicar que estas questões devem ser resguardadas às famílias e que não devem permear o ambiente escolar.

## SUMÁRIO



Entretanto, independente do discurso ou das normas que tentam impor, não é possível separar a sexualidade do ambiente escolar, uma vez que elas fazem parte não só da forma como a própria escola se organiza, seleciona os conteúdos, os meios de ensinar por exemplo, mas também porque faz parte da vida dos alunos, dos professores e dos servidores.

Por outro lado, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não “entrarão” na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 2003, p. 131, grifos da autora).

Dessa maneira, para Louro (2003), não se pode negar o lugar da sexualidade nas escolas, ela está presente nas falas, nos gestos, nos conteúdos, nas conversas entre alunos e entre professores, nos namoros, permeando assim todos os âmbitos que compõem a escola. Em consequência, Prado (2013) salienta, que a escola vai ter que lidar com as regulações em torno da sexualidade já que esta faz parte da esfera política da sociedade.

É necessário ressaltar, que segundo Prado (2013), considerar a escola como uma instituição política é considerá-la peça ativamente participante das regras e dos jogos políticos de uma sociedade numa determinada cultura e num determinado momento histórico, não reduzindo assim o seu papel ao de uma instituição técnico-educativa que somente transmite determinados conhecimentos considerados relevantes numa sociedade e cultura. Sendo assim, independente

## SUMÁRIO



dos discursos e regras estabelecidos, a escola precisará lidar com as questões em torno da sexualidade.

Para Foucault (1999), estas regulamentações, normas e até mesmo os discursos que tentam classificar o sexo como proibido e ilícito tem o propósito não de silenciar o sexo como posto por estes próprios discursos, mas sim de impor uma organização e gerencia que pretendem fazê-lo funcionar em prol de um sistema de utilidades para a sociedade.

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo (FOUCAULT, 1999, p. 27).

A este modo, quando falam sobre o sexo é sempre com uma premissa de coordená-lo para funcionar de acordo com um padrão ótimo para a sociedade, que atenda às exigências da norma, que atenda aos interesses econômicos e de procriação, que seja limitado a atender uma premissa heterossexual. A escola, então, segundo Louro (2003), organiza-se para falar do sexo de maneira a atender esta demanda, organizando assim, os conteúdos, os currículos, os discursos e a própria escola aos moldes da norma heterossexual. Até mesmo o desejo e o prazer quando presentes nos discursos, também se estabelecem a partir de uma premissa heterossexual, ignorando assim a possibilidade de uma relação afetiva homossexual, ou outras formas de vivenciar a sexualidade.

Sem dúvida, na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente (como no exemplo acima), ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo. Além desses materiais, muitas das propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola ela supostamente não existe (LOURO, 2003, p. 135).

## SUMÁRIO



Louro (2003) aponta então, que assim como na sociedade, as normas estabelecidas na escola compreendem como modelo e como padrão a sexualidade e os sujeitos heterossexuais, julgando, violentando e classificando como desviantes e anormais àqueles sujeitos que não se enquadram nestes padrões. Dessa forma, assim como na sociedade, é imprescindível também questionar as imposições que tentam implicar na sexualidade na escola.

Segundo Louro (2003), é preciso assumir que as sexualidades, os gêneros, os sujeitos são construídos socialmente, a partir de suas vivências, dos discursos que os circundam e que fazem, das formas como vivem e pensam a sociedade, das regras e normas que circulam numa cultura em um determinado tempo da sociedade. Neste processo é necessário questionar, também, a ideia de que a sexualidade humana é inata e natural, afinal se a sexualidade é concebida como algo natural e normativo, há uma desvalorização, ocultamento de todas as outras identidades sexuais que não se enquadram na norma.

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita — sempre — a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural... Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como “outros” (LOURO, 2003, p. 141, grifos da autora).

Portanto, é imprescindível que a norma, os discursos, as linguagens, as naturezas sejam postos em questão, mas que também questionemos a nós mesmos, as nossas convicções e certezas e que estejamos prontos para ouvir e debater com aqueles sujeitos que historicamente e socialmente foram subjugados e classificados como desviantes.

## SUMÁRIO



Segundo Prado (2013), é neste ponto que a escola pode agir, mas tem deixado a desejar. Poderia propiciar meios para que estes sujeitos fossem ouvidos e que aquilo que precisa ser posto em questão, fosse questionado. Entretanto, o que tem feito é reforçar a norma.

Logo, segundo Louro (2003), exista a necessidade de provocar ações que transformem e que questionem a norma e as instituições; que possibilitem identificar os mecanismos de ação do poder para que possam ser desconstruídos; que viabilizem identificar os preconceitos, as violências, as discriminações para que possam ser desfeitas.

Neste sentido segundo Silva (2000), é primordial que a escola trate as questões relacionadas à sexualidade como questões políticas. Possibilitando assim, que as discussões sobre esta temática aconteçam a partir de teorias que considerem as interações dos processos culturais, discursivos, históricos e temporais de produção das identidades e das diferenças, para que assim, os mecanismos e as instituições que tentam fixá-las possam ser questionados.

Além disso, Silva (2000), aponta que a escola deve possibilitar que os discentes possam explorar as diversas possibilidades de vivenciar a sexualidade, bem como as transgressões, as perturbações e as subversões das identidades. Estimulando assim, com relação às identidades, “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado.

Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico” (SILVA, 2000, p. 100). A escola precisa então, ser local não só de construção de conhecimento, mas que possibilite aos discentes experienciar e experimentar os múltiplos aspectos da vida.

## SUMÁRIO







8

**CAMINHOS  
PERCORRIDOS**

Para que as discussões propostas com os discentes na introdução pudessem acontecer, foram realizadas rodas de conversa que, segundo Gatti (2005), visa trabalhar com um tema, em específico, relacionando-o com aspectos do cotidiano dos sujeitos participantes. Sendo assim as rodas de conversa tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas educacionais. Isto se deve porque esta técnica considera características sociais dos indivíduos na hora da seleção de participantes. Portanto, houve a formação de uma roda de conversa que se reuniu por uma hora, uma vez por semana durante quatro semanas.

Além disso, as rodas de conversa foram realizadas no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, já que, segundo Sueth (2009), até a época do Etefes, esta instituição era feita por homens e para homens e que mesmo depois da entrada das mulheres neste ambiente, elas continuavam sendo subjugadas. Neste sentido, a formação dessa instituição se deu a partir de momentos históricos em que a educação era concebida para um público masculino específico, que segundo Lima (2021), atendia aos padrões de masculinidade e de heterossexualidade da época.

Sendo assim, os colaboradores das rodas de conversa foram alunos matriculados no Ifes Campus Vitória, e participantes das atividades e ações educativas propostas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual do Ifes (NGS) e/ou o Coletivo estudantil Colorifes. Além disso, ainda para garantir esta homogeneidade os participantes deveriam ser alunos que se autodenominassem gays.

A formação da roda de conversa se deu a partir de um convite enviado aos discentes participantes das atividades do NGS e do Colorifes, todos os alunos foram convidados. Vale ressaltar que para que não houvesse nenhum constrangimento dos sujeitos, nenhum nome ou dado pessoal dos participantes foi ou será revelado, e, ao serem referidos, receberam nomes fictícios.

## SUMÁRIO



Para realização das quatro reuniões, foram escolhidas quatro temáticas. Cada uma delas serviu como guia para fomentar o debate nas rodas de conversa, sendo que cada temática foi destinada para um dia de reunião:

## O QUE OS OLHOS VEEM E O CORPO SENTE?

Esta temática teve por finalidade verificar exemplos de conflitos diretos e indiretos que os estudantes viram e veem da homossexualidade para assim identificar se na opinião dos alunos a homofobia se faz presente no campus historicamente. Além disso, buscou-se compreender quais são as formas que este preconceito se apresenta no campus, segundo a concepção dos discentes.

## SEXUALIDADE NA ROTINA ESCOLAR

Este tópico de debate discutiu, na concepção do corpo estudantil, as necessidades, e a importância de incluir as questões relacionadas à sexualidade na rotina escolar, assim como as posições que os alunos podem assumir para garantir esta inclusão, de acordo com a realidade dos mesmos dentro do campus.

## O ESPAÇO DE GAYS E LÉSBICAS NO IFES CAMPUS VITÓRIA

Este tema buscou entender, na visão dos discentes, como e se gays e lésbicas detêm espaço e local de fala dentro das escolas e do próprio Ifes. Além disso, nesse momento, discutiu-se com estes

### SUMÁRIO



estudantes, quais são, na visão dos mesmos, o papel da instituição e dos professores para proporcionar este espaço aos discentes. Além disso, compreender as perspectivas deste grupo para que possam ter iniciativas transformadoras dentro da escola.

## É POSSÍVEL AGIR, ALUNO?

Para finalizar as reuniões, buscou-se neste momento, por meio das perspectivas dos alunos, compreender o papel dos próprios discentes no processo de desconstrução do preconceito e da construção de uma educação que considere a multiplicidade sexual como componente do ambiente escolar.

Neste sentido, todo o percurso das rodas de conversa foi realizado a partir das perspectivas dos discentes com relação ao que estava sendo posto em debate nos encontros.

Vale ressaltar também que ao iniciar os processos de formação das rodas de conversa, alguns percalços foram encontrados. A primeira dificuldade para a formação da roda de conversa foi a pandemia de Covid-19 que se instaurou no Brasil a partir do início de março de 2020. Por conta disso, as aulas no Ifes foram suspensas por tempo indeterminado, bem como as atividades extracurriculares.

Com as atividades suspensas e os alunos não podendo comparecer na instituição, não foi possível realizar o trabalho nas instalações da escola como havia sido proposto. Sendo assim, utilizou-se o Zoom, uma plataforma online para reuniões, para a realização das rodas de conversa, como apontado anteriormente. No entanto, não foi somente a viabilidade de espaço que foi afetada pela pandemia, mas também a comunicação com os estudantes. Após encontrar um novo espaço para a realização do trabalho também foi preciso reestabelecer a comunicação com os estudantes. Para tanto, contatou-se

## SUMÁRIO



os alunos participantes do NGS, mas dentre estes alunos nenhum tinha possibilidade de participar das reuniões à distância.

Por meio de sugestão do próprio NGS, tentou-se contatar professores da instituição, bem como o Grêmio e Centros Acadêmicos para divulgar a pesquisa e conseguir contato com alunos que cumprissem os outros critérios estabelecidos e que estivessem dispostos a participar deste trabalho.

As tentativas de contato com o grêmio e com os Centros Acadêmicos foram realizadas diversas vezes por meios diferentes de comunicação. Neste contato explicava-se que se buscava alunos para participar das rodas de conversa, também era explicitado que as mesmas já tinham sido autorizadas pela instituição. No entanto, com a maioria destes grupos não foi possível estabelecer contato mesmo que todos apresentassem perfis muito ativos com postagens semanais de fotos ou vídeos.

Os únicos contatos possíveis de serem estabelecidos foram com o grêmio e o centro Acadêmico de Letras. Um aluno, membro do grêmio, disse que faria a divulgação entre os discentes da instituição. No entanto não foi recebido o contato de nenhum estudante interessado em participar da pesquisa. Já no centro acadêmico de Letras foi possível estabelecer a comunicação com 4 discentes desse curso que demonstraram interesse em participar das rodas de conversa. Destes alunos somente 2 homens conseguiram participar.

Em sequência, com o intuito de conseguir mais colaboradores, decidiu-se contatar professores dos diferentes cursos da instituição para que estes pudessem divulgar a pesquisa. Sendo assim, alguns professores se dispuseram a fazer este contato, enquanto outros tiveram reações não muito positivas com relação à temática proposta, se recusando assim, a auxiliar na divulgação da pesquisa simplesmente pelo fato deste trabalho tratar da temática de sexualidade. Estes professores disseram abertamente que o lfs não era local para tratar destas temáticas.

## SUMÁRIO



Segundo Louro (2000), ao reconhecermos as identidades na nossa sociedade, estabelecemos neste processo as diferenças, as desigualdades, as hierarquias e as normas a partir do referencial do homem branco, heterossexual, cristão e de classe média, considerado natural. A este modo, os sujeitos que não se enquadrem neste ideal de naturalidade passam a ser classificados como desviantes da norma. Para Prado (2013), este processo de naturalização da heterossexualidade não é percebido pelos sujeitos que se enquadram nesta norma, conferindo assim, privilégios a estes às custas de privações impostas a outros.

Além disso, segundo Foucault (1999), este processo de naturalização da heterossexualidade esta intrinsecamente ligado às redes de poder estabelecidas em nossa sociedade e nas instituições que as compõem, inclusive na escola. Sendo assim, para Prado (2013), precisa-se olhar para a escola como componente da esfera política da sociedade e assim entender que ela vai ter que lidar com a regulação, com as normativas sociais e com as classificações dos corpos.

A escola é, então, local de perpetuação das normas estabelecidas em nossa sociedade e ao mesmo tempo que as perpetuam negam este processo. Sendo assim, para Louro (2003), é preciso desconfiar de tudo que é considerado natural, intensificando a atenção nas práticas consideradas comuns, nos gestos e também nas palavras que são banalizadas.

Sendo assim, ao dizer que a escola não é lugar para discutir a temática de sexualidade, estes professores estão tentando regulamentar por meio da própria sexualidade, quais as discussões podem e quais não podem acontecer dentro daquele espaço, a partir de normativas heterossexuais pré-estabelecidas socialmente que privilegiam determinadas características perante outras. Ou seja, para estes professores a escola, o lfe, não são locais de discussão e de pertencimento das sexualidades divergentes do padrão heterossexual.

## SUMÁRIO



Ao dizer que o lfes não é local para discutir estas questões, estes professores estão tentando banir desta instituição as discussões e as próprias sexualidades não normativas. Como consequência, acabam privilegiando e normatizando por meio de seus discursos, a heterossexualidade nesta escola. Exemplificando assim, Foucault (1999), quando diz que ao tentarem expulsar o sexo da escola, por exemplo, estão na verdade provocando discursos que selecionam e normatizam a heterossexualidade neste ambiente; e Prado (2013), quando diz que ao naturalizarem a heterossexualidade nos sujeitos conferem privilégios a estes.

Segundo Louro (2003), ao regularem os discursos na escola a partir de uma normativa heterossexual, seleciona-se também, a partir desta normativa, os conteúdos, discussões e cursos a serem abordados nas instituições. A este modo, as afirmações feitas pelos professores indicam que estes entendem a escola em questão como local onde as temáticas que envolvem a sexualidade não devem ser contempladas. Isto pode explicar também, o motivo pelo qual nenhuma divulgação sobre as rodas de conversa foi realizada por parte de alguns centros acadêmicos e do grêmio, já que estes podem compartilhar da ideia ou ter aprendido na própria instituição que o lfes não é local para se debater sexualidade. Sendo assim, para Louro (2003), é preciso questionar não só o que é ensinado, mas também o modo como se ensina e os sentidos que os discentes dão para aquilo que aprendem.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2003, p. 64, grifos do autor).

Dessa maneira, é preciso que a escola e os docentes se proponham não só a falar sobre sexualidade, mas também a questionar as formas, os meios, os conteúdos e a interpretação que os alunos

## SUMÁRIO



fazem sobre o que aprendem. É preciso também ficar vigilante a nossa linguagem e aos nossos discursos para perceber os preconceitos que estes podem carregar.

Para mais, deve-se enfatizar também, que a divulgação da roda de conversa, por conta da pandemia de covid-19, foi feita toda de maneira remota, dificultando assim, o contato com servidores, professores e departamentos da instituição que poderiam ter divulgado e incentivado alunos a participarem. Além disso, pode ter sido criado também um efeito bolha que restringiu a publicidade das mesmas a um número baixo de discentes que já tenham afinidade com as questões tratadas neste estudo.

Em contrapartida, alguns professores se propuseram a fazer a divulgação e por meio deles se obteve contato com alguns alunos da Licenciatura em Matemática, e do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades que se propuseram a participar da roda de conversa, que contou com a participação somente de três alunos.

Ao dar início as reuniões, foi pedido que os três participantes criassem pseudônimos em virtude da preservação de suas identidades. Escolheram então, Jean Tiburi, Lukas Ridgeston e Yuri Silva como pseudônimos. Além disso, a pedido deles, também foram omitidas quaisquer menções feitas a outros sujeitos citados durante as reuniões.

## SUMÁRIO





A graphic of a rainbow with multiple parallel bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curving from the top left towards the center of the page.

# 9

## **SEXUALIDADE E OS CONFLITOS NA ESCOLA**

Para contextualizar a primeira roda de conversa sobre os conflitos na escola em torno da sexualidade, apresentou-se depoimentos de pessoas LGBTs que relatavam suas experiências enquanto sujeitos LGBTs na escola; e também foi realizada a leitura do hino da instituição em questão, buscando assim, compreender como os participantes das reuniões percebem as questões relacionadas à sexualidade no ambiente escolar em que estavam inseridos, o Ifes. A este modo, para fomentar o debate, perguntou-se aos discentes o que eles entendiam como conflito quanto a homossexualidade na escola. Os alunos comentaram o seguinte:

*“Então, partindo do pressuposto que a gente é criado dentro de uma sociedade que tem normas muito claras enquanto o que deve ser seguido né, o que é tido como padrão, quando a gente entra na escola, a gente já começa a ter uma série de atritos quanto aquilo que é tido como normal. E nós já começamos a nos perceber como seres diferentes daquilo que é mostrado de uma forma geral dentro da escola. Acho que os conflitos começam quando seus colegas começam a te perceber como um ser afeminado, ou uma pessoa com voz aguda, ou que você não segue padrões dentro do esporte, ou que você gosta de andar com grupo de meninas, ou que você não demonstra nenhum tipo de atração pelo feminino mesmo que isso não represente nada durante boa parte aí da sua infância. [...] Essa questão do desejo para com o sexo oposto é muito forjado, desde quando a gente começa a se entender. Porque a gente já é cobrado a ter uma namoradinha lá no Jardim de Infância na alfabetização, então você não começa muito bem a perceber de que forma isso vai te afetar então você passa aceitar esse tipo de cobrança como sendo algo que você tem que seguir. [...] Os meus problemas em sua maioria na fase escolar, do início ensino básico até o final, se deu muito mais por conta dos colegas. Os colegas de classe ou dos colegas mais velhos da série seguinte que começam a perceber em você um desvio. Um desvio do que é padrão. Então, começam a tirar chacota com você, começam a caçoar de você, começam a chamar com palavras pejorativas e isso começa a impactar em você de alguma forma.*

**Lukas Ridgeston**

4 Os relatos dos discentes foram apresentados em formatação diferente da norma com o intuito de realçá-los e diferenciá-los das demais citações do trabalho.

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



[...]Eu acho que esses conflitos, eles são muito rurais também, a depender de qual o território que você marca socialmente, sabe? Porque a pessoa ela pode ter ou não essa expressão que é desviante. Porque existem também as pessoas gays, as pessoas lésbicas que vão ter um comportamento mais aliado com o que se espera daquele gênero. Conheço vários. E também existe o fato de você ter a sua homossexualidade declarada ou não. Então, acho que as pessoas em diferentes condições, elas enfrentam desafios diferentes.[...] No ensino fundamental eu vivi o fato de tentarem pesquisar a minha sexualidade. Tipo perguntando se eu já tinha ficado com meninas. Sugerindo que eu ficasse justamente para tentar me desmascarar e no ensino médio eu recebia às vezes apelidinhos [...]

**Yuri Silva**

[...] Minha família já fazia homofobia comigo. Então, eu já fui pra escola tendo a noção de que havia algo errado em mim e todo preconceito que eu sofria, o verbal, o simbólico e até sexual, os meninos passavam a mão em mim, esfregavam a mão em mim e tal, faziam coisas bem escrotas assim. Eu aceitava porque eu achava que eu era o erro. Então, eu passei por isso assim, de meninos do nada me bater, me dá um soco na boca do estômago. Um moleque do nada, uma vez, quis brigar comigo no final de uma aula. Às vezes eu enfrentava, com muita fúria assim, jogava cadeira, jogava um monte de coisa em cima deles e às vezes eu ficava mais recluso, ficava mais medroso porque eu não entendia o que significava viadinho, ou bichinha ou mariquinha. [...] Mas quando eu percebi isso, eu tinha 13 anos e tava no ensino fundamental. Foi quando eu comecei adoecer, e aí... Aí foi aquela coisa meio catártica né. Você ter a clareza de tudo que você viveu, de tudo que você tava sofrendo e porque que você tava sofrendo, e você descobrir que você realmente é aquilo. [...] então eu achava que eu era realmente um problema. E aí eu comecei a desistir da escola, desisti de estudar. E aí eu fiquei muito tempo fora da escola, eu fui terminar meu ensino médio 2010/2011, olha de 2002 eu comecei e fui terminar em 2010 porque até eu entender que eu não era aquele monstro que as pessoas diziam e eu me senti também daquele jeito, foi um processo, foi quase uma década. [...]

**Jean Tiburi**

É interessante ressaltar que tanto Yuri Silva quanto Lukas Ridgeston apontam que a homofobia na escola está intrinsecamente ligada aos padrões estabelecidos na sociedade a qual a instituição está inserida. Remetendo assim, à Prado (2013), que diz que a escola deve ser vista como uma esfera política da sociedade e que dessa maneira, os sujeitos e a própria instituição terão que lidar com mecanismos regulatórios neste ambiente; e a Weeks (2000), que diz que é possível observar que assim como a igreja e a medicina, a escola também tenta regular a partir de normativas preestabelecidas, os corpos dos sujeitos que as compõem. Dessa maneira, a escola tem sido local de regulação dos corpos a partir de um padrão heterossexual pré-estabelecido na sociedade e que compõem este ambiente.

Além disso, todos os três discentes relatam terem sofrido violências verbais e/ou físicas de seus colegas na escola. Segundo Louro (2000) estas violências acontecem justamente por terem sido estabelecidas normas que classificam e separam de forma sutil e violenta os sujeitos que não se enquadram no perfil padrão de homem, branco, cristão e heterossexual. Para Prado (2013) a escola terá que lidar com estas normativas, mas também com as violências e as classificações dos corpos que ainda não foram colocadas como discurso, ou seja, àqueles corpos que podem ser encontrados no silêncio, na violência, ou nos antagonismos contemporâneos.

De acordo com Prado (2013), estas normas e violências são estabelecidas na escola porque ela é uma esfera política da sociedade e está submetida as regulações e normas dessa sociedade. Por conta disso, a escola se torna, então, corresponsável pela expansão destas normativas e violências. Neste sentido, entender a escola como uma instituição política significa não a reduzir a uma instituição de conhecimentos técnicos apenas, mas sim compreendê-la como responsável pelo alargamento dos sentidos públicos de uma sociedade.

## SUMÁRIO



Para mais, é possível observar esta tentativa de controle, classificação e padronização dos corpos e da sexualidade ainda na infância, como apontado por Lukas Ridgeston ao dizer que desde cedo era cobrado a ter, em suas palavras, “uma namoradinha” na escola. Segundo Foucault (1999), o sexo das crianças, adolescentes e do colegial passa a ser considerado um problema público. Envolvem médicos, pedagogos, professores, igrejas, todos com o propósito de regular a sexualidade das crianças. Estabelecendo assim, mecanismos regulatórios que ditam normas e regras que regulam o que é aceitável ou não dizer e expressar sobre o sexo.

[...] o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes – um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo [...] (FOUCAULT, 1999, p. 30 - 31).

Dessa maneira, a escola passa a ser entendida como lugar de regulação dos sujeitos, de seus corpos e de suas sexualidades, tentando enquadrá-los desde criança num perfil heterossexual pré-estabelecido na sociedade. Segundo Prado (2013), aos sujeitos desviantes desta norma, fica reservada a violência de um processo de separação sutil entre aqueles que podem ou não frequentar este ambiente, entre os discursos que devem ou não compor as instituições. Por conta disso, a escola se torna corresponsável pela expansão destas normativas e tem que lidar com elas e com as classificações e violências que ainda não compõem os discursos regulatórios.

Além disso, os discentes também apontam que muitas das violências que sofreram na escola foram fundamentadas no fato de se apresentarem de forma diferente do que era esperado para eles.

## SUMÁRIO



Isto pode ser observado no relato de Lukas Ridgeston quando aponta que os conflitos começaram quando os colegas perceberam que ele apresentava características, gestos e ações que na sociedade heteronormativa que estamos inseridos, são considerados femininos, ou seja, dissonantes da leitura da identidade de gênero que as pessoas faziam de seu corpo. Segundo Lukas, as violências começaram a partir do momento que as pessoas naquele ambiente escolar começaram a enxerga-lo como diferente. Neste momento, Yuri Silva concorda com Lukas e aponta então, que as pessoas podem experienciar a escola de maneira diferente de acordo com as leituras que são feitas das identidades que performam, se desviantes da norma ou se dentro do padrão que é esperado socialmente.

Segundo Silva (2000), a norma concebe que as identidades estão envolvidas em relações que pressupõe uma identidade como natural e verdadeira enquanto as outras são as desviantes, já que o pressuposto de naturalidade também faz dessa identidade considerada natural, parâmetro de avaliação para as outras, as desviantes. Por conta disso, as identidades são compreendidas como fixas, findadas, já que seriam advindas da natureza.

Neste sentido, Silva (2000) aponta que as relações entre as identidades se estabelecem em processos desiguais e binários. Binários porque as comparações que se estabelecem são em pares; e desiguais porque a comparação é hierárquica. Enquanto pressupõem que todas as características da identidade considerada natural são positivas, nas outras identidades estas características são apontadas como negativas.

Dessa maneira, Louro (2000), ressalta que as identidades não devem ser compreendidas distantes da diferença, mas sim que são circunscritas a partir dos processos de diferenciação. Isto, por sua vez, não poderia deixar de causar consequências em como as relações se estabelecem e em como as identidades destes sujeitos são lidas na sociedade.

## SUMÁRIO



Nessa lógica, as chacotas, as violências, os abusos que os alunos apontam ter sofrido podem ser provenientes deste processo de diferenciação que estabelece como desviante as identidades que se diferenciam da performance heterossexual esperada. Segundo Louro (2000) então, algumas identidades, àquelas que seriam naturais, gozam de privilégios que as outras identidades não possuem.

Isto por sua vez, pode ser observado no relato dos três discentes e mais intensamente no de Jean Tiburi, que passou por abusos, violências físicas e verbais no ambiente escolar, ao ponto dos processos de diferenciação serem tão intensos e violentos que o aluno acabou adoecendo e abandonando a escola por vários anos.

Isto posto, Silva (2000), aponta, que para acessar os recursos de uma sociedade, as identidades acabam passando por disputas que se estabelecem pelos mesmos processos de diferenciação. Sendo assim, ao estabelecer um paralelo com os apontamentos de Jean, identifica-se que o acesso dele à educação e à escola ficaram comprometidos simplesmente por não atender às expectativas de uma identidade heterossexual e, por conta disso, acabar sofrendo diversas violências neste ambiente; enquanto os outros dois discentes, apesar de terem permanecido na escola no tempo regular, também sofreram violências e experienciaram este ambiente diferentemente de outros discentes que apresentavam característica condizentes com o que era esperado socialmente para seus corpos.

Salienta-se assim, que na escola, como na sociedade, espera-se uma determinada performance tanto de gênero quanto de sexualidade dos sujeitos, uma performance que deve, segundo Louro (2000), rejeitar qualquer traço que se oponha ao que é ditado como norma, e ao não atenderem estas expectativas os discentes estão sujeitos a experienciar processos violentos de segregação. Neste sentido, Yuri Silva ressalta em seu relato que os conflitos que se estabelecem também estão atrelados a maneira com a qual o gênero é performado e percebido neste ambiente.

## SUMÁRIO



Segundo Butler (2018), a identidade de gênero também é, por vezes, considerada natural e passa pelos processos de fixação e pelos binarismos advindos dessa concepção de naturalidade. A autora ressalta ainda sobre os processos de fixação das identidades sexuais e de gênero advindas dos próprios conceitos que consideram a sexualidade e o gênero como construídos culturalmente. Estes conceitos ao considerarem um corpo prévio aos processos de significação cultural e receptor de leis culturais que tentam definir o que seria heterossexual e homossexual, masculino e feminino, acaba por fixar as identidades e criar novos binarismos neste processo.

Nesta perspectiva, Butler (2018) aponta que o gênero não é fixo, findado, completo, mas que é uma performance que acontece na superfície dos corpos variando de acordo com os contextos culturais, sociais, discursivos, temporais e históricos ao qual a performance acontece. Para a autora, estas performances acontecem de maneira compulsória, sendo que algumas delas são disruptivas, aquelas que performam diferente do que é esperado; enquanto outras acabam se tornando instrumento de uma hegemonia cultural que tenta fixar a ideia de uma identidade verdadeira, findada e estável. A este modo, a maneira como algumas performances estão sendo realizadas implicam em relações punitivas com os sujeitos que não performam de acordo com o esperado culturalmente. É neste ponto que podemos traçar outro paralelo com os relatos dos discentes.

Tanto Yuri Silva quanto Lukas Ridgeston, salientam a influência de performar o gênero diferente do esperado nas relações estabelecidas na escola. Para os dois discentes, o fato de performarem características consideradas femininas culturalmente e que não eram condizentes com o que se esperava de seus corpos considerados culturalmente masculino, implicaram em relações violentas e punitivas na escola. Neste sentido, Louro (2000), ressalta que durante a experiência da escola, os corpos considerados culturalmente masculinos devem rejeitar qualquer traço, gesto, ou desejo que os aproxime do que é considerado feminino

## SUMÁRIO





ou homossexual, já que as relações estabelecidas na escola tentam garantir a continuação de uma hegemonia cultural.

As relações então, que se estabelecem na escola e a própria instituição escolar, agem em prol de garantir que as performances que serão produzidas, serão aquelas fixadas tanto pela cultura hegemônica, quanto pela premissa biológica e natural de gênero e sexualidade, estabelecendo assim as disputas e os processos de diferenciação que surgem nestas relações binárias e desiguais. Nesta perspectiva, os discentes que performam diferente do esperado ou que performam o gênero entre as performances compreendidas culturalmente como fixas, estáveis e findadas, são aqueles que irão sofrer as violências deste processo e por vezes, assim como Jean Tiburi, perder o direito à educação e à escola.

Após compreender como estes colaboradores entendem as maneiras que a escola, de modo geral, trata questões relacionadas à sexualidade, buscou-se entender a percepção destes discentes sobre este tema, com relação ao Ifes campus vitória. Para tanto, perguntou-se como eles percebem a homossexualidade ser tratada historicamente no campus. Os alunos comentaram o seguinte:

*Não é tratada. Eu estudei no ifes duas vezes, inclusive meu ensino médio foi lá de 2006 a 2009. Então, vivi dois períodos bem diferentes assim 2006/2009, e agora a partir de 2019. Eu não vejo essa questão sendo tratada de modo geral, sendo considerada. [...] Mas assim, sobre sexualidade, homossexualidade, eu nunca vi muito tratamento. E o hino, já que vocês leram e acho que não foi sem propósito, o hino ele traz nele, essa visão muito tecnicista e muito voltada pro homem, tanto que ele se dirigia né aos homens e falava em homens viris né, grande forja de homens viris. Então, nem as mulheres eram consideradas nisso. Claro que a gente tá falando aí de 1909 né, lá no... Na escola de aprendizes e artífices. E aí a gente tem um grande período em que as mulheres não estão inseridas nessa questão da educação e do mercado de trabalho. Então, meio que era o padrão da época. Mas ele se manteve até hoje e se perpetua dessa mesma forma com essa mesma letra e com uma performance muito específica*

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



*né, que não é só homem, é o homem viril. Tem um jeito de ser homem, e aí esse jeito de ser homem não abarca toda a pluralidade de jeitos de ser homem, inclusive aqueles jeitos de ser homem que estão comportados dentro do nosso horizonte gay. [...] Eu acho que existe uma invisibilização. Acho que esse é o termo mais preciso. A nossa existência não é discutida.*

**Yuri Silva**

*[...] Não via nenhuma política, nenhuma campanha, mas também não via problemáticas nesse entorno, não via conflitos ali, talvez por se tratar de um público majoritariamente mais adulto, mesmo que parta-se do pressuposto de uma sociedade heteronormativa, mas eu não via nenhum conflito acontecendo ali, no meio desse público com essas pessoas ou com os meus colegas. Eu tinha colegas que eram declaradamente gays, assim como eu, e não discutimos muito sobre a questão da sexualidade, mas também não sentíamos grandes problemas.*

**Lukas Ridgeston**

*Eu acho o lfes muito conservador. Bastante conservador. Acho que em 2018 que teve um professor ali que sofreu um processo, ou sofreu uma ameaça de processo por parte de um aluno. Esse professor estava falando sobre orientação, não lembro se era orientação ou se era sexualidade. Esses assuntos desse campo da sexualidade! Era com um aluno que era ateu. Não era neopentecostal. Não era dessa turma. Ameaçou o professor por doutrinação, isso foi em 2018 gente. Assim, estava no calor de debates, das discussões. Eu senti, eu senti MUITO, muita omissão dos professores, todos com medo de dar palpite, de falar alguma coisa na sala e alguém estar filmando, para alguém distorcer ou alguém processá-los. [...]E aí tipo eu também percebo que há um desejo de evitar falar sobre. Os professores podem ter certo tipo de conhecimento porque a gente convive com outros seres humanos e acabar aprendendo. Essas discussões tão no nosso cotidiano. Mas eles evitam falar. Evitam se colocar nesse lugar [...] Então eu vejo essa postura dos professores de evitar falar, para não ser distorcida para que... Não seja distorcida, para que não haja problemas para eles.*

**Jean Tiburi**

Vale ressaltar que o aluno Jean Tiburi, ao falar sobre discussões mais intensas no ano de 2018, está se referindo a polarização política entre a esquerda política e o governo eleito de Jair Bolsonaro, que aconteceram durante as eleições presidenciais daquele ano. Durante este período várias discussões como a do projeto de lei escola sem partido vieram à tona, que dentre outras ideias, pregava banir das escolas discussões que o projeto considerava ter viés político ideológico. Dentre estas discussões estavam as que envolviam gênero e sexualidade.

Observando a fala dos três sujeitos é possível perceber diferentes vivências dentro do Ifes. Yuri Silva disse inicialmente que não percebia a sexualidade ser tratada dentro do campus durante os dois períodos que ele estudou/estuda na instituição. O discente também relacionou isso, a aspectos históricos deste campus, indicando a existência de normativas sociais que, por sua vez, selecionam o tipo de perfil de aluno que pode compor esta instituição: o homem viril. Além disso, o aluno enfatizou que existe uma tentativa de invisibilização da temática e da existência de sexualidades dissidentes da norma.

Lukas Ridgeston falou sobre uma vivência bem diferente de Yuri. O discente diz que tanto ele quanto outros colegas, abertamente homossexuais, não percebiam nenhuma problemática em torno de questões relacionadas à sexualidade, no campus. Porém, o aluno também apontou que não viam a promoção de discussões e debates sobre o tema na/pela instituição.

Jean Tiburi, entretanto, apontou experiências bem diferentes tanto de Yuri, quanto de Lukas. Jean relata que o Ifes, em sua opinião, é conservador e que durante o ano de 2018, alguns dos professores que se propunham a falar sobre sexualidade eram ameaçados por conta da polarização política da época. Jean disse também que havia medo por parte dos professores em trazer assuntos relacionados à sexualidade para discussão e que isso pressionava estes docentes a não falar sobre a temática. O sujeito enfatiza ainda, que apesar dessas discussões estarem presente no cotidiano escolar, os professores preferem não debater sobre sexualidade.

## SUMÁRIO



Embora tenham vivências e experiências completamente diferentes uns dos outros, os relatos dos três discentes convergem em um ponto comum: A tentativa de permanecer no silêncio quando se trata de viabilizar o debate de assuntos a cerca da sexualidade. Segundo Louro (2003), este silêncio em torno das sexualidades e dos sujeitos desviantes do padrão deve ser entendido como uma espécie de tentativa de garantia de manutenção da heteronormatividade.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminar-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 2003, p. 67-68, grifos do autor).

A este modo, o silêncio se impõe porque compreende que já existem normativas sociais e discursos pré-estabelecidos que regem os corpos, as sexualidades e os sujeitos que podem ou não compor este ambiente. Dessa maneira, para Prado (2013), esta tentativa de manutenção da norma, seja pelo silêncio ou pelo próprio discurso, evidencia um afastamento da compreensão da escola como uma esfera da política e uma aproximação da escola à esfera da moral.

Uma outra questão decorrente desta noção de escola é que ao considerá-la uma instituição da esfera da política, estamos assumindo sua distância da esfera da moral. A esfera da política deve permitir que os mecanismos de construção social e histórica das hierarquias sejam visíveis, possibilidade essa vedada à esfera da moral que impede a emergência e constituição do inaudito e não representável nas esferas regulatórias do mundo público (PRADO, 2013, p. 33).

Por conseguinte, enquanto a esfera da política permitiria compreender e debater as maneiras que as hierarquias sociais e os mecanismos de construção da sociedade estão estabelecidos e como eles agem sob os corpos dos sujeitos, a esfera da moral busca firmar a norma e sustentar mecanismos coercitivos que segregam, classificam e violentam os sujeitos e as sexualidades desviantes; como pode ser exemplificado nos relatos de Jean Tiburi sobre as violências, assédios

## SUMÁRIO



e pressões psicológicas que sofreu enquanto criança e gay na escola; e também sobre o silêncio, medo e ameaça sofridos por professores que tentaram debater sexualidade durante parte de sua graduação.

Em sequência, perguntou-se aos discentes sobre como e se eles percebem a homofobia no campus na atualidade. Yuri Silva respondeu que ele não percebe nada além da omissão para com os debates e os sujeitos à cerca da temática de sexualidade, enquanto Lukas Ridgeston e Jean Tiburi apontam também que existe, além da omissão, uma tentativa de desvincular a instituição de pautas e debates como os de sexualidade.

## SUMÁRIO



*Eu participei do fórum de direitos humanos e cidadania. Era um projeto do curso de mestrado em humanidades. E meu! Tipo, a gente não podia associar o lfes à movimento popular. Vocês têm noção disso? A gente ia fazer uma moção de repúdio e a gente não fez. Porque não podia. A gente não podia usar o nome do lfes para denotar opinião em apoio a uma professora do lfes. Para você ver o tanto de rabo preso que o lfes tem com a política conservadora do país e do estado. Eu sei que tem pessoas ali do corpo administrativo que já me disseram: “olha aqui a gente não mexe porque tem gente aqui que tem cargo político. Então, a gente não pode tocar nessa área. A gente não pode usar o nome nesse momento”. Então a gente brigava o tempo todo ali para tentar trazer pautas para dentro da instituição. E a gente encontrava sempre entrave. Eu não vou falar o nome da pessoa, mas encontrava um entrave de um representante [...]*

**Jean Tiburi**

*É uma problemática muito grande tratar desses assuntos em grandes instituições como as universidades e os institutos. Porque o que eu vejo é que alguns departamentos se sentem mais livres no sentido de se expressar sem passar por um crivo direto da reitoria. Mas quando isso tenta tomar uma escala maior que vai, aí sim, abarcar o lfes como um corpo só, aí passa muito, muito problema. É porque não quer carregar estigma disso, ou estigma daquilo outro, ou por conta também dos cargos políticos que a gente sabe que existem.*

**Lukas Ridgeston**

Sendo assim, para estes discentes, o Ifes é uma instituição que tenta desvincular sua imagem de pautas e movimentos como os que envolvem sexualidade. Além disso, para estes alunos, a instituição prefere não desenvolver uma educação que abarque e promova estas questões por conta de políticas conservadoras que circundam a escola, estigmas que possam ser atrelados à instituição, e/ou pessoas em cargos políticos que preferem não promover o tema.

A este modo, os alunos homossexuais dessa instituição ficam fadados a experimentar uma escola que segundo Prado (2013), não publiciza e não permite publicizarem suas homossexualidades em função da manutenção de uma escola heterossexista, como exemplificado por Lukas Ridgeston ao dizer que certos departamentos até se propõem a falar sobre sexualidade, mas se o tema cresce, o debate toma proporções maiores na instituição e abarca a escola de maneira geral, ele passa a ser considerado um problema. Além disso, os discentes também relataram:

*Então, eu tô travado, mas é porque eu tô aqui no Instagram eu abri o @ do Ifes né, justamente para olhar... Eu acho que isso é uma forma da gente mensurar também como que a instituição se posiciona. Então, eu tô olhando o canal oficial de comunicação dele no Instagram, e a gente sempre vê aquelas, por exemplo, citações de parabéns aos profissionais pelo seus dias. Aqui eu abri, tô rodando no feed e, por exemplo, tem um dia aqui que tem eventos online, dia mundial do meio ambiente. Então, na questão do meio ambiente houve um posicionamento, sabe? Houve o compartilhamento de um post em relação ao dia mundial do meio ambiente. Tem aqui dia mundial de conscientização do autismo, dia 2 de Abril, também tá colocado que é uma questão da vida, é transversal ao ambiente escolar. Só que, eu pelo menos, não me lembro de ter visto algum relacionado à diversidade sexual. Eu posso até procurar, mas eu acho que isso é um termômetro que mostra para gente um pouquinho também de como que a instituição se manifesta e se omite de algumas questões. [...] Eu acho que a instituição, ela comenta mais outras questões do que essa questão da sexualidade, para mim é isso. Então, eu acho que, o fato de a instituição se posicionar muito menos nesse aspecto de tantos outros de relevância social, indiretamente, confirma essa tese do Jean Tiburi, de que provavelmente*

## SUMÁRIO



*também vá se encontrar mais resistência para se falar sobre isso já que a própria instituição não fala né. Quer dizer que o silêncio da instituição, fala muito sobre a postura dela e sobre a receptividade dela a esse assunto sabe.*

**Yuri Silva**

*Mas eu acho que toda instituição flerta com o autoritarismo. Ela inibe nossos discursos, inibe seus funcionários, no caso, os professores. Professores também são censurados, são assediados moralmente [...]. Então, assim, eu percebo no meu trabalho no Ifes. Inclusive, uma galera da coordenadoria do mestrado de humanidades, faz um esforço muito grande, muito amoroso, de fazer aquele Ifes uma outra coisa. Assim, que dá uma outra cara para aquela instituição ali que é muito careta. Mas, infelizmente, a gente sofre assédio, sofre censura. E aí são professores, são trabalhadores, e eles não querem perder seus empregos. Então, eu acho que toda instituição tem seu pezinho no autoritarismo. Dialoga com a ditadura, que era autoritária, que perseguia. Tanto que as pessoas não tem tanta liberdade porque elas sabem que vão ser perseguidas dentro do campus. Eu mesmo tive medo quando eu comecei a brigar com algumas pessoas. Enfim, eu vi que o negócio era mais embaixo ali e era isso que eu queria falar.*

**Jean Tiburi**

A este modo, a censura, o assédio, o medo, o flerte com o autoritarismo, e até mesmo o silêncio e a omissão citados pelos discentes, são peças utilizadas para sustentar um padrão heteronormativo produzido por meio da proliferação de discursos sobre o sexo que segundo Foucault (1999), são produzidos não longe do poder, mas por ele e aonde ele se exerce para que possa ser multiplicado. Sendo assim, segundo Weeks (2000), o poder conta com e atua por meio de mecanismos complexos afim de produzir dominação e subordinação. “De fato, ele atua através de mecanismos complexos e superpostos — e muitas vezes contraditórios — os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências” (WEEKS, 2000, p. 38).

## SUMÁRIO



Vale ressaltar que pode parecer contraditório dizer que a censura e o silêncio sobre o sexo, por exemplo, derivam de uma explosão discursiva em torno dessa temática. No entanto, segundo Weeks (2000), os mecanismos do poder são por vezes contraditórios. Além disso, para Prado (2013), a escola experimenta de maneira contraditória as tensões entre as regulações e os antagonismos. Mesmo que as vezes o que se percebe sejam os silêncios ou a violência, que por sua vez, são o cerne do projeto de coerção e submissão que produz e fomenta violência sobre os corpos e os sujeitos desviantes da norma, o que os provoca são os discursos sobre o sexo que classificam a partir da norma e afirmam não poder falar sobre ele. Segundo Foucault (1999), nunca se falou tanto e com tanta veemência daquilo que diziam querer calar e a censura, a proibição, a negação, a interdição do sexo são apenas peças numa técnica de poder que tem uma função tática dentro das colocações discursivas em torno da sexualidade.

É necessário deixar bem claro: não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica; nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos — proibições, recusas, censuras, negações — que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder [...] (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Em outras palavras, as omissões de professores, da instituição, as ameaças, o medo, a censura, o conservadorismo, o silêncio, os mecanismos coercitivos, e as violências relatadas e experienciadas pelos discentes foram táticas utilizadas pelo poder para que ele próprio se multiplique e se dissemine, ao passo que preserva a hegemonia da heteronormatividade e também o conflito entre a norma e o desviante para que possa provocar novas violências, classificações e continuar em exercício e hegemonia na sociedade e na escola.

## SUMÁRIO





A este modo, para os sujeitos da pesquisa, tanto o Ifes quanto as escolas de maneira em geral estão submetidos a ação do poder. Os discursos que são construídos em torno do sexo na sociedade, são também utilizados na escola para normatizar a sexualidade, selecionar os sujeitos e os próprios discursos que podem ou não compor este ambiente. Enquanto o silêncio, as censuras e as violências servem para reforçar a norma heterossexual nas instituições. Para que dessa maneira o poder possa manter sua hegemonia e continuar sendo exercido e multiplicado na sociedade, impedindo assim, que os sujeitos possam vivenciar uma sociedade/escola que publicize e que deixe serem publicizadas suas sexualidades dissidentes da norma.

Neste sentido, a instituição além de poder estar servindo à propagação de mecanismos culturais e discursivos que naturalizam tanto o gênero quanto à sexualidade, pode também estar participando de processos de fixação de identidades que ao invés de proporcionar a subversão da norma, a propaga, a reforça e violenta àquelas que não se enquadram nela. Para compreender melhor esta questão, é necessário retomar alguns apontamentos dos colaboradores.

Yuri Silva, em seu relato, aponta que historicamente o Ifes surgiu como uma escola que era voltada para homens. Segundo ele, não todo tipo de homem, mas aquele tipo de homem que representa as concepções da cultura hegemônica de um homem viril, masculino. Segundo Louro (2000), as concepções do que é masculino perpassam pela rejeição do que é entendido como feminino e homossexual, mas também pela rejeição de outras formas de masculinidade que possam ter traços que se aproximam do que é considerado feminino e homossexual. O discente também ressalta, que apesar disso retratar somente um período da história do Ifes, este movimento ainda se faz presente nesta escola, mesmo que de maneira diferente do que outrora foi.

Estes apontamentos de Yuri são reforçados quando Jean Tiburi expõe as dificuldades e as tentativas de censura que passou, e que professores passaram ao proporem a abertura de debates sobre

## SUMÁRIO



pautas que envolviam questões sobre sexualidade; quando Lukas Ridgeston aponta que a escola, enquanto instituição, tenta se desvincular destas temáticas que envolvem sexualidade; e as observações do próprio Yuri Silva, quando comenta sobre o perfil oficial do Ifes no Instagram que possui diversas postagens sobre assuntos como meio ambiente e autismo por exemplo, e que coloca estas questões como inerentes à vida e transversais ao ambiente escolar; mas com relação à sexualidade não foi possível achar nenhuma postagem até aquele momento, indicando assim, segundo os próprios alunos, uma tentativa de invisibilizar estas questões.

Antes de continuar esta análise, é necessário recapitular alguns apontamentos de Louro (2003), que salienta que o silêncio, as censuras, a forma como a escola está organizada e os currículos, por exemplo, funcionam como mecanismos que tentam assegurar a disseminação e determinar a heterossexualidade como norma. De acordo com Louro (2000), a escola investe incansavelmente para assegurar que a heterossexualidade será a identidade adquirida pelo sujeito, mesmo sem garantias de que isso realmente aconteça; e de Silva (2000), que aponta, que é neste processo de tentar normalizar os corpos pela ideia de uma identidade natural e de garantir a aquisição de uma identidade concreta e findada, que são estabelecidos processos de diferenciação, que além de produzir comparações binárias desiguais e hierárquicas entre as identidades, tentam fixar estas identidades como verdades concretas e findadas.

Neste sentido, ao considerar os apontamentos dos autores e dos relatos dos discentes anteriormente citados, é possível que determinadas iniciativas institucionais (ou a falta delas), bem como as censuras, os silêncios que podem se estabelecer nas relações entre os sujeitos que compõem a instituição, estejam contribuindo com processos de diferenciação que tentam fixar as identidades, podendo ocasionar assim, relações que violentam e segregam os sujeitos.

Considerando ainda os relatos dos discentes, é possível indagar sobre quais performances de gênero têm sido reproduzidas na instituição.

## SUMÁRIO



Para tal, é preciso recapitular alguns apontamentos de Butler (2018), que sugere que o gênero é uma performance realizada na superfície dos corpos por meio de processos discursivos e de significação cultural. Dessa maneira, o gênero não deve ser entendido como intrínseco ao corpo, mas como performances fabricadas pelos meios culturais e discursivos.

Butler (2018), ressalta também, que nem todas as performances de gênero apresentam caráter disruptivos das leis culturais, enquanto umas performances subvertem e questionam os processos de fixação das identidades, outras acabam por reforçá-los ao se tornarem instrumentos de uma hegemonia cultural. A performance então, acontece de maneira compulsória para garantir sua sobrevivência cultural em atos de repetição que produzem a ilusão de uma identidade estável e verdadeira. Silva (2000), destaca ainda que é o ato de repetição e a possibilidade de continuar se repetindo que garante não só a produção dessa identidade, mas a força que exerce no processo de produção de identidades.

A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos de produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade (SILVA, 2000, p. 94).

A este modo, não só a repetição, mas ser possível reproduzir continuamente a ideia de uma identidade única e verdadeira que garante a sobrevivência cultural daquilo que é pensado culturalmente como identidade. Nesta lógica, a continuidade sugerida por Yuri, na reprodução de performances de gênero masculinas específicas na instituição, a do homem viril e masculino, e a rejeição a outras formas de performar o gênero, podem indicar a produção compulsória destas performances de gênero que não subvertem os processos de fixação das identidades, mas que de fato reforcem a ideia de uma identidade única e verdadeira, que por sua vez implica em novos processos de diferenciação binários, hierárquicos, desiguais e violentos.

## SUMÁRIO



A graphic of a rainbow with multiple parallel lines in the colors of the spectrum (red, orange, yellow, green, blue, purple), curving from the top left towards the center of the image.

**10**

**SEXUALIDADE  
PRECISA SER  
DISCUTIDA  
NA ESCOLA**

Além de tentar compreender como os estudantes percebem as questões relacionadas à sexualidade serem desenvolvidas e tratadas no lfs, também foi proposto buscar entender o papel dos alunos e da instituição no processo de desconstrução de preconceitos relacionados à sexualidade. Para tanto, perguntou-se aos discentes o quanto, porque e se eles achavam necessário incluir estas temáticas na escola. Os sujeitos, então, reforçaram que a escola se omite a falar sobre sexualidade e apontaram motivos que demonstram a importância de trabalhar com esta temática, como pode ser visto nos relatos a seguir:

*[...] Primeiro eu vejo um impasse da própria escola, da equipe pedagógica, dos diretores, dos professores em abordar esses temas. [...] Então, por exemplo, tratar da educação sexual nas escolas, é falar de orientação sexual, de respeito à diversidade das orientações que existem para além da heterossexualidade, é também falar sobre questões de assédio sexual, violência de gênero e todas as questões que estão permeadas no campo da sexualidade. [...] Eu percebi que há uma dificuldade, ainda mais dos últimos anos para cá, depois das fake News sobre todo tipo de assunto que envolvem o progresso de uma sociedade, uma sociedade mais esclarecida, mais respeitosa, mais tolerante com as diferenças, isso tem sido mais difícil de abordar. [...] A educação sexual iria abordar estas questões dentro da escola, não só orientação sexual, que é o que as mídias digitais comumente propagam, que educação sexual seria a doutrinação gayzista, mas sim para orientar as crianças sobre a parte íntima dos seus corpos, que pessoas estranhas e nem os coleguinhos podem tocar, só os pais que cuidam, e tal. [...] E a gente viu esse caso da criança que foi violentada, por exemplo. Se houvesse uma palestra sobre educação sexual nas escolas, essa violência poderia ter sido evitada antes do acontecido, dela ficar grávida, sabe? A tragédia seria menor, mas há casos, também no Brasil, em que em palestras de educação sexual houve denúncias de crianças, de meninas que sofriam abuso dentro de casa. E isso ajudou essas crianças, esses adolescentes que hoje se encontram abandonados pelas famílias, por omissão ou negligência, e pelo estado também, que é conservador, é moralista, é cristão e é também negligente com as crianças e com os adolescentes.*

**Jean Tiburi**

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



*Vou tentar complementar o que o Jean Tiburi falou a cerca dessa tratativa da sexualidade dentro da escola. [...] Então, é uma questão muito invisibilizada dentro das escolas. Parece que é algo que não acontece, parece que é algo que tá sempre abaixo de uma preocupação, quando na verdade é algo que deveria estar no centro de vários debates junto com outros temas, também, que a escola abarca. [...] Então, a gente vê o quanto a sociedade trata, aliás maltrata, né, essa situação, e que muitas vezes invisibiliza como se fosse algo demoníaco, algo anormal e que nós somos sempre vistos como algo á quem da dignidade humana, se assim eu posso dizer. [...] E tem essa questão dos professores evangélicos. Muitos professores evangélicos dão aula pro ensino básico, né, o ensino infantil, perdão. E que é onde deveria começar a ser tratado, ter preocupação pelo menos, uma preocupação com o corpo, uma preocupação consigo, uma preocupação de não permitir ser tocado. Ou uma preocupação em colocar uma criança dentro de um espaço em que ela saiba o que que é o corpo dela, e ela sabe o que que é o corpo do colega, para que não exista esse tipo de atrito. Ou seja, falta. A escola peca, né. Óbvio que as responsabilidades da escola infantil Cristã são enormes, mas eu acho que a escola não pode se esquivar disso, a escola não pode fingir que isso não acontece dentro do ambiente escolar quando acontece, e acontece muito. [...] Então, eu não sei... Eu tenho muitas dúvidas na forma como a escola deveria tratar, se de forma direta, se é de maneira transversal, como alguns temas são tratados. Mas de fato é algo que precisa de ser tocado e com emergência gigantesca. [...]*

**Lukas Ridgeston**

*Bom vou ser bem clichê, mas de uma frase que eu acho que é muito importante que cabe nesse momento, que eu acho que é do Martin Luther King Júnior, que ele fala bem assim algo do tipo, né, vou parafrasear aí. Ele fala que o que nos assusta não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons. Então, essa frase diz muito sobre a omissão, né. E a gente não pode se omitir. A gente não tem o direito de se omitir diante de situações, diante das quais a escola é sujeito institucional presente. Então, quando a gente fala de homofobia ou de qualquer violência contra pessoas LGBT, dessa questão de diversidade sexual, basta um pouco de boa vontade. Se uma pessoa pegar um estudo, que com certeza deve existir vários sobre violência dentro do ambiente escolar, ela vai constatar que crianças são violentadas o tempo todo, são*

## SUMÁRIO



*violentadas por colegas ou por profissionais, e também profissionais dentro do ambiente escolar também são violentados. [...] Enfim, então, isso está no DNA, tá nos corres diários da escola. E a escola quando ela não se manifesta, e não se posiciona e não tem protocolo de ação sobre isso, ela simplesmente esta se omitindo diante de uma violência que tá acontecendo ali dentro do espaço. [...] Agora o fato é que essa violência existe. E ela existe como parte íntima das relações dentro da escola e também como violência transversal, como fenômeno transversal, né. Porque a gente dentro da escola, a gente trata de fenômenos que não necessariamente ocorrem dentro da escola. A gente trata de questões relacionadas, por exemplo, a sustentabilidade, o meio ambiente, a gente trata de tantas outras questões que de repente não estão intrinsecamente presentes no cotidiano da escola. E a gente trata deles, porque a gente sabe que é importante tratar desses fenômenos que ocorrem em sociedade e colaborar para a emancipação dos sujeitos, colaborar para o respeito, dignidade social, dignidade humana e tudo mais. Imagina sobre um fenômeno que ocorre todos os dias dentro da escola. Não tem, pra mim, é muito claro assim, não se posicionar diante de uma violência que acontece o tempo todo dentro da escola, que é um fenômeno recorrente, é se omitir, e não dá para se omitir diante disso, não dá para lavar as mãos no sangue de outrem.*

**Yuri Silva**

Os três alunos relatam que existe por parte das instituições, mecanismos que não permitem falar sobre sexualidade por meios que permitam questionar a norma, afinal a escola está organizada a partir de uma premissa heterossexual e submetida à ação do poder. Neste sentido, segundo Prado (2013), a escola parece assumir os processos regulatórios como norma, instituindo assim uma política do armário que tenta impedir e negar que os sujeitos possam experienciar a vida entre identidades que sejam plurais, temporárias, variáveis e inacabadas.

Sendo assim, Segundo Louro (2000), a escola é sem dúvida um dos locais mais difícil para assumir a homossexualidade, já que este ambiente está organizado a partir de premissas culturais e discursivas que não consideram outras formas de experienciar a sexualidade se não

por meio de uma heterossexualidade considerada verdadeira, única, estável. Neste sentido, qualquer outra forma de experienciar a sexualidade não é reconhecida ou debatida como válida nestes ambientes, o que, por sua vez, pode fazer com que estes sujeitos se sintam culpados ou envergonhados por vivenciarem uma sexualidade diferente da norma.

Além disso, de acordo com Silva (2000), quando se proporem a falar sobre estas temáticas, a escola não deveria abordar os processos de produção das identidades a partir da ideia de tolerância e respeito à diversidade. Para o autor, estes pressupostos já assumem um posicionamento de diferenciação, que, por sua vez, impediriam que os processos de produção social das identidades sejam percebidos como processos de diferenciação que envolvem as relações de poder.

Os relatos dos discentes apontam então, que é imprescindível que estes debates aconteçam independente do posicionamento da escola ou se acontecerão de maneira institucionalizada, transversal ou não. Vale ressaltar que para Foucault (1999), o simples ato de falar sobre o sexo não necessariamente coloca quem emprega essa linguagem, fora do alcance do poder. Sendo assim, para Louro (2003), é preciso que tanto os sujeitos quanto às instituições escolares falem sobre o sexo, mas a partir de um local que permita e incentive que as normativas, a cultura e os discursos preestabelecidos sejam questionados.

Além disso, segundo Louro (2003), é necessário que a escola compreenda e assuma seu papel no processo de produção de identidades, já que essa instituição produz e reproduz os discursos, as normas e as violências que tentam moldar os sujeitos na sociedade. Dessa maneira, se assumimos que as escolas fabricam sujeitos a partir de normas preestabelecidas e estão submetidas a ação do poder, encontra-se justificativa para interferir na continuidade das desigualdades estabelecidas nestes ambientes a partir destas normas.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de

## SUMÁRIO





## SUMÁRIO



classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2003, p. 85 - 86).

A este modo, é preciso fazer da escola local de debates e ações que permitam vivenciar a sexualidade de forma ampla, plural e variável, de maneira que se possa questionar os mecanismos estabelecidos e as relações que produzem desigualdades, violências e que classificam os corpos. É necessário que sejam questionados os processos que tentam produzir a ilusão de uma identidade fixa, verdadeira e única; questionar as relações binárias, hierárquicas e desiguais.

Neste sentido, Silva (2000), aponta que a escola precisa questionar os processos de diferenciação estabelecidos; passar a tratar as questões relacionadas a sexualidade a partir de perspectivas que considerem os processos culturais, discursivos, históricos, sociais que as produzem; questionar os mecanismos que tentam fixá-la; enquanto também possibilita que os discentes possam experimentar as ambiguidades, aquilo que ainda é inexplorado e arriscado com relação as sexualidades, bem como passar a tratar estes temas a partir de uma perspectiva que considere os movimentos performativos do gênero e da sexualidade que possam subverter as ideias de uma identidade concreta e findada.

Vale ressaltar que segundo Butler (2018), a subversão destes processos de fixação das identidades só é possível a partir dos próprios processos culturais que produzem as performances, quando eles próprios estão contra si mesmo, o que, por sua vez, implicaria numa compreensão do gênero, da sexualidade e do próprio corpo que tornaria possível experimentar as diversas possibilidades culturais.

Além disso, os discentes relatam que as escolas e os sujeitos que as compõem não têm o direito de se omitirem perante esta temática, justamente por estas instituições estarem sendo amplamente utilizadas como mecanismos de perpetuação, produção e reprodução de violências sociais que atingem e compõem a sociedade.

Para mais, durante os relatos, os alunos apontaram que era preciso falar de sexualidade na escola de diferentes maneiras. Apontaram a necessidade de palestras, de conversas e debates, de abertura à livre expressão das sexualidades não normativa. Sendo assim, perguntou-se aos discentes quais eram as maneiras e como eles acreditavam que a sexualidade deveria ser trabalhada na escola e de que forma a sexualidade deveria compor o ambiente escolar:

*Para mim, para começar, tinha que estar presente nos documentos da educação, né, como a gente tinha na BNCC. A BNCC contempla num polo de temas transversais, inclusive o tema da diversidade sexual foi um tema que foi deixado de lado na aprovação na época. Então, primeiro lugar é que ele devia tá lá, documentado, sabe? Ele devia fazer parte desses temas transversais que não tem na educação, como tantos outros que estão presentes. Por exemplo, a lei 10.639 e 11.645, que falam da importância da educação do ensino de histórica e cultura afro-brasileira e indígena dentro da sociedade. E a gente tem destaque ainda instrumental que essa ênfase tem que ser dada em todas as disciplinas, notadamente nas disciplinas de História do Brasil de Literatura e de educação artística. Então, a gente tem um direcionamento institucional. A primeira coisa que a gente precisa é disso. A gente precisa dessa validação, mas essa validação, que é uma luta de décadas, ela não vai acontecer da noite pro dia. Enquanto isso não acontece a gente depende das iniciativas individuais. E a gente sempre encontra essas resistências individuais ou coletivas, do coletivo de pais, ou de um grupo de docentes, ou de pessoas pontuais dentro da escola.[...]*

**Yuri Silva**

*Bom, então, talvez eu seja um pouco radical na minha forma de pensar o que deveria ou o que poderia ser feito, mas acho que infelizmente, acredito eu que pra haver algum tipo de mu-*

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



*dança as coisas tem que acontecer assim, de forma radical. Se a gente conseguir, por exemplo, fazer valer de forma básica a constituição, que aponta que o estado é laico, e se isso fosse se desdobrar no restante da sociedade, acho que todo pai que chegasse na escola e fosse matricular seu filho tinha que assinar um termo: Oh, o estado é laico, a escola é laica, a sua religião tem que ficar dentro do seu lar, e o que você acha e o que deixa de achar sobre os outros, é coisa que tem que acontecer dentro do seu lar, o que vai acontecer aqui dentro da escola, é uma educação que as pessoas tenham consciência de si e consciência de quem são os outros. Porque todo mundo tem que estar em pé de igualdade independente da sua sexualidade, independente da sua cor, independente da sua condição financeira social. Enfim, bem como essa tratativa para com os alunos, deveria também acontecer para com os professores. Porque essa problemática de professor evangélico, moralista, desculpe, filho da puta, isso acaba também emperrando muitas das tratativas. Mesmo que isso, hoje, aconteça de formas individuais, quando existem iniciativas dentro do ambiente escolar, e sempre vão existir aquelas pessoas que vão tolher a sua iniciativa, que vão falar para você ir com calma, que vão falar para você tratar isso de uma forma mais comedida, né. Eu acho que os dedos têm que ser colocados sim na ferida. Acho que as coisas têm que ser, em alguns aspectos, principalmente como esse, tem que ser levadas ao pé da letra. A gente sabe o que aconteceu conosco, a gente sabe o que acontece com as pessoas que vieram depois da gente e que a escola ainda é, por muitas vezes, omissa e que não age pra esse tipo de situação mudar. Se existem temas que são tratados de forma transversal e que são temas paralelos, digamos assim, na escola, porque que temas problemáticos que acontecem dentro da escola não são tratados com maior fervor? Isso causa um impacto na criança, no adolescente, ou seja lá em que idade escolar essa pessoa esteja, de proporções que não dá para se prever o que vai acontecer no futuro. Então, acho sim que a escola tem que tratar disso, e tem que tratar disso não só na questão do aluno, mas também na questão do professor. [...]*

**Lukas Ridgeston**

*Então, eu acho que primeiro que o estado não pode violar a constituição. A gente vê os próprios políticos violando a constituição. Então, logo os professores, os diretores, diretores de escolas do estado, né, por exemplo, que são cargos políticos, vale*

## SUMÁRIO



lembrar isso também, todos eles têm medo de perder o seu emprego. E sexualidade, e orientação sexual, sexo é uma questão muito delicada no Brasil. Porque o nosso país é de uma cultura medieval, ou seja é cristã até o último fio de cabelo. Eu nunca vi um povo ser tão cristão e tão hipócrita ao mesmo tempo. Então, eu acho assim, o professor sozinho não consegue. A diretora sozinha não consegue, ela tem que ter o apoio dos professores, do corpo pedagógico, só que uma escola não consegue fazer uma mudança estrutural na sociedade, porque o estado viola a própria constituição, como a gente vê o presidente atual fazendo, como a gente vê os deputados estaduais e federais fazendo, como você vê vereadores fazendo cotidianamente a violação dos direitos humanos. [...] Eu, por exemplo, penso que a escola pode tratar desses assuntos porque ela tem autonomia para tratar desses assuntos. Pelo menos de acordo com a lei ela pode tratar. Só que o Yuri Silva lembrou da questão da diversidade sexual ser barrada na BNCC. Isso virou notícia, foi uma manchete no país inteiro. Óbvio que a gente não esquece enquanto militante, quanto pessoas que estão acompanhando o estado, que a questão da sexualidade e da educação sexual é sempre uma moedinha de troca entre os partidos. Por exemplo, a vetação da escola sem homofobia, do projeto, foi uma moedinha de troca, foi uma chantagem da bancada conservadora com a Dilma. E a Dilma, o que que ela fez? Ela aceitou. [...] E aí a gente que trabalha na educação ou que é estudante, ou que é trabalhador, ou professor, ou pedagogo, ou diretor, a gente fica refém desse jogo sujo, imoral e inconstitucional do próprio estado. Então, todo mundo se sente desamparado. Então a pessoa que opta por trabalhar essas questões está botando a cara a tapa. Não só a tapa, ela tá botando a cara à porrada, literalmente. Porque teve notícias aí, até mesmo aqui de Vitória, de escolas trabalharem essa questão e ter moradores denunciando a escola, de terem rasgado cartazes. [...] E eu acho que aí entra uma questão que a gente é despolitizado. Eu também, através das experiências nas escolas, eu vejo o quanto a classe trabalhadora de educação, ou seja os professores, diretores e pedagogos são também despolitizados. Porque trabalham em vários turnos, mas também são despolitizados, são conservadores porque a maioria deles são cristãos, ou quase todos, muitos são evangélicos, outros são católicos, e todos eles, sem exceção, preferem não falar sobre o assunto. Então assim, há uma dialética, mas ao mesmo tempo essa dialética pode ser explicada porque o estado viola o próprio estado. Então, a escola não tem como trabalhar porque o estado

*é conservador, os profissionais são conservadores e a sociedade é conservadora. Então, não tem um ponto de iniciativa de ninguém. Então, cabe aí o sujeito corajoso dar a cara a tapa, dar a cara ao exílio, como o Jean fez, e aí colher os frutos e colher as pedras. Eu acho que sobra isso para gente, infelizmente.*

**Jean Tiburi**

A este modo, apesar dos relatos dos discentes apresentarem enfoques diferentes, eles todos dizem que é necessário que hajam ações na escola que permitam contemplar as questões em torno da sexualidade neste ambiente. Yuri Silva aponta que é fundamental que haja amparo legal, como há para outras questões, para que estes debates possam acontecer. Além disso, ele destaca que é necessário que este tema seja enfatizado e discutido em todas as disciplinas e por todos os professores independente da área curricular. Yuri também relata que esta validação institucional, em suas palavras, não acontece da noite pro dia, e por conta disso é preciso que hajam iniciativas individuais para a promoção do tema.

Lukas Ridgeston aponta a necessidade de garantia de laicidade tanto do estado, quanto das instituições que, em sua experiência, são conservadoras e religiosas. A este modo, ele aponta de maneira enfática a necessidade urgente de separar a escola de aspectos que envolvam religião e crenças para garantir que os debates a cerca de sexualidade possam ser promovidos de maneira plural no ambiente escolar. Para o discente, a laicidade tem que ser garantida tanto entre os alunos e familiares dos mesmos, quanto para a instituição e seu corpo de funcionários, já que segundo Lukas, a moralidade, o conservadorismo e os aspectos religiosos quando presentes no ambiente escolar, entravam as tratativas de sexualidade.

Jean Tiburi fala que existem pressões do estado em torno da temática de sexualidade e que isso, por vezes, provoca medo em professores e diretores, por exemplo, em abordar assuntos relacionados a este tema, já que muitos destes funcionários possuem cargos políticos. Além disso,

## SUMÁRIO



Jean também aponta as influências das religiões e do conservadorismo na tratativa destes assuntos tanto na escola como na sociedade. Para este discente as instituições e professores ficam reféns de um jogo político a cerca da sexualidade, mesmo que por lei as escolas tenham o direito e a obrigação de abordar esta temática. Jean também comenta, que quem se propõe a discutir estas questões está, em suas palavras, “dando a cara a tapa”, e que é preciso que isto seja feito, para que a escola seja um ambiente que explore e publicize a pluralidade em torno da sexualidade.

A este modo, os três discentes apontam a necessidade de amparo legal para que hajam condições de abordar este tema com mais pluralidade. Para os alunos, isto se faz necessário por conta da utilização da sexualidade como mecanismo de coerção e submissão tanto na sociedade quanto na escola. Estas regulações, segundo Louro (2000), tem a finalidade de manter nestes ambientes, a autoafirmação e a hegemonia da heterossexualidade. Sendo assim, mesmo que o discurso seja de censura e de proibição, há interesses em manter estas sexualidades dissidentes nas instituições, já que segundo Foucault (1999), o poder também se multiplica, se dissemina e se exerce a partir dos centros de poderes que surgem no processo de interação entre as regulações e resistências estabelecidas nesses locais.

Dessa maneira, para Foucault (1999), fizeram do sexo um negócio de Estado, convocaram aos sujeitos a porem-se em vigilância e através da pedagogia, da medicina e da demografia, por métodos já utilizados pelo cristianismo, tentaram normatizar os sujeitos e seus corpos. Sendo assim, o conservadorismo cristão e as normatizações que ele propõe também influenciam a escola. Segundo Louro (2003), as ordens religiosas criaram regras, determinaram condutas que eram utilizadas para regular os sujeitos e suas sexualidades nas instituições escolares.

Para esses docentes, as ordens religiosas, as congregações e as associações escreveram manuais, criaram regras e determinaram condutas que regulavam seus gestos, os modos adequados de colocar suas mãos e seu corpo, de caminhar e de falar; estimularam o silêncio e ensinaram a comunicação por sinais;

## SUMÁRIO



disseram quando, onde e como corrigir os estudantes; indicaram o que observar e por que observar. Um detalhado e minucioso conjunto de dispositivos de poder instituiu, simultaneamente, um conjunto de saberes sobre esses meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses e vontades, seus modos de compreensão etc (LOURO, 2003, p.93).

As ordens religiosas e o próprio estado, então, estabelecem normas, censuras e coerções que compõem o ambiente escolar e que são utilizados para regular a partir de um padrão heterossexual preestabelecido, os corpos e as sexualidades dos sujeitos que fazem parte destas instituições. Sendo assim, para os discentes, é preciso garantir a laicidade tanto do estado quanto da escola. É preciso também extinguir os jogos políticos que, por vezes, utilizam a sexualidade como mecanismo de coerção nestes ambientes. Entretanto, os alunos apontam que estas mudanças são lentas e que ainda dependem de ações individuais ou de grupos de coletivos que se propõem a falar sobre sexualidade mesmo que possam sofrer retaliações, como cita Jean Tiburi.

A este modo, segundo Weeks (2000), é a emergência de grupos como os das feministas, de gays e de lésbicas que tem promovido ações tanto nas instituições como na sociedade, que exploram e publicitam uma sexualidade mais plural e que questionam as tradições, o conservadorismo e as intrincadas formas de ação do poder sobre as sexualidades não normativas.

Por conseguinte, para os discentes as instituições escolares estão permeadas por mecanismos de submissão, coerção e normatização da sexualidade, que foram estruturados tanto pelo próprio Estado, quanto pelo cristianismo para manter a hegemonia da heterossexualidade sobre as sexualidades dissidentes. Por conta disso, é preciso que haja suporte legal e laicidade para que a pluralidade em torno da sexualidade possa compor estes ambientes questionando assim os discursos e mecanismos de normatização. Para que isso possa ocorrer, segundo os alunos, é necessário que hajam, por parte dos sujeitos que compõem as instituições, ações individuais ou de

## SUMÁRIO



grupos de coletivos, que não se intimidem com as pressões que irão sofrer quando abordarem as questões em torno da sexualidade.

Após os relatos dos discentes sobre suas compreensões a cerca das responsabilidades tanto das instituições quanto dos sujeitos que as compõem sobre as tratativas das questões que envolvem sexualidade, perguntou-se aos alunos, quais eram, na opinião deles, as responsabilidades que o lfes e os discentes do lfes possuem ou deveriam possuir para tratar dessas temáticas, bem como acolher os sujeitos que fogem da norma heterossexual:

*Amparo ativo, não. Não vejo. O que eu chamo de amparo ativo? Aquele amparo que não depende de uma provocação, que é o amparo que parte já de uma política pré determinada, uma política de atuação, uma política de conscientização, uma política de conversa sobre o assunto, sobre o tema, esse tipo de política não existe. Uma política, de repente, reativa, no sentido de: Ah fulano sofreu uma violência dentro. Aí procura, de repente, o órgão, procura o corpo de psicólogos. Isso nunca aconteceu comigo. Então, não sei se existe ou não, mas acredito que esse suporte em alguma instância existiria, né. Mas política ativa, assim, sabe? De iniciativa mesmo, proativa, melhor dizendo, não existe. [...] É uma política de atuação mais reativa do que proativa, e eu acho que era necessária uma política mais pró-ativa no sentido não só de amparar os alunos ali da rede, os profissionais, mas no sentido também de mostrar um modelo a ser praticado, já que a gente tá dentro de uma instituição, inclusive, que contempla licenciaturas. A gente tá preparando pessoas que vão atuar dentro da educação. E se a gente espera que dentro de outras escolas a gente tenha esses programas, a gente tenha as iniciativas, porque que na nossa escola enquanto estudantes nós não temos esses círculos de debate, essas questões sendo tratadas de maneira preventiva, discussões políticas e tal? [...] Eu acho que quando você conversa isso dentro de sala de aula nas disciplinas que você faz, você tá ocupando espaço, quando você conversa isso nas conversas de corredores você tá ocupando espaços, você tá fomentando esse debate. Você não precisa necessariamente montar um grupo de debate institucional para isso. Acho que existem vários caminhos tão plurais, tão possíveis, sabe, que a gente pode ser criativo, que a gente pode construir, que a gente pode fazer de uma maneira que fica mais*

## SUMÁRIO





acessível para a gente, porque a gente tem pessoas também com diferentes possibilidades dentro do IFES.

**Yuri Silva**

*Eu enquanto LGBT, eu sou sim uma pessoa contraditória, sou sim a pessoa que aponta falhas e erros também, mas eu vejo que estudando em dois momentos distintos da minha vida acadêmica no IFES, eu não tive nenhum tipo de acolhimento. O IFES não me mostrou uma estrutura de recebimento de acolhimento enquanto LGBT. É uma falha também, né. Eu acho que isso é uma falha comum em todas as instituições que demonstram graus diferentes de importância talvez, né, ou de problemática. Assim como existe uma cultura de mostrar para que que serve o manual do aluno dentro do IFES, deveria se ter uma conduta política em se demonstrar o que são condutas sociais dentro de uma instituição, né, de uma demonstração mesmo de carinho para com o outrem, de carinho para com quem está chegando. Porque você vai pro IFES e você já traz uma carga para dentro dele. Você já trás uma experiência de vida gigantesca e que trazem reflexos de traumas ou não, pra dentro de uma instituição que vai te acolher numa outra fase da sua vida. [...] Então, falta sim uma política de acolhimento, não to falando de uma política punitiva não. Tô falando de uma política de esclarecimento, talvez, uma política de falar que aquele espaço é de todos e é para todos. Não é só uma instituição formativa de mão de obra rápida, talvez, até porque lá também existem as graduações, mas enquanto perdurar essa política apenas de enxergar a comunidade no momento em que se tem que apagar um fogo, essas problemáticas vão continuar se perpetuando.*

**Lukas Ridgeston**

*Então, não lida né. Mais uma vez eu volto também para algumas questões que eu acho que parte da gente. Sempre vai ter que partir da gente. Eu participei do fórum de humanidades e foi uma experiência muito, muito boa. Eu indicaria essa experiência para todo aluno do curso de humanas ou de linguagem. Participe disso, doe um pouquinho de tempo. Sei lá, 30 minutos da sua semana para isso. Porque é um espaço em que você vai poder discutir questões que a instituição da sua regra moral, que a gente não vai discutir, mas lá as pessoas podem discutir com mais tranquilidade. Há uma certa abertura dentro desse espaço.*

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

*Até pq é um projeto que visa o diálogo, a pesquisa e o trabalho com a sociedade. Então, eu acho que a gente que é estudante tem que adentrar esses espaços de discussão, de debate e de política pública dentro do IFES. Se a gente não faz isso, a gente só fica resmungando mesmo. E óbvio o IFES não vai mudar porque ele é uma instituição conservadora, e as pessoas ali são conservadoras, o perfil dos alunos são conservadores. [...] E eu dei minha cara a tapa mesmo, assim. Falei: Gente eu cheguei na faculdade, nunca pensei que fosse chegar aqui, então, foda-se, vou falar o que eu quero. E aí até a professora já me assediou na sala, enfim. Eu fui buscar professores que estavam abertos ao diálogo. [...] Mas eu acho que essa iniciativa nunca vai vir da instituição. Se a gente esperar pela instituição, a gente não vai ter. Então assim, O esperança, mas se a gente quiser trazer essas políticas, aí nós enquanto LGBT, não vamos esperar pelos heteros, a gente tem que participar desses fóruns de debate, a gente tem que produzir seminários. [...]*

**Jean Tiburi**

Yuri Silva relata, então, que não percebe o Ifes possuir políticas que prezem pelo debate e pela expressão da pluralidade das sexualidades. Ele diz que a escola talvez consiga amparar os sujeitos que sofram homofobia neste ambiente, mas, em sua opinião a escola não se propõem a trabalhar estas questões. Por conta disso, Yuri propõe que é necessário que os sujeitos se proponham a falar sobre o tema, independente se em sala de aula, se de maneira institucionalizada, se por meio de uma conversa informal, mas é extremamente importante que estes debates passem a existir na escola a partir de uma perspectiva política.

Assim como outras escolas, Lukas Ridgeston, ao concordar com Yuri Silva, diz que não percebe o Ifes ter políticas de acolhimento as pessoas da comunidade LGBT. Além disso, Lukas aponta que da mesma maneira que o Ifes se preocupa em esclarecer aos discentes as normas da instituição, ele também deveria esclarecer que aquele espaço é composto por pessoas diversas e que estas pessoas não só tem o direito de estarem inseridas neste ambiente, mas também tem o direito de expressarem seus anseios, sexualidades e desejos sem sofrerem



retaliações. Para Lukas, isto se faz necessário porque os sujeitos, trazem consigo experiências culturais e normas preestabelecidas na sociedade que podem interferir nas relações dentro das escolas.

Jean Tiburi, assim como os outros discentes, diz que não percebe o Ifes proporcionar ações que viabilizem a inclusão, e a expressão das sexualidades não normativas na escola. O próprio aluno diz que ao tentar falar sobre estas questões sofreu retaliações tanto de seus colegas quanto de professores. Além disso, Jean propõe que não se deve esperar por ações institucionais, já que em sua opinião, tanto a escola quanto às pessoas que a compõem são conservadoras. Para o discente, é preciso que hajam ações individuais, de coletivos e que os sujeitos LGBTQs adentrem nos espaços de discussão que existem na escola e a partir disso promovam debates que contemplem a pluralidade em torno da sexualidade.

A este modo, os relatos dos discentes apontam que o Ifes, assim como outras instituições escolares, é uma escola que está sob influência do poder e que por isso esta permeada por mecanismos de coerção e submissão para manter a hegemonia da heterossexualidade sob outras formas de expressão da sexualidade. Além disso, os alunos apontam que as normas estabelecidas neste ambiente refletem a heteronormatividade que está estabelecida na sociedade a partir da cultura a qual estamos inseridos, já que “podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 5 – 6).

Dessa maneira, as normas que regulam a sexualidade são insti-tuídas a partir das redes de poder que estão estabelecidas numa cultura, que por sua vez influencia e adentra as escolas. Sendo assim, para Prado (2013), ao permitir que estas normas se estabeleçam, a escola está se afastando da sua função principal que é o alargamento do campo político e a promoção de uma educação que valorize as subjetividades ali inseridas.

## SUMÁRIO



A este modo, para os sujeitos participantes desta pesquisa, o lfes, assim como as escolas de modo geral, precisa promover ações que garantam e permitam a expressão da sexualidade de maneira plural e diversa. Para isso é necessário que hajam políticas sociais e laicidade dentro da instituição. É preciso também, que os sujeitos presentes neste ambiente não se intimidem perante as normas, os mecanismos de coerção e submissão, e ao fazerem isso proponham-se a levar para o lfes, debates, conversas, expressões que contemplem a pluralidade da sexualidade mesmo que de maneira informal. Além disso, a escola deve possibilitar que estas questões possam ser abordadas de diferentes maneiras e em todos os âmbitos da instituição a partir de perspectivas que considerem os processos culturais, sociais, discursivos, históricos na produção das identidades.

## SUMÁRIO



A graphic of a rainbow with multiple parallel bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curving from the top left towards the center of the page.

**11**

**DISCUTINDO  
SEXUALIDADE  
NA ESCOLA**

Os discentes participantes das rodas de conversa apontam que há a necessidade de abordar na escola, e com urgência, temas que envolvam e que tratem da sexualidade de maneira plural e diversa. A este modo, é preciso compreender de que maneiras este tema deve ser abordado e quais meios podem viabilizar estas abordagens. Para tanto, buscou-se entender inicialmente, a partir dos relatos dos alunos, quais são, se existem e quais deveriam ser os espaços nas escolas e principalmente no lfes que devem tratar das questões em torno da sexualidade:

*A gente parar para pensar assim né, como que os héteros conseguem se organizar e tal. Eles têm representatividade na cultura. Então, quando eles vão para a escola, eles se veem nos livros didáticos, há políticas para essas pessoas, eles são vistos como seres humanos normais, saudáveis [...]. A gente ao adentrar, ao participar da sociedade, a gente nunca é visto como um ser humano mesmo, um ser humano que tem dor, que sofre. A gente é muito visto como uma pessoa devoradora de sexo né, a gente tem esse estigma ainda. Então, por exemplo, a gente não tem voz na escola, a nossa voz ainda é subalterna, marginalizada, demonizada no sentido que é negativo, o que a gente pode ouvir e falar, como professor e aluno. [...] Como os héteros estão dominando o mundo desde sempre, eles conseguem se engajar em qualquer coisa. É óbvio que eles têm dificuldade, mas, por exemplo, a educação não é voltada para os gays, não é voltada para a diversidade. Então, a gente não é visto como ser político [...]. E quando você vai a escola, e você não se vê como ser humano ou alguém que também participou da história ativamente como o primeiro.... O cara que inventou o primeiro computador que até foi um escândalo, não sei se é Alan Turing, alguma coisa assim. E isso não é dito, nossa história ela é apagada, assim como a história das mulheres. [...] Então, é uma questão muito séria mesmo assim. Da gente tentar falar, tentar resistir e uma pessoa vir e tentar te silenciar. Ai você pensa, aonde estava pisando? Com quem eu estava brigando? Então é uma coisa muito séria mesmo, sabe assim. Você tem que ser muito, muito forte pra lidar com essas coisas [...]. Porque você vai sofrer censura e no lfes, por ser uma instituição muito conservadora, por mais que ela esteja se abrindo depois de 2013 com pró-EJA, com curso de letras... Está "se abrindo" né? Tá começando a engatinhar ainda nessa área mais humana, que eles não estavam acostumados. A gente vai apanhar muito, mas vale todo tipo de esforço, eu acho.*

**Jean Tiburi**

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



*Alguns pilares tem que ser abordados, a começar pela representatividade dentro dos materiais que são consumidos. É perceber dentro dos materiais que são utilizados como referenciais, a presença do afeto homoafetivo como algo possível. Então, eventualmente, você vê em materiais, nos livros didáticos ou em cartazes, em tudo, quando você vê uma representação de uma família é sempre qual família? É a família com pai, com a mãe e com algumas crianças. Então, essa diversificação é importante. A gente já vem discutindo isso, por exemplo, em relação a ter pessoas de pele negra nessa representação para mostrar que o país não tem que ser ocupado apenas com referências brancas. E assim também por referências homo, por referências lésbicas, por referências trans, que existem formas de expressar isso. Acho que também é importante ter tratamento não apenas da questão de: quais são as identidades sexuais? Quais são as identidades de gênero? Não só isso, mas entender também e trabalhar a questão do respeito pela expressão do comportamento da pessoa. Porquê? Porque eu entendo que, por vezes, uma criança que tem 11 anos ou 12 anos e tá ali no seu quinto, sexto, sétimo ano, tão ali começando a entender o que que é sexualidade. Então às vezes essas pessoas, como foi meu caso, a gente sofria o preconceito, estigma e a violência pela expressão comportamental, quer dizer a gente era chamado de viado, mas não porque beijava outro homem, não porque desejava outro homem, mas sim porque se comportava de uma dada maneira. Então eu entendo que seja importante, que a escola, abrace essa questão do tratamento sabe, da expressão, do comportamento, do respeitar o jeito de ser do outro, os jeitos plurais.*

**Yuri Silva**

*O Ifes é uma instituição reconhecida nacionalmente pela sua excelência de ensino, mas é um ensino que a gente conhece muito bem qual ensino que é, para que que é, para que que ele serve, né. Não vou tirar o mérito do Ifes, mas a gente sabe pra que que é esse ensino, para que ele serve em última instância. E como o Jean bem disse né, as graduações aí e os outros cursos de pós-graduação estão chegando, as humanas estão chegando aí no Ifes ainda né são relativamente recentes. O curso de humanidades foi implementado em 2016, fora ai, letras que eu não conheço tanto e fora a gente aqui, quais os outros cursos que tem ligados às humanas dentro do Ifes, que poderia fomentar o*

## SUMÁRIO



*debate como esse? Se já é difícil debater entre nós né, o quão difícil será para ampliar esse debate? Eu fico bem pessimista em relação a isso né, porque me parece que o público majoritário do Ifes tá cagando e andando para isso. [...] A escola não acolhe as pessoas, o gay ou os gays, enfim, de uma maneira adequada. Ainda é assim. Mas eu vejo de, sei lá, 20 anos para cá, pelo menos, temporalmente falando, e falando também de espaços em estados diferentes, eu vejo que, para mim, a coisa tenha dado uma melhorada. No sentido de que, pessoas mais resistentes, pessoas mais, digamos, fortes, estão habitando esse espaço e estão, sim, mostrando a que veio. Talvez enfrentando mais abertamente esse problema ou se impondo de uma forma a não mais escutar esse tipo de problema. [...] Há sim uma tentativa clara e óbvia de invisibilização da história de militância gay no Brasil. [...] Só que eu também acredito que a militância, apesar de ser um pouco dissolvida, ela tem o seu papel, ela tem se mostrado eficiente em alguns pontos, isso tem sim reverberado dentro do espaço escolar. Mais uma vez eu volto a falar, essas mudanças, essas aceitações ou essa aceitabilidade ela sempre vai acontecer de forma gradativa e lenta, né? E os esforços, infelizmente, os esforços são individuais em muitas ou na maioria das vezes. [...] Eu acho que na escola não há, de fato, um espaço. Esse espaço tem que ser criado, não só através de palestras e debates, mas fomentados também por via de livro didático, por via de atividades dentro de sala de aula, ou feiras dentro da escola. Porque são coisas que não vão se modificar, no sentido de que nós não vamos sumir, nós não vamos desaparecer e temos que sempre, cada vez mais, reivindicar um espaço, um espaço de luta, um espaço de reflexão e ação também.*

**Lukas Ridgeston**

Jean Tiburi relata que, em suas experiências e concepção, a escola não possui um diálogo aberto que proporcione trabalhar questões que envolvam sexualidade. Em sua opinião, as instituições e o próprio Ifes reforçam os padrões sociais ao trabalharem com uma cultura que utiliza como norma a heterossexualidade. Sendo assim, para o discente, a representação de outras sexualidades que deveriam compor as instituições escolares, serem abordadas nos materiais didáticos e discutidas nas salas de aula, por exemplo, acabam ficando de fora destes ambientes.



Louro (2003), aponta que os materiais didáticos realmente não contemplam a diversidade sexual e que de modo geral pressupõem o desejo heterossexual, o que, por sua vez, inviabiliza, nega e desconsidera que os sujeitos possam ter como objeto amoroso alguém que seja do seu próprio sexo. “Além desses materiais, muitas das propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola ela supostamente não existe” (LOURO, 2003, p. 135).

Para Jean é preciso, então, que as sexualidades não normativas deixem de serem subalternizadas, que elas sejam representadas nas escolas, que sua cultura e suas histórias sejam contadas, que passem a compor os materiais didáticos, os currículos, os debates, as conversas que estão inseridas neste ambiente.

Para Yuri Silva, é necessário que hajam mudanças na escola e nas maneiras como lidamos com a sexualidade nestes ambientes. Para ele, assim como para Jean, é preciso que haja representatividade das sexualidades não normativas nestas instituições. O material didático, as formas de ensinar, o currículo, os conteúdos, devem ser transformados para que a sexualidade possa ser discutida de maneira plural e ampla. Ele ressalta que estas modificações devem acontecer, principalmente, nos anos em que os alunos passam a ter mais curiosidade sobre sexualidade e a discutir questões que circundam este tema. Além disso Yuri também diz que é preciso tratar sobre a compreensão das expressões corporais dos sujeitos de maneira não binária, ou seja, não estabelecendo padrões de masculino ou feminino para as mesmas.

Lukas Ridgeston aponta que a escola, em sua opinião, não acolhe os homossexuais de maneira adequada. Para ele existe uma clara tentativa de invisibilização da história da militância e dos feitos de pessoas gays e lésbicas em nosso país, contribuindo assim, para a invisibilização dessas pessoas na história. Entretanto, Lukas ressalta que nos últimos 20 anos as pessoas tem um pouco mais de espaço para expressarem suas sexualidades tanto na sociedade quanto na escola. Para ele este espaço não foi cedido, e sim conquistado pela militância

## SUMÁRIO



e por pessoas que cansaram de viver segundo as normas que eram impostas a elas. Sendo assim, para Lukas, espaço de debate sobre estas temáticas não existe na escola, ele precisa ser criado, conquistado por aqueles que não pretendem submeter-se a norma.

A este modo, tanto para Lukas quanto para Jean, está imposto na escola um padrão heteronormativo que impede que culturas, debates, sujeitos, corpos e histórias possam ser expressados, neste ambiente, de maneira livre e fora do padrão. Para estes discentes, esta norma regula a cultura, os materiais didáticos e os discursos que percorrem o ambiente escolar. Segundo Louro (2003), a escola, as pessoas e a sociedade se movimentam sempre com extrema cautela com relação à sexualidade, os discursos, as falas são sempre baseadas na norma e devem ser expressos sempre de maneira reservada e quando são vociferados ganham o tom de chacota. Sendo assim, as instituições escolares evitam materiais e discursos que contextualizam o tema de maneira social e cultural tratando a sexualidade sempre de maneira reservada.

Mas é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professores e professoras, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões. Além disso, para muitos adultos, esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas. O silêncio, o segredo e a discrição eram os comportamentos adequados no trato com a sexualidade. Em voz alta, alardeadas ou proclamadas sem censuras, tais questões ganhavam o caráter de gozação, deboche, malícia ou grosseria. Essas representações não são alheias a vários/as responsáveis pela elaboração e efetivação das práticas de educação sexual (LOURO, 2003, p.133).

Neste sentido, as instituições escolares e os sujeitos responsáveis pela elaboração dos processos educacionais não estão alheios as normativas sociais. Ou seja, a educação é pensada por meio da norma

## SUMÁRIO



e por sujeitos que estão submetidos a esta norma. A sexualidade então, tem sido tratada na escola a partir de um discurso e de prerrogativas que tentam impor o silêncio, impor que o sexo e as sexualidades que são considerados dissidentes devem ser tratados como segredo, como chacota, ou como algo condenável.

Vale ressaltar que para Foucault (1999), a prerrogativa de negar a sexualidade, de impor o silêncio é uma ilusão. Enquanto o discurso que se estabelece é o do silêncio, da negação e da censura, o que realmente acontece é a utilização da própria sexualidade para a expansão das redes de poder, que por sua vez, tentam controlar o que pode ser difundido, experienciado, falado, desejado com relação à sexualidade para garantir que essa rede de poder continue se expandindo.

Neste sentido, as violências, as censuras, os silêncios e as normativas que os discentes relataram sofrer e perceber na escola, apesar de terem implicações diretas aos corpos e a forma como estes sujeitos se relacionam nestes ambientes, funcionam como mecanismos para garantir que a sexualidade será utilizada para propiciar a expansão das redes de poder que percorrem, neste caso, a escola. Sendo assim, é necessário meios que possibilitem questionar a norma e estes mecanismos que propiciam o alargamento dessas redes de poder.

Nessa perspectiva Silva (2000), aponta que a escola deve utilizar estratégias que permitam questionar as formas de produção das identidades por meio dos processos de diferenciação binários desiguais e hierárquicos, adotando assim, práticas, metodologias, currículos que possibilitem compreender que as identidades são produzidas a partir de processos de significação cultural, ao invés de serem advindas da natureza, ou inscritas em corpos previamente existentes aos próprios processos de significação cultural.

Segundo Weeks (2000), são os sujeitos dissidentes da norma e de movimentos sociais que tem provocado no ambiente escolar e na sociedade discussões que promovem o questionamento das certezas impostas na/pela heteronormatividade. Os relatos dos discentes

## SUMÁRIO



apontam então, que são os sujeitos que não se encaixam nos padrões estabelecidos que precisam indignar-se com as situações de violência e criar caminhos para expressarem-se. Dessa maneira, seria necessário que estas pessoas vociferassem suas histórias, expressassem suas culturas, seus corpos e suas sexualidades no ambiente escolar; sendo necessário também transformar os currículos, mudar os discursos, os materiais didáticos e as formas de ensinar para que a sexualidade possa ser contemplada de maneira ampla, plural, variável e inacabada.

Já que para os discentes é necessário que os sujeitos não normativos questionem as normas estabelecidas, buscou-se compreender se existem e quais seriam, na opinião deles, as iniciativas que poderiam ser tomadas tanto por professores quanto pela instituição para transformar o lfes num ambiente mais diverso e aberto as sexualidades não heteronormativas:

*[...] Eu participei de uma forma meio paralela de um movimento militante, acho que era do... Ah, não vou lembrar o nome da instituição. Enfim, era para catalogar as entidades militantes do Espírito Santo com vias de ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade, especificamente LGBT mesmo. Então eu acho que, um passo, um bom passo ou um grande passo seria o diálogo com essas militâncias, que já existem lá fora né. [...] Eu acho que trazer essa militância pra dentro da escola, os fóruns que já existem, os movimentos que já existem, dos que eu conheço, eu acredito na força deles sim. Eu acho que seria muito bacana trazer essa galera para dentro da instituição, por via da instituição mesmo, por via do lfes promover debates através dessas organizações, que já são estruturadas né, para ai começar a tentar, começar não né, promover um debate que trouxesse maior visibilidade. [...] Seria ótimo ter essa integração do que talvez seria um pseudomovimento dentro do lfes com movimentos que já tivesse algum corpo aqui fora, que já fazem algum trabalho, que já tem alguma expressão, que já tem algum know-how para trabalhar esse tema dentro da instituição e diretamente com os alunos, com os professores, com corpo técnico-administrativo também.*

**Lukas Ridgeston**

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



*Então, eu acho que o papel seria promover políticas educacionais, pedagógicas com debates, seminários, rodas de conversas, projetos culturais onde haveria performances artísticas desses seres desviantes da norma, mas não acredito que o lfes vá fazer isso. Acredito na galera da humanidade, nos professores que estão compondo a coordenação, tá ocupando essa área do conhecimento na instituição. Acredito que é uma galera que tá aberta, mas é uma galera também, que sabe dos riscos. Então, eles não vão correr riscos. Então, eu não acredito que o lfes vá fazer isso, acredito que há o desejo dessa galera da humanidade, por exemplo, é uma galera maravilhosa. Mas eu sei que eles vão ter que recuar [...]. Eu acho que a gente tem que criar uma cultura política, a partir dos estudantes do lfes, criar grupos ali, coletivos ali, para que isso torne-se hábito, torne-se a cultura da instituição. [...] A gente precisa mudar a natureza da instituição e a subjetividade de pessoas abertas para isso, mas eu acredito no corpo estudantil, nas pessoas, nos movimentos se organizando, fazendo os eventos.*

**Jean Tiburi**

Lukas Ridgeston aponta que a instituição deveria estreitar laços com movimentos sociais que tratam sobre sexualidade e que já existem fora da instituição, para que, dessa maneira, o lfes possa abordar a sexualidade de modo mais plural e diverso. Segundo o discente é necessário que a instituição traga estes movimentos não só para compor o ambiente escolar, mas também para que a cultura, os debates, as histórias dos sujeitos que compõem esses movimentos também sejam discutidos e experienciadas na escola.

Jean Tiburi relata que a instituição tem o papel de promover políticas educacionais, pedagógicas, debates seminários, rodas de conversa, eventos culturais que contemplem a multiplicidade sexual e que fomentem suas expressões dentro do ambiente escolar. Dessa maneira, Prado (2013), aponta que a escola precisa ser pensada como um campo político que terá que lidar com os conflitos, as relações hierarquias e os processos de produção das identidades.

A este modo, alguns apontamentos de Butler (2018), sobre o caráter performativo do gênero poderiam elucidar caminhos para que a escola pudesse passar a questionar os processos de produção e de fixação das identidades. Ao se basear, então, nas performances de drag, a autora aponta que elas podem auxiliar na compreensão dos processos de produção cultural e discursivos das performances de gênero, já que elas evidenciam a instabilidade e a imprevisibilidade do próprio gênero.

Neste sentido, Butler (2018), ressalta que estas performances são expressões na superfície dos corpos daquilo que tentam inscrever como uma identidade estável. Para a autora então, ao compreender o gênero como uma performance seria possível questionar os binarismos e os processos desiguais de produção das identidades estabelecidas pelos meios culturais ao qual a sociedade está submetida, já que algumas destas performances subvertem os processos de fixação das identidades.

Nesta perspectiva, a escola ao ser pensada como um campo político, deveria passar a considerar o caráter performativo daquilo que tentam fixar como uma identidade sexual e de gênero estável, verdadeira e natural; deveria considerar também os processos de produção cultural e discursivos das identidades; passar a compreender e falar do corpo não mais como uma dádiva da natureza ou prévio ao discurso, mas sim a partir de perspectivas que considerem que o corpo ganha significado a partir dos processos de significação cultural e discursivos estabelecidos na sociedade. Diante disso, os materiais didáticos, as práticas docentes, o currículo, os conteúdos, a organização escolar, as relações institucionais, precisariam ser questionados quanto a sua estrutura, quanto aquilo que se propõem a ensinar, quanto às formas como interagem e quanto às maneiras como tentam e propõem compreender a sociedade, bem como aquilo que é tido como verdade absoluta.

Entretanto, Jean Tiburi aponta que mesmo sendo extremamente necessário que a escola promova ações que provoquem discussões sobre estas temáticas, ele não acredita e não percebe movimentações da

## SUMÁRIO



parte da instituição em promover estas ações. Por conta disso, para o discente, assim como já relatado antes por ele e pelos outros alunos, as ações que podem fomentar as discussões sobre sexualidade no ambiente escolar devem partir dos próprios sujeitos dissidentes dessa norma.

A este modo, os discentes reafirmam que os sujeitos que não seguem um padrão heterossexual são quem precisa promover os debates a cerca da sexualidade. Sendo assim, perguntou-se aos discente qual era, na opinião deles, o papel dos próprios alunos e quais ações podem ser realizadas para a promoção da desconstrução da homofobia e do debate plural sobre sexualidade na escola:

*Primeiramente a gente tem que, enquanto estudante universitário, promover o debate. Nós mais velhos. A gente tem um pouco de leitura, um pouco de carga teórica para poder falar de algumas coisas com mais maturidade. [...] Então, acho que a gente enquanto estudantes de ensino superior, a gente é que tem que propor esse diálogo, esse debate, essa roda de conversa, que a gente pode pensar em um evento, em qualquer evento a gente pode fazer isso, elaborar seminários e tal, essas coisas que a gente já fez no Ifes, enfim. [...] Mas acredito que a gente tem que chamar os estudantes. Por exemplo, no caso do IFES de Vitória, é a gente chamar os estudantes do médio, técnico e superior, colegas assim, né, de instituição, pra essa conversa, no sentido de formar pessoas politicamente e ao mesmo tempo tentar desmistificar essas questões da sexualidade, já que a gente vive hoje numa era da desinformação. [...] Olha, eu tô lendo um livro, gente, que se chama Documentos de Identidade de Tadeu da Silva, uma introdução às teorias do currículo. [...] Aí eu vou ler algumas frases que tá na contra capa desse livro, que eu acho que é interessante, sabe? Gente eu sou muito professor, né? Me perdoem. [...] "O currículo é lugar, é espaço, é território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade."Então, eu tava pensando assim, né: A gente perdeu lá nos documentos oficiais, na BNCC, no plano nacional de diretrizes e bases, essas coisas todas, mas a gente tem que usar o discurso e o conhecimento à nosso favor. Nós vivemos em um estado democrático de direito. Por mais que as pessoas*

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



*estejam rasgando a constituição e botando crucifixo nela. A gente pode exigir, que nem esses meninos fizeram na escola lá, eles fizeram um abaixo assinado, petição pública online, exigir que o lfes mude o seu currículo escolar e que inclua a disciplina de educação sexual para falar de temas que eles não querem falar. A gente tem que usar os estudantes nessa luta. Trazer eles para dar essa força. [...] Eu acho que a gente tem que alertar que eles têm voz, eles têm direitos, que a identidade deles está sendo apagada propositalmente e eles como cidadãos, como contribuintes, tem o direito de exercer a sua identidade e que a instituição os reconheça como seres humanos que existem, que discursam. [...] E o currículo, nosso currículo ainda é muito conservador, ele nos apaga, né, nos invisibiliza. Então, eu penso que a gente tem que comentar essa ideia de que a educação sexual nas escolas tem que ser uma disciplina obrigatória. A gente tem que estudar, a gente tem que ouvir, a gente tem que ter pessoas especializadas para falar sobre isso. E aí, inclusive, trazer esclarecimentos na área da sexualidade e desmistificar isso que a gente está vivendo agora, esse obscurantismo que a gente tem vivido, essa perseguição aos intelectuais.*

**Jean Tiburi**

*Eu sou super a favor de usar a pegada simplificada. [...] Conversar com esses alunos dentro de uma horizontalidade, é sim trazer os conceitos de uma forma mais esclarecida, de uma forma mais fácil para eles compreenderem. [...] Então, eu acho que a gente tem que tornar esse espaço mais confortável para o maior número de pessoas possíveis, dentro desse conforto, dentro desses públicos, o nosso público que é um público LGBT. [...] Então, acho que é super importante levar, tornar esses alunos visíveis, fazer com que eles falem de si, falem pra si, falem consigo, falem com os demais, mas que seja algo que seja tratado de uma forma mais clara, no sentido de fazer com que eles compreendam o que é essa militância, né. Fazer com que sejamos visíveis, compreendidos, aceitados dentro desse espaço escolar que é tão repressor para gente. [...] Eu acho que para nos tornarmos visíveis no nosso percurso escolar, acadêmico, temos que ser insistentes, persistentes, não podemos ter medo de tomar porrada na cara, literalmente. E eu acho que não tem outro caminho para que nós nos façamos presentes dentro do espaço escolar, se não nos mostrando como somos, o que gostamos, qual a nossa forma de amar e mostrar*



que isso tá dentro do comportamento humano como qualquer outro comportamento relacionado ao amor, a demonstração de afeto, de carinho, de amor para com o outro. Isso para nós é mais duro, é mais difícil, é mais complicado e não vejo outra forma de agir, de fazer, de se mostrar se não dessa forma.

**Lukas Ridgeston**

Então, acho que a melhor forma da gente pensar nesses sujeitos, inclusive que estão amadurecendo, estão com muitas inseguranças, estão muito vulneráveis, é a gente, enquanto parte da sociedade, fomentar essas mudanças na sociedade como um todo. E naturalmente a escola também vai fazer parte desse processo de mutação. Espero realmente, de verdade, que um estudante ali no auge dos seus 14 anos, com tantas inseguranças, com tantas violências, vá conseguir ter tanta maturidade e ter força. Pode ser que alguns tenham, outros não. Acho que acontece, mas não é algo que se espera. Não é um depósito de grandes esperanças. Enfim, talvez pareça uma visão fatalista. Não é. Eu acho que é só uma tentativa de encarar um recorte de algo que eu sei que a gente vai vivenciar amanhã, semana que vem, daqui a dois anos e por um bom tempo.

**Yuri Silva**

Yuri Silva relata que as mudanças na escola precisam ocorrer a partir de mudanças que devem ser provocadas na sociedade. Para ele é necessário fomentar o debate, fomentar a livre expressão da sexualidade na sociedade para que assim, por compor essa sociedade, o ambiente escolar seja transformado. Além disso, Yuri não acredita que seja possível grandes movimentações de estudantes jovens nas instituições devido as inseguranças, violências e censuras que sofrem.

Para Prado (2013), por ser uma esfera política da sociedade, a escola realmente está submetida as alterações e regulações que acontecem na sociedade. Entretanto, diferentemente de Yuri, o autor ressalta que é por conta disso que a escola terá que lidar com as regulações e as mudanças que acontecem na sociedade. Além disso, segundo o autor, considerar as escolas como uma esfera política é considerar que

## SUMÁRIO



estas instituições desempenham papel fundamental no alargamento do campo político da sociedade. Sendo assim, é necessário que as escolas e os sujeitos presentes nestes ambientes, se proponham a discutir e a experienciar a sexualidade enquanto parte de uma multiplicidade cultural de expressões da identidade.

Portanto, é preciso que ações sejam propostas e realizadas pelos próprios sujeitos nas escolas. Lukas Ridgston relata, então, que é preciso discutir sexualidade na escola a partir de uma linguagem simples e que seja de fácil acesso para os estudantes. É necessário também fazer da escola um local confortável para que os alunos possam se sentir seguros para expressarem-se da maneira que quiserem. Segundo Lukas, para que isso seja possível, é necessário não sucumbir às adversidades e as violências que surgem entre as relações sociais que se estabelecem, já que estas adversidades funcionam como mecanismos que exercem controle ao tentar normatizar os discursos, os corpos, os sujeitos a partir do padrão heterossexual.

Jean Tiburi diz que o debate se faz necessário e de maneira que integre sujeitos de diferentes idades, com diferentes experiências e conhecimento científico sobre o assunto. Sendo assim, o aluno sugere que estudantes de ensino superior dentro do Ifes, por exemplo, promovam estes debates. Além disso, Jean sugere que os próprios discentes exijam da instituição que estas questões componham o currículo, o material didático, os discursos, os debates que estão presentes na escola. Para mais, assim como Lukas, Jean diz que é preciso não ceder às pressões e normas estabelecidas dentro das instituições.

A este modo, segundo Jean é necessário que os discentes da instituição contestem os discursos, os materiais, o currículo e o padrão heteronormativo que está imposto na escola. Para Lukas, os livros, os discursos e o currículo precisam estar sempre com linguagem acessível e que consigam dialogar com os discentes horizontalmente. Segundo Louro (2003), para que isso seja possível é necessário estar em constante questionamento daquilo que acontece nas escolas, das maneiras

## SUMÁRIO



pelas quais a heteronormatividade se faz presente nas instituições: “Se a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se “faz” nas escolas” (LOURO, 2003, p. 137 – 138). Dessa maneira é preciso que os sujeitos que compõem a escola estejam sempre em questionamento. É preciso questionar os discursos, as práticas, os modos de ensinar, os materiais didáticos, o currículo e as relações interpessoais que se estabelecem neste ambiente.

A este modo, segundo os discentes, a escola não acolhe de maneira adequada sujeitos que não se enquadram na norma heterossexual. Suas culturas, expressões corporais e os próprios sujeitos passam por um processo de tentativa de normatização e de silenciamento que têm, na verdade, a finalidade de exercer controle sobre os sujeitos, seus corpos, suas sexualidades e suas vidas, para a propagação das redes de poder dentro destes ambientes.

Por conta disso, os indivíduos desviantes da norma não devem esperar por iniciativas que partam das instituições com relação a tratar da sexualidade de maneira que considere as vivências e as significações culturais daqueles que não se entendem a partir da heterossexualidade. Sendo necessário assim, que eles próprios questionem a escola, os discursos, os sujeitos e os materiais que estão sendo utilizados nestes ambientes. Além disso, é preciso propor maneiras de abordar sexo/sexualidade e materiais didáticos que os discutam a partir de perspectivas que estejam em constante questionamento da norma e dos processos de produção e fixação das identidades, que transformem e que consigam dialogar com os diferentes grupos que compõem este ambiente.

Durante as rodas de conversa, os discentes participantes apontaram que a escola, apesar de poder viabilizar uma educação que trate a sexualidade de maneira plural e desvinculada de padrões heteronormativos, reforça a norma e institui violências que reafirmam o padrão heterossexual estabelecido na sociedade. A este modo, segundo os discentes, não se deve esperar que estas instituições se posicionarão

## SUMÁRIO



em prol de construir um processo educativo que considere a pluralidade em torno da sexualidade.

Por conta disso, para estes alunos, é necessário que os próprios estudantes que não se enquadram na norma se proponham a abordar estas temáticas na escola e até mesmo que construam materiais que auxiliem no debate deste tema nestes ambientes. Dessa maneira, perguntou-se a estes sujeitos qual a importância de trazer para a escola um material que auxilie os próprios alunos a fomentarem o debate sobre sexualidade, como este material deveria abordar este tema e o que deveria estar contido neste material:

*Aí você falou num produto super interessante. Um produto para engajar os próprios estudantes a refletirem sobre essas questões. Eu acho essa ideia genial. Acho muito legal, porque vai colocar a serviço, é uma coisa mais alcançável, enfim este produto pode ser de várias naturezas, né. Acho que tem muita coisa básica e importante de se colocar, né? A começar pela desigualdade de gênero que é uma coisa que tem que debater. E não só desigualdade de gênero, as caixas de gênero também né? Porque muitos dos preconceitos que a gente sofre dentro das questões da diversidade sexual, estão relacionados a sociedade querendo enquadrar as pessoas dentro de caixas comportamentais de gênero. [...] Então assim, acho que essas coisas que são lúdicas, principalmente associados a vídeo, não só a canais de YouTube, mas a filmes. Porque tem muitos filmes, muitas peças, obras de arte que podem servir de base para várias discussões serem construídas. Então, eu acho que isso daí também é bem interessante.*

**Yuri Silva**

*[...] eu pensei em utilizar tecnologias como o celular, como meio, na verdade. E propor aos alunos, em disciplinas ligadas as humanidades, que eu acho que é mais pertinente, que esses alunos escrevessem de forma espontânea, obviamente, violências que tenham sofrido, sei lá, num espaço menor de tempo, talvez, para não ficar algo muito alongado, nos últimos dois anos, por exemplo, e compartilhassem as histórias.*

**Lukas Ridgeston**

## SUMÁRIO



*Então, eu penso num documentário. Eu acho que a gente que viveu aquele preconceito bem forte da década de 90, a gente tem experiências e conhecimentos para poder falar do preconceito hoje, suas manifestações e em que elas dialogam com o preconceito do passado. E através disso, mandar uma mensagem para essa galera que ainda vive no mesmo, sabe? A gente não imaginava isso na década de 90, por exemplo, que a gente fosse ter apoio de amigos héteros para defender a nossa voz. A gente nunca imaginou isso. Eu nunca esperei isso. E isso tá acontecendo. Então, eu acho que é uma mensagem positiva num momento que é tão triste, hoje né.*

**Jean Tiburi**

É interessante ressaltar que nos três relatos os discentes apontam para um material que envolva tecnologias de comunicação como o celular, o Youtube, documentários e filmes, já que todos estes meios possibilitariam fácil acesso ao tema tratado. Além disso, possibilitariam também debates que estariam em constante transformação e ampliação das perspectivas em torno da sexualidade, já que estas tecnologias facilitam a construção de materiais que estejam sempre em constante transformação. Contemplando assim, Louro (2003), que aponta que é necessário que os discursos sobre sexualidade nas escolas sejam sempre questionados e estejam sempre em transformação.

Os sujeitos também ressaltam, que este material deve abordar temas que influenciam diretamente sobre as questões ligadas à sexualidade e à homofobia, como por exemplo a temática de gênero citada por Yuri Silva. Para mais, o produto também deve conter informações que auxiliem na compreensão da própria sexualidade e dos discursos em torno dela. Sendo assim, tanto Jean quanto Lukas apontam para produtos que permitam a troca de experiências e culturas entre discentes e sujeitos não heteronormativos estejam eles inseridos num contexto escolar ou não.

## SUMÁRIO



Neste sentido, é necessário não somente que a escola possibilite tratar dessa temática de maneira ampla, plural e variável, mas sim, que mesmo que isso não aconteça, os próprios discentes possam levar para a escola as discussões em torno da sexualidade e que, além disso, existam materiais educacionais e tecnologias de comunicação que auxiliem aos discentes e professores a levarem esta temática para a escola. Para mais, estes materiais e tecnologias também precisam ser variáveis e estarem em constante transformação, para que assim o debate possa estar sempre atualizado e contemplando a variabilidade em torno do gênero e da sexualidade.

## SUMÁRIO



A vibrant rainbow graphic with multiple parallel bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curving from the top left towards the center of the frame.

**12**

**AOS TITÃES  
DA NOVA ERA**

Numa representação sem demarcação de gênero e sexualidade, este neologismo, Titães, pode sugerir a possibilidade de vivenciar um lfees que considera a multiplicidade cultural das vivências de gênero e sexualidade, que possibilite práticas, currículos, metodologias, didáticas e experiências escolares que permitam os estudantes experienciar na escola e por meio dos processos culturais, um gênero e uma sexualidade inacabada, performática e em constante transformação. Neste sentido, vale revisitar os apontamentos dos discentes quanto ao que foi discutido neste livro sobre escola e sexualidade.

Segundo os estudantes participantes das rodas de conversa, tanto o lfees quanto as escolas de maneira em geral tentam desvincular sua imagem de pautas e movimentos populares que envolvem sexualidade. Deixando assim, de construir uma educação que promova estas questões no ambiente escolar.

Além disso, por conta das politicagens e das relações conflituosas no ambiente escolar, os discentes também apontam que mesmo quando as escolas se propõem a falar sobre estas temáticas, o debate é controlado, já que se este cresce para além do que as instituições consideram viável, poderia, de certa maneira, gerar consequências políticas consideradas negativas por estas instituições. Em consequência, os estudantes destas escolas ficam fadados a experienciar, segundo Prado (2013), um ambiente heterossexista, que prioriza a norma ao invés de publicizar e permitir a publicitação de sexualidades não normativas.

Os alunos ainda apontam, que a censura, o assédio, o medo, o flerte com o autoritarismo, o silêncio e a omissão são, por vezes, utilizados como meios para sustentar um padrão heteronormativo na instituição que violenta e exerce controle sobre os sujeitos. Segundo Foucault (1999), estes meios são produzidos a partir da proliferação de discursos construídos pelo/no exercício do poder, que, segundo Weeks (2000), atua por meio de mecanismos complexos com o propósito de produzir dominação e subordinação ao passo que se multiplica e se expande.

## SUMÁRIO





Dessa maneira, estes mecanismos, as violências relatadas e as normatividades experienciadas pelos discentes são táticas discursivas utilizadas pelo poder com o intuito de manter sua hegemonia, dominação e proliferação na sociedade e nas instituições. A este modo, para os sujeitos da pesquisa, os discursos construídos em torno do sexo na sociedade, são também proliferados na escola para tentar normatizar a sexualidade, selecionar os sujeitos e os próprios discursos que podem ou não estar presentes neste ambiente, bem como criar a ilusão de uma identidade sexual natural.

Neste sentido, Silva (2000), aponta que a normatização e as tentativas de fixarem uma identidade como natural, implicam na produção de identidades, que por sua vez, se estabelecem a partir de processos de diferenciação hierárquicos, desiguais e binários. A identidade, então, é produzida a partir de processos que estabelecem comparações desiguais entre os sujeitos, selecionando assim as características consideradas social e culturalmente positivas para compor a ideia de uma identidade natural, enquanto as outras características demarcadas como negativas são as que compõem as identidades consideradas desviantes.

Por conseguinte, ao considerar estes apontamentos e os relatos dos discentes, evidencia-se que é possível que as escolas estejam tomadas por relações normativas e por pressupostos de uma identidade natural e biológica, que não só produzem as identidades sexuais a partir de processos de diferenciação neste ambiente, mas também submetem estas identidades aos processos violentos atrelados a esta produção.

Para mais, Butler (2018), salienta que não é somente a partir da premissa de naturalidade que as identidades são fixadas, mas também por meio de concepções que consideram as identidades como construídas culturalmente. Estas, por sua vez, apontam a existência do corpo, prévia aos processos de significação cultural. A partir dessa premissa, a identidade estaria tão fixada quanto nos processos que as consideram natural. Entretanto, ao se basear na performance de drag, a autora

## SUMÁRIO



aponta, que aquilo que tentam fixar como identidade, são, na verdade, performances realizadas na superfície dos corpos, que além de poderem ser disruptivas ou reforçar os processos de fixação das identidades, são produzidas a partir de repetições compulsórias do que está estabelecido como identidade, para garantir sua sobrevivência cultural.

Ao considerar esta perspectiva e os apontamentos dos discentes sobre um possível histórico de repetições de performances masculinas de gênero específicas no lfeis, a do homem viril e masculino; e as rejeições a outras formas de performar o que culturalmente é compreendido como masculino; ficou evidenciado a possibilidade da produção de performances de gênero que ao invés de subverterem os processos de fixação e da produção ilusória de uma identidade verdadeira, podem estar reforçando estes processos.

Além disso, para os sujeitos da pesquisa, as instituições escolares, inclusive o lfeis, estão permeadas por mecanismos de submissão, coerção e normatização que foram estruturados para manter a hegemonia cultural da ilusão de uma heterossexualidade verdadeira e natural ao ser comparada a outras sexualidades consideradas dissidentes dessa norma. Segundo Louro (2000), estes mecanismos e normas empregados na escola estão estabelecidos a partir de relações sociais culturais que sofrem influências diretas das redes de poder. Por conta disso, para estes dissidentes, é necessário haver suporte legal e laicidade para que a sexualidade possa ser expressa nestes ambientes sem estar sujeita a esses mecanismos de normatização.

Dessa maneira, segundo estes alunos, é preciso que hajam ações individuais ou de grupos de coletivos que não se deixem intimidar com as regulações, censuras e discursos que irão surgir para controlá-los quando abordarem questões relacionadas à sexualidade. Além disso, os discentes ressaltam que é fundamental que os sujeitos que representam estes grupos dissidentes adentrem nos espaços de discussão que existem na escola, para que, a partir disso, possam

## SUMÁRIO



promover debates, discursos, conversas que contemplem a multiplicidade em torno da sexualidade.

Os alunos também sugerem, que é necessário que as instituições escolares, inclusive o Ifes, promovam ações que possam garantir e permitir a expressão de uma sexualidade múltipla, inacabada e variável. Para isso, segundo os discentes, é preciso haver políticas sociais que contribuam com a promoção destas expressões. Os estudantes também propõem, que é necessário que os sujeitos que compõem o ambiente escolar adentrem aos debates nas instituições e que não se deixem amedrontar pelas regulações que irão sofrer quando levarem para as escolas debates que contemplem e que promovam discussões sobre sexualidade.

Neste sentido, segundo Silva (2000), os debates sobre as identidades devem acontecer a partir de percepções que considerem as identidades como inacabadas, variáveis e que se constituem a partir dos processos culturais e discursivos de significação, sendo assim, as identidades devem ser entendidas não mais como fixas ou acabadas, mas sim como atos corporais performativos. Se as discussões sobre as identidades sexuais devem então considerar esta perspectiva, é necessário que a escola questione e repense a organização do ambiente escolar, os materiais didáticos, as metodologias, as relações institucionais, os currículos, os conteúdos e os modos de ensinar.

Os discentes apontam então, que é necessário abordar na escola, e com urgência, temas que envolvam e que tratem da sexualidade, porque estas instituições, além de não possuírem um diálogo que permita trabalhar esta temática, reforçam as normativas heterossexuais estabelecidas na cultura e na sociedade.

Além disso, para estes estudantes, as escolas de modo geral evitam materiais, discursos, currículos, modos de ensinar que contextualizam a multiplicidade em torno da sexualidade, tratando-a sempre de maneira reservada. Segundo Louro (2003), as instituições sociais,

## SUMÁRIO



inclusive a escola, sempre se movimentam com extrema cautela com relação à sexualidade, e por vezes, os discursos expressos nestes ambientes estão baseados nas normas ou tomam o tom de chacota.

Dessa maneira, para estes alunos, é preciso que as sexualidades que fogem ao padrão deixem de serem subalternizadas e que estas passem a compor o ambiente escolar. É necessário que suas culturas possam ser expressas na escola; que passem a compor os materiais didáticos, as conversas, os debates, as formas de ensinar e os currículos que compõem estas instituições.

A este modo, segundo os discentes, as instituições escolares não acolhem ou valorizam as culturas, as expressões corporais e os próprios sujeitos que não se enquadram no padrão heterossexual. Fazendo com que estes indivíduos passem por um processo de normatização nestes ambientes. Sendo assim, para os alunos, estes sujeitos não devem esperar por iniciativas que partam da escola, é preciso questionar estas instituições, os discursos, os materiais, os currículos e os modos de ensinar neste ambiente e, além disso, propor maneiras e meios, que possam levar a sexualidade à uma discussão horizontal e em constante transformação.

Neste sentido, os discentes apontam para estratégias e materiais que possam ser construídos pelos próprios sujeitos que compõem o ambiente escolar, e/ou que possam ser utilizados na escola independente do posicionamento da instituição sobre a temática de sexualidade. Os alunos sugerem, então, produtos educacionais que envolvam tecnologias e/ou plataformas de comunicação, como o celular, o Youtube, documentários, filmes, entre outros. Para estes estudantes, este material deve abordar temáticas que influenciam, diretamente, sobre as discussões ligadas à sexualidade e homofobia. Além disso, o produto deve auxiliar aos sujeitos a compreender a própria sexualidade, bem como os discursos e questões em torno dela.

## SUMÁRIO



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. CNE/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília. 2013. Retirado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 aug. 2021.

BRASIL, Ana. Paula. **Gênero e Sexualidade na Escola:** Da educação legal a educação real. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória. 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5974644](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5974644). Acesso em: 20 jul. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 16. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2018.

FACCHINI, Regina. FRANÇA, Isadora Lins. De Cores e Matizes: Sujeitos, conexões e desafios no movimento LGBT brasileiro. Rio de Janeiro: **Sexualidade, Saúde e Sociedade:** Revista Latinoamericana. n. 3. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/download/41/245>. Acesso em: 15 out. 2020. ISSN: 1984-6487.

FERRI, Isadora Lee Padilha. **Secundaristas em Práticas Educacionais Feministas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/476/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Secundaristas\\_Pr%c3%a1ticas\\_Educativas\\_Feministas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/476/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Secundaristas_Pr%c3%a1ticas_Educativas_Feministas.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 nov. 2021.

FLORES, Aida Mair. Prado. **Sexualidade:** Representações de professores do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6775/AIDA%20FLORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 13. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1998.

## SUMÁRIO



GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Homofobia e Heterossexismo nas Escolas: Discussão da produção científica no Brasil e no mundo. Sorocaba. 2009. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. 09. 2009, São Paulo. **Construindo a Prática Educacional Para Todos**. Disponível em: <http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/wp-content/uploads/2010/04/13.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021. ISSN: 1981-2566.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GONZAGA, Taynan Matheus Souza. GALLA, Ana Kelma Cunha. O Retrocesso no Combate da LGBTfobia no Brasil: O preconceito vivenciado pela população LGBT no ambiente escolar. Campinas: **Filosofia e Educação**. n. 2. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655345/22221>. Acesso em: 22 out. 2020. ISSN: 1984-9605.

GRANÚZIO, Patricia Magri. **Entre Visibilidades e Invisibilidades**: Sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. 2007. Disponível em: [https://ieapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/QNQUDYMMDPUV.pdf](https://ieapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/QNQUDYMMDPUV.pdf). Acesso em: 2 fev. 2019.

IFES. **Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória**, 2016. Sobre o Campus. Disponível em: <https://vitoria.ifes.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LIMA, Marcelo. CARIELLO, Lisia Nicolielo. DAMASCENO, Rosangela Aquino da Rosa. Crítica ao Apagamento das Mulheres no Ensino Industrial: A história da inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1950-1970). In: **Revista Brasileira de Educação**. Vitória: Scielo. v 26. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8Z5FTdcqfh8qvLGpzzz3YYj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021. ISSN: 1413-2478.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. ISBN: 85-86583-33-2.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. 2000. In: Produção do Corpo. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul: v. 25. n. 2. 2000. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/issue/2425/372>. Acesso em: 29. out. 2021.

MOTT, Luiz. MICHELS, Eduardo. Mortes Violentas de LGBT no Brasil: Relatório 2017. **Grupo Gay da Bahia**. Salvador: Wordpress. 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2017.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

## SUMÁRIO



MOTT, Luiz. GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga. OLIVEIRA, José Marcelo Domingues de. AYRES, Carla Simara Luciana da Silva. *et al.* Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020. **Grupo Gay da Bahia**. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+. 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/05/Observatorio%E2%80%90de%E2%80%90Mortes%E2%80%90Violentas%E2%80%90de%E2%80%90LGBTI-13mai2021.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PAZ, Claudia Denís Alves da. **“Eu Tenho Esse Preconceito, Mas Eu Sempre Procurei Respeitar os Meus Alunos”**: Desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. 2014. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17259/1/2014\\_ClaudiaDenisAlvesdaPaz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17259/1/2014_ClaudiaDenisAlvesdaPaz.pdf). Acesso em: 2 fev. 2019.

PENEDO, Maria. MARINO, Jair. **Marcha Eteviriana**. Vitória. 1946.

PETTINI, Gilsete Pereira Rocha. **Sexualidade no Anos Iniciais**: Em busca de práticas pedagógicas que atendam aos novos desafios da sociedade. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória. 2017. Disponível em: <https://1library.org/document/ye877lry-sexualidade-iniciais-busca-praticas-pedagogicas-atendam-desafios-sociedade.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. MARTINS, Daniel Arruda. Escola e Política do Armário na Produção e Reprodução das Hierarquias Sexuais no Brasil. In: RODRIGUES, Alessandro. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Orgs.). **Currículos, Gêneros e Sexualidades**: Experiências Misturadas e Compartilhadas. Vitória: Edufes. 2013. ISBN: 978-85-7772-154-2.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Um Apartamento em Urano**: Crônicas da Travessia. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2019.

RIBEIRO, Guilherme. Augusto. Maciel. **Das Ruas Para as Escolas**: Considerações sobre a inclusão social de sujeitos trans na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória. 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5252114](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5252114). Acesso em: 12 nov. 2021.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. SILVA, Juliane Costa. Jovens Gays na Escola: Masculinidades, Infância e Narrativas. Salvador: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. n. 11. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5968/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021. e-ISSN: 2525-426X.

## SUMÁRIO



ROZA, Rosangela da. **Diversidade Sexual no Espaço Escolar:** Concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5082962](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5082962). Acesso em: 26 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; Uma Introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. 2000. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

SOUZA, José Antonio Correia de. **A Política Educacional Brasileira em Interface com a Diversidade sexual no Período de 2003 a 2014.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3679532](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3679532). Acesso em: 2 nov. 2018.

STATUS QUO. **Dicionário Online Dicio.** 25 jan. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/statu-quo/> Acesso em: 25 jan. 2019.

SUETH, José Cândido Rifan. FIGUEIREDO, Béne Régis. Educação, Moldando o Caráter da Nação. De Artífices à Profissionais: Formação e geração de mão de obra no estado do ES. Vitória: **Revista Sinais.** n. 13. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/8585/6037>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SUETH, José Cândido Rifan. MELLO, José Carlos de. DEORCE, Mariluz Sartori. NUNES, Reginaldo. Flexa. **A Trajetória de 100 Anos dos Eternos Titãs:** Da escola de aprendizes artífices ao instituto federal. Vitória: Ifes e Bios Editoração, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF Enquadra Homofobia e Transfobia Como Crimes de Racismo Ao Reconhecer Omissão Legislativa.** Brasília: Supremo Tribunal Federal. 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 15 out. 2020.

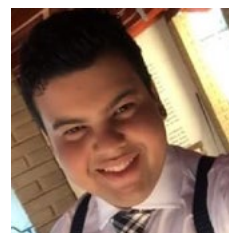
WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. ISBN: 85-86583-33-2.

## SUMÁRIO





## SOBRE OS AUTORES



**Lohan Galvão de Oliveira**

Possui Mestrado em Ensino em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; Graduação em Chemistry pela Ohio University (2015); Graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2017). Participou de 2018 até 2021 do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidade.

SUMÁRIO



## SUMÁRIO

**Edmar Reis Thiengo**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, atuando no curso de Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Educimat/lfes. Realizou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PEMAT/UFRJ. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, mesma instituição onde tornou-se Mestre em Educação, desenvolvendo pesquisas na área de História da Matemática; Licenciado em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola - MG.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ambiente escolar 16, 20, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 71, 74, 75, 76, 83, 89, 93, 94, 101, 105, 109, 110, 113, 114, 116, 118, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 143, 146, 147, 149  
antagonismos contemporâneos 91  
arranjos heteronormativos 71

### C

categoria social 49

### D

discussão horizontal 147  
discutir sexualidade 137  
diversidade sexual 25, 34, 35, 36, 71, 101, 109, 113, 115, 128, 139

### E

educação 10, 14, 16, 18, 19, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 53, 73, 76, 81, 83, 94, 96, 101, 108, 113, 114, 115, 119, 122, 125, 129, 135, 138, 143, 148, 150  
escola masculinizada 14  
estudantes homossexuais 34  
experiências culturais 122

### G

gerações futuras 11

### H

hegemonia cultural 67, 95, 96, 106, 145  
heteronormatividade 14, 42, 49, 55, 99, 103, 122, 130, 138  
homem gay 10  
homofobia 19, 20, 23, 34, 82, 90, 91, 100, 109, 115, 121, 134, 140, 147  
homossexualidade 31, 32, 34, 39, 47, 82, 89, 90, 96, 110, 138

### M

materiais didáticos 69, 72, 127, 128, 129, 131, 133, 138, 146, 147  
multiplicidade cultural 29, 137, 143

### N

norma heterossexual 40, 41, 52, 56, 75, 77, 104, 119, 138

### P

padrão cisheteronormativo 13  
padrão heterossexual 85, 91, 118, 134, 137, 138, 147  
pessoas Lésbicas 16  
pessoas LGBT 18, 109  
políticas públicas 18, 28, 34, 35  
possibilidades culturais 66, 112  
prática docente 30  
produtos educacionais 147

### R

relações sociais 31, 41, 42, 45, 49, 50, 61, 137, 145  
rotina escolar 82

### S

sexualidade 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151

## SUMÁRIO



sexualidade na escola 23, 33, 70, 78, 113,  
124, 134, 137  
significação cultural 64, 95, 106, 130, 133,  
144

sobre sexualidade 16, 26, 30, 31, 35, 36,  
47, 86, 96, 98, 101, 105, 108, 110, 118,  
128, 132, 134, 139, 140, 146  
submissões imposta 10

## SUMÁRIO



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



# ENVIADANDO a escola