

GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: diálogos possíveis

Genders and sexualities in high school's context: possible dialogues

Renata Porcellis¹
Kai Krause Lacerda²

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.543>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo relatar os resultados de um projeto de ensino chamado "Por que falar de gênero e sexualidade na escola?" desenvolvido no Instituto Federal Sul-rio-grandense - câmpus Pelotas, com alunos do ensino médio-técnico com a duração de 40 horas. O curso propôs estudos acerca de temas como gordofobia, racismo, misoginia, violências contra a comunidade LGBTIA+, relacionamentos abusivos, heteronormatividade, com o intuito de fomentar micropolíticas educacionais voltadas à valorização da diferença, convertendo o espaço educacional em um ambiente inclusivo e aberto à diferença, no qual os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade de convívio com a diferença, afastando-se de preconceitos e opressão. Ao tratar de assuntos que não tinham relação direta com suas realidades, foi proporcionado às estudantes um ambiente de respeito e empatia com a realidade de corpos dissidentes, o que possibilitou o entendimento dos seus próprios privilégios.

Palavras-chaves: Gêneros. Sexualidades. Educação. Corpos dissidentes.

ABSTRACT: This paper aims to report the results of a teaching project called "Why talk about gender and sexuality in school?" developed at Instituto Federal Sul-rio-grandense - campus Pelotas, with high school-technical students lasting 40 hours. The course proposed studies on topics such as fatphobia, racism, misogyny, violence against the LGBTIA+ community, abusive relationships, heteronormativity, in order to foster educational micropolicies aimed at valuing difference, converting the educational space into an inclusive and open to difference environment, in which students had the opportunity to develop the ability to convivialize with difference, moving away from prejudice and oppression. When dealing with issues that were not directly related to their realities, students were provided with an environment of respect and empathy with the reality of dissenting bodies, which allowed the understanding of their own privileges.

Keywords: Genders. Sexualities. Education. Dissenting Bodies.

1. INTRODUÇÃO

Ao entender a escola como uma instância que possui papel fundamental na formação do sujeito como um todo, promover uma educação para a diferença é imprescindível à instituição de ensino. A escola, para além de um ambiente de troca de conhecimento, é também, um espaço

¹Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *campus* Pelotas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6006-4493> E-mail: renatabps@gmail.com.

² Graduando do curso de Filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). E-mail: kai.krauselac@gmail.com.

permeado por relações e experiências sociais dos mais diversos tipos. A escola é um dos principais lugares no qual ocorrem os primeiros contatos e convivências com a diferença, onde, fora do ambiente de criação, nos deparamos com os outros e com as suas realidades.

Essa instituição vem falhando em aproveitar a potência subversiva do conhecimento, permanecendo uma máquina de reprodução de regras morais e condutas hegemônicas, invisibilizando a realidade de corpos que não importam (BUTLER, 2016) para essa normatividade, vigiando sujeitos dissidentes, que estão fora dos padrões normativos e punindo aqueles que ousam divergir do papel social considerado “aceitável”.

Silenciar o debate de gêneros e de sexualidades no ambiente escolar, reproduz desigualdades estruturais estabelecidas socialmente e ignora a diversidade que nos constitui. O ocultamento de determinados sujeitos, que não operam dentro da lógica sexo/gênero/sexualidade/desejo, gera um senso comum de que essas pessoas não existem ou não são dignas de atenção, ignorando problemáticas acerca desses corpos que, além da discriminação e do preconceito sofridos dentro e fora da escola, precisam encarar um currículo que não os contempla, ou não tem a intenção de contemplá-los (LOURO, 2015).

O presente artigo, que se propõe a falar sobre diferença, é escrito, também, por uma pessoa diferente, estudante e pesquisadora com uma vivência trans-não-binária de gênero, que é constantemente atravessada e transformada pela sua pesquisa. Não se identificando com o binário homem/mulher, utiliza tanto de pronomes masculinos quanto femininos. Aos poucos, utilizar ambos os gêneros, fez com que escolher apenas um fosse pouco para representar o todo que, em um ato sexista quase automático, é sempre referenciado no masculino genérico. Utilizar o feminino e o masculino alternadamente transforma-se em um ato político de escrita, que reconhece a pluralidade de sujeitos femininos, masculinos, ambos ou nenhum, validando vivências não-normativas e desviando de uma sutil reprodução de normas de gênero.

Tendo em vista o exposto, desenvolver a capacidade de convívio com a diferença, afastar preconceitos e opressões, validar todas as formas de viver as sexualidades e os gêneros, distanciar um ensino que naturaliza apenas uma forma aceitável de viver a sexualidade, alargar reflexões que contribuem para o reconhecimento do sujeito sem uma identidade fixa e a desconstrução de um pensamento redutor sobre gêneros e sexualidades, problematizar modelos dicotômicos e heteronormativos, são tarefas de uma escola comprometida com sujeitos plurais e com o desenvolvimento de uma sociedade que se propõe livre de estruturas opressoras, ou, como nos coloca Sívio Gallo (2013) seria uma prática de uma educação menor. Ao deslocar o conceito de

Deleuze e Guattari (2017) de literatura menor, Sívio Gallo apresentou a ideia de educação menor como possibilidade de resistência aos processos educativos que maquinam sujeitos, castram processos criativos, serializam o aprendizado para a manutenção da ordem dominante.

O autor conceitua uma educação maior como a educação dos parâmetros e das diretrizes curriculares, pensada de forma a universalizar o que é ensinado, os métodos de ensino e para quem o ensino é direcionado, visando uma homogeneização das formas de aprender e; uma educação menor, que desterritorializa os processos educativos da educação maior, potencializa as práticas em sala de aula como um espaço de militância e radicalização política, prática e teórica e possibilita afecções coletivas nos sujeitos, na medida em que seus corpos são atravessados por linhas de fuga que possibilitam reinventar as formas de aprender.

Considerando os avanços na legislação educacional, implementar estudos sobre temas como gênero e sexualidade no contexto escolar contemporâneo, poderia ser considerada uma prática para professores militantes, ou seja, uma professora "que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo" (GALLO, 2013. p. 61), visto que apesar desses avanços, que preveem a busca pela erradicação do preconceito e o ensino do respeito à diferença, o encontro com essa diferença segue se mostrando hostil e marcado por violências dos mais diversos tipos: simbólica, verbal, física e psicológica.

O tópico Orientação Sexual está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentado no volume 10, como um tema transversal, ou seja, que permeia todas as áreas do conhecimento. O tópico está segmentado em duas grandes áreas: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. A segunda área é dividida em: corpo humano; matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 1997). Outra política pública criada foi o Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH III), com o objetivo de garantir o direito à liberdade: de expressão, de crença e culto e de orientação sexual.

Em 2003, o governo brasileiro, representado pelo presidente Lula, apresentou uma resolução à Comissão de Direitos Humanos da ONU, denominada Orientação Sexual e Direitos Humanos, reconhecendo a diversidade de orientações sexuais como um direito humano. No ano seguinte, foi elaborado o Programa Brasil sem Homofobia (PBSH) cujos propósitos são: elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovam o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios

por orientação sexual e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; entre outras (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi criado em 2007. Uma das ações previstas foi

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação básica para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007. p.33).

Apesar do Plano ter sido criado há mais de dez anos, nem as temáticas estão sendo discutidas na escola, como, tampouco, os profissionais da educação básica estão recebendo formação adequada para trabalhá-las. No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL – câmpus Pelotas), as ações que se propõem a respeitar o PNEDH, são esparsas e pontuais, faltando uma integração das temáticas no currículo. Outra proposta importante foi o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, publicado pelo MEC em 2010, apontando como meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária”. Para atingir esta meta, uma das estratégias é “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010a, p. 6).

Podemos perceber que, ao nos aproximarmos do término da validade do PNE, as propostas relativas à evasão por motivos de discriminação ainda não foram cumpridas. As alunas e alunos LGBTIA+ ainda são levadas à expulsão, direta ou indireta, motivada por perseguição e preconceito de colegas, professores e gestores. A invisibilização das temáticas de gêneros e sexualidades afasta jovens do ambiente escolar e os priva do acesso ao direito à educação, gerando problemas imediatos e futuros, como a exclusão do mercado de trabalho formal, o afastamento de cargos de decisão democrática, afeta os níveis de analfabetismo no país e cria obstáculos para a produção nacional de conhecimento sobre a realidade da população LGBTIA+ no Brasil.

Em um manifesto pela igualdade de gênero na educação, a Associação Brasileira de Antropologia defende que

Quando se reivindica, então, a noção de ‘igualdade de gênero’ na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades (ABA, 2015).

No atual momento histórico e político do Brasil, discursos ultraconservadores e despolitizantes, que silenciam as temáticas de gênero e sexualidade, abrem espaço para grupos políticos e religiosos que lutam contra a chamada “Ideologia de Gênero”, os quais são a favor da “família tradicional”, contra educação sexual e contra os avanços dos direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). No contexto escolar, negar o debate sobre gêneros e sexualidades está de longe de uma neutralidade ideológica, como esperam os grupos reacionários que são partidários dessas ideias. A realidade é que a ausência dessas discussões contribui para a manutenção da ideologia vigente, normativa e normalizante. Serve apenas para manter o *status quo*, refrear avanços nos direitos das mulheres e das LGBTQIA+, desestabilizar discussões teóricas acerca da pluralidade dos sujeitos e negar os mecanismos de generificação de corpos.

A escola necessita ser compreendida como uma instituição envolvida na produção de identidades (ainda que contingentes), com a compreensão de que todas as formas de viver as sexualidades e gêneros são possibilidades legítimas, distanciando preconceitos que naturalizam apenas uma forma aceitável de viver a sexualidade, que instauram papéis e lugares sociais para homens e mulheres regulados por preceitos morais e, portanto, mantidos sob uma ótica sexista, heteronormativa e moralista em que prevalece o caráter biológico sobre os aspectos sociais e culturais, que tanto influenciam as relações de gênero e patologizam sujeitos com comportamentos diferentes dos esperados socialmente, colocando-os à margem por não atender a um modelo social esperado (LOURO, 2015). Assim sendo, ao implementar discussões sobre essa temática no espaço pedagógico, os educandos são provocados a alargar pensamentos que contribuem para o reconhecimento do sujeito sem uma identidade fixa, buscando, desta forma, a desconstrução de um pensamento redutor sobre gêneros e sexualidades, problematizando modelos dicotômicos e heteronormativos. A necessidade de implementação de ações pedagógicas sobre educação sexual e educação de gênero na escola contemporânea, parte do princípio de que a escola necessita educar estudantes englobando todas as esferas do conhecimento.

A invisibilização de corpos dissidentes na escola interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar desses sujeitos; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença (JUNQUEIRA, 2009). Ainda, segundo o autor

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas e estereotipantes. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009. p. 30).

A escola ainda é um espaço onde a sexualidade é constituída como um dispositivo de separação entre práticas sexuais normatizadas e educadas (heterossexuais, monogâmicas, reprodutivas) e aquelas que não se encaixam nos padrões estabelecidos (FOUCAULT, 2015). O silenciamento da escola em relação a discussões sobre gêneros e sexualidades pode gerar nos sujeitos fora da normatividade

desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; [...] enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva” (JUNQUEIRA, 2009. p.24).

A proposta dos estudos sobre gêneros e sexualidades, vem desfazer esse olhar limitador e “pensar a sexualidade e outras diferenças, como culturais e políticas, como parte da vida cotidiana” (MISKOLCI, 2016. p.19). Para além de uma cultura da tolerância, os estudos de gênero possibilitam o reconhecimento das diferenças e a valorização das suas especificidades.

Para tanto, foi criado no IFSul - câmpus Pelotas, um curso chamado Por que falar sobre gênero e sexualidade na escola? que teve por objetivo dar visibilidade aos corpos dissidentes, levar informação sobre vivências não-normativas e problematizar, através da troca de conhecimento, estruturas opressoras que reprimem sujeitos abjetos, para que os corpos dissidentes tenham sua diferença reconhecida como parte integrante da sua formação enquanto sujeitos, sendo importantes fatores que contribuem para seu aprendizado e para a produção de conhecimento.

2. POR QUE FALAR SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA?

Para o sucesso dos estudos, formou-se uma rede de aliados necessitando, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para afetarem estruturas e mecanismos de (re)produção de desigualdades. Como afirma Junqueira (2009, p.36):

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

O curso foi disponibilizado para jovens estudantes do câmpus Pelotas dos cursos de nível médio-técnico. Ministrado por uma estudante pesquisadora do nível médio-técnico, sob a orientação da coordenadora do projeto, o curso ocorreu uma vez por semana, durante um semestre, totalizando 40 horas.

As aulas aconteceram em formato presencial no espaço de formação da sala dos Núcleos de Ações Afirmativas do câmpus Pelotas. A escolha do espaço foi feita de forma a fugir de um modelo disciplinante de sala de aula, com cadeiras enfileiradas direcionadas à figura do professor que, detentor do conhecimento, apenas o transmite para os estudantes. Ao apresentar o curso em um lugar não tradicional foi possível quebrar tensões entre alunas e formadoras, abrindo um espaço para troca de conhecimentos e exposição de dúvidas e vivências que se relacionavam aos temas abordados, tornando-os mais envolventes e permitindo que, tanto alunas quanto formadoras fossem atravessadas pela experiência, causando transformações reais nas vivências dentro e fora do espaço de formação.

À luz de um referencial teórico feminista e pós-estruturalista, foram desenvolvidos os temas: diferença entre sexo biológico, gênero, sexualidade e expressão de gênero; transfobia, homofobia e lesbofobia; gordofobia; racismo; violência contra mulher; estereótipos de gênero e heteronormatividade, abordados em formato de roda de conversa, com discurso menos rígido e pensado para a faixa etária do grupo, de forma a tornar os assuntos mais envolventes e interessantes.

Algumas aulas contaram, também, com a participação de membros do Fora da Caixa - grupo de pesquisa em educação, gêneros e sexualidades, que contribuíram com seus estudos e vivências sobre formas específicas de violência, como racismo e gordofobia. Os assuntos abordados durante as aulas foram pesquisados e debatidos, previamente e em conjunto pelos membros do grupo pesquisa.

Analisando as características da educação menor proposta por Gallo (2013), é possível pensar o curso como uma atividade educacional menor, na medida em que: desterritorializou os métodos de ensino, tendo sido realizado fora do espaço da sala de aula, com abordagem na forma de roda de conversa e sem a cobrança de avaliações, tarefas ou posturas disciplinantes; possuiu caráter político evidente ao proporcionar o diálogo sobre gêneros e sexualidades, ensinando sobre estruturas sociais opressivas e discriminatórias, abordando pautas do feminismo, colocando em cheque os privilégios dos sujeitos e propondo a reinvenção de atitudes cotidianas que reproduzem preconceitos; proporcionou afecções coletivas, através da abordagem de problemáticas que perpassaram a vida dos alunos cotidianamente, permitindo a eles serem atravessados por linhas de fuga que provocaram mudanças no modo de enxergar a escola, nas motivações diárias, em seus modos de vida.

A experiência da educação menor proporcionou uma condição de possibilidade de criação de novos mundos. O curso teve potência de mudança na vida das alunas, como, por exemplo, a identificação e o abandono de relacionamentos abusivos e alunos que, atravessados pelos acontecimentos e conhecimentos proporcionados, buscaram participar de pesquisa sobre gêneros e sexualidades, ampliando, assim, seus conhecimentos de mundo.

3. ABALOS TERRITORIAIS

A experiência do curso possibilitou que as alunas, através da troca de informação e problematizações, compreendessem as suas vivências dentro e fora da escola, tanto as já vivenciadas no passado quanto as vivenciadas durante o período do curso. Ao tratar de assuntos que não diziam respeito às realidades dos alunos, foi proporcionado um ambiente de respeito e empatia, que possibilitou o entendimento dos seus próprios privilégios e criou um sentimento de engajamento com o compromisso de mudar a realidade de corpos dissidentes.

Com isso, as alunas se transformaram em focos de multiplicação dos impactos gerados pela experiência do curso, com capacidade de adentrar os espaços que ocupam (como a sala de aula, os círculos de amigos e a família) e causar rupturas nas normas morais e excludentes que orientam comportamentos discriminatórios, levando conhecimento e informação para pessoas que não tiveram o acesso a eles na escola.

Ao terem suas experiências pessoais (que, longe de serem apenas privadas, possuem caráter político) trabalhadas em aula, a perspectiva sobre a escola foi transformada, o sentimento de acolhimento e atenção gerados pelo trabalho de temas importantes na vida das alunas proporcionou a reinvenção das formas de interação no ambiente escolar e o entendimento de que, mesmo estando em uma escola que ainda não tem o preconceito erradicado, estudam em uma instituição que não ignora, completamente, partes de suas existências, mas as considera sujeitos completos.

Os atravessamentos proporcionados pelo curso permitiram um amadurecimento do pensamento e a (re)invenção de maneiras de mudar a escola na qual os alunos estudam. Incentivar a revolta, instigar a desconstrução cotidiana de conceitos subjetivados em nós desde a infância, abrir caminhos para a descoberta de novos mundos e novas possibilidades, são compromissos de uma educação menor e de professoras militantes. Além de um compromisso de sujeitos à margem, corpos abjetos que não se enquadram nas normas hegemônicas e precisam enfrentar diariamente as estruturas que lhes querem fora dos espaços higienizados.

Levar informação, integrar aliados e instigar (principalmente a juventude) a sempre manter o pensamento crítico e a fogueira da revolução acesa são atitudes que não erradicam de vez os preconceitos e as opressões, mas permitem que esses corpos, atravessados e afetados pela militância de professores comprometidos com as verdades não contadas e escondidas, adentrem territórios rígidos, inundados por normas, conceitos, regras e condutas excludentes e higienistas e causem pequenos abalos sísmicos, rupturas e ranhuras nesses territórios, multiplicando os efeitos e instigando outras pessoas a manterem as revoluções sempre ativas.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que é educar para a diferença? Qual o papel cumprido pela escola no que diz respeito à formação de seus estudantes? A escola está atenta ao desenvolvimento do aluno enquanto ser

social? A educação, apresentada da forma como é hoje, está instigando os alunos ao aprendizado ou apenas produzindo corpos normalizados e alienados para serem utilizados no mercado de trabalho em processos de repetição? A escola consegue preparar as alunas para enfrentarem os problemas contemporâneos ou necessita passar por um processo de atualização de seus métodos?

Historicamente, a escola brasileira foi construída para a disciplina e o conteúdo programático. As alunas são ensinadas desde pequenas a respeitar autoridades; absorver conteúdos e repetir, prática ou teoricamente, o que foi ensinado; atender prazos e horários e a se comportar estritamente de acordo com as regras do ambiente escolar. Trata-se de um espaço fechado para a produção de conhecimento próprio, apresentando apenas realidades consideradas universais, colonialistas, que precisam ser assimiladas e reproduzidas em avaliações.

Dentro dos Institutos Federais, ao menos na realidade do câmpus Pelotas, o ensino é tecnicista, focado em preparar os alunos para reproduzir, de modo automático, os conhecimentos absorvidos para as áreas de formação dos cursos. O ensino focado na produção de técnicos pouco se preocupa com a formação humana dos sujeitos, considerados objetos de produção que devem ser construídos para repetir ações no mercado de trabalho (SENNA, 2008). Mesmo disciplinas de formação humana e de pensamento crítico, como a Filosofia e a História, têm falhado na orientação dos sujeitos por serem consideradas “inferiores” na educação dos alunos. Estamos falando, aqui, em uma escola que é bem-sucedida em formar trabalhadoras, mas que falha em formar sujeitos críticos, capazes de se relacionar de uma maneira saudável com a diferença, conseguindo apenas reproduzir os modelos normativos de viver aos quais foram ensinados.

Entendendo que a escola é um ambiente permeado de relações sociais diversas, onde alunos entram em contato com os semelhantes e com os diferentes, deve-se pensá-la como um espaço de formação de sujeitos multifacetado. É no espaço escolar que estudantes têm experiências e vivências tanto educativas quanto pessoais, que influenciam na formação dos sujeitos. Essas experiências podem ser positivas, como as amizades e os relacionamentos afetivos, ou negativas, como inimizades, conflitos ou através de práticas de bullying.

Uma escola que busca educar para a diferença é uma escola que, priorizando a educação à punição, se preocupa em formar sujeitos capazes de entrar em contato com a diferença de uma maneira saudável e positiva, mediando conflitos e desconstruindo preconceitos. Ao abordar temas como gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, a educação para a diferença busca atravessar as estudantes de modo a quebrar padrões e normas dominantes, dando espaço para a construção de pensamento crítico e empatia.

Vivemos em uma sociedade permeada por relações dicotômicas e desiguais de gênero, de sexualidade, de raça, onde todos os corpos estão sujeitos à norma heterossexual, branca, cisgênera e masculina. Essa norma estabelece relações de superioridade entre homens e mulheres, brancos e não-brancos, heterossexuais e não-heterossexuais, pessoas cisgênero e pessoas transgênero, sendo transmitida e absorvida pelos corpos através da mídia e de entidades reprodutoras de discursos normativos, como a família, a igreja e a escola.

Falar sobre gêneros e sexualidades na escola é uma tarefa difícil que vem acompanhada de resistências advindas de grupos conservadores e pessoas que, mergulhadas tão profundamente em processos de subjetivação estagnantes, defendem a manutenção e a reprodução de discursos duros e estanques. No espaço pedagógico, que promove a educação sexual e de gênero, cria-se “a preocupação de que ocorra um ‘recrutamento de jovens inocentes’. De algum modo, não saber sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual” (LOURO, 2014. p. 142). Ao contrário do que se imagina, a educação sexual na escola não é sobre ensinar às educandas sexo de maneira inapropriada ou incentivar a homossexualidade, por exemplo, mas sim promover um entendimento de que sexo vai além da biologia, que também é culturalmente determinada (FIGUEIRÓ, 2006), garantindo uma compreensão global dos sujeitos, como seres múltiplos, complexos e contingentes, rompendo a forma binária e hierárquica construída dentro de um universo heterocentrado.

Dentro do ambiente escolar, os estudantes se deparam com esses discursos de quatro principais formas: através dos conteúdos e materiais didáticos trabalhados, majoritariamente escritos por homens cisgênero, brancos e heterossexuais, apresentando os conteúdos por um viés normativo e sobre vivências normativas, formando um conjunto de conhecimentos que não dão visibilidade para vivências e corpos dissidentes; através dos professores, que utilizam a sua autoridade para reproduzir os discursos dos seus próprios formadores de uma forma rígida e disciplinante, muitas vezes negando o debate sobre a diferença na sala de aula; através dos setores pedagógicos da escola que optam ou pela omissão de casos de violência, ou pela aplicação de punições para as vítimas que reagem aos casos, consideradas indisciplinadas, ou por punir os agressores, o que não apresenta resultados efetivos na erradicação desse tipo de comportamento e; através dos próprios colegas que, sendo também corpos atravessados pela cultura normativa, reproduzem os discursos na sala de aula, nos ambientes de convivência e fora deles.

Mudar a realidade da educação maior, dos conteúdos programáticos que não representam a totalidade dos corpos, de planos e diretrizes educacionais que não pautam a pluralidade das vivências, não foi o objetivo do curso apresentado neste artigo. Ao contrário, propomos um foco

nos métodos educativos menores, em aula, aqueles que estão ao alcance dos professores militantes, que permitem atravessamentos e afecções nas alunas. São revoluções moleculares (GUATTARI, 1981) que possibilitam a ruptura de hierarquizações e a negação de processos disciplinantes. É através dos processos de professoras militantes, militando cotidianamente com seus alunos (dentro e fora da sala de aula), com seus colegas de trabalho e com os superiores da escola, agindo incansavelmente, movidas pelo desejo de mudança, apresentando maneiras conjuntas de luta, integrando sempre mais e mais aliados, que se torna possível provocar fissuras na estrutura rígida da escola. São essas fissuras que fazem a diferença e podem mudar a vida das pessoas atravessadas por esses processos. E é assim, quando vidas são atravessadas, corpos são afectados e mundos são descobertos, que se pode dizer que se educa para a diferença.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). **Manifesto pela igualdade de gênero na educação:** por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras, 2015 [online]. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.

BRASIL/Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004 [online]. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

BRASIL/MEC. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).** PL no 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010a [online]. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

BRASIL/MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

BRASIL/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: SEDH/PR, 2010b.

BRASIL/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007 [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-

plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 19-41.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira da Silva; Revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pela diferença**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set/dez, 2017, p. 725-747.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. v.38, n.133, jan./abr., 2008, p. 195-219.