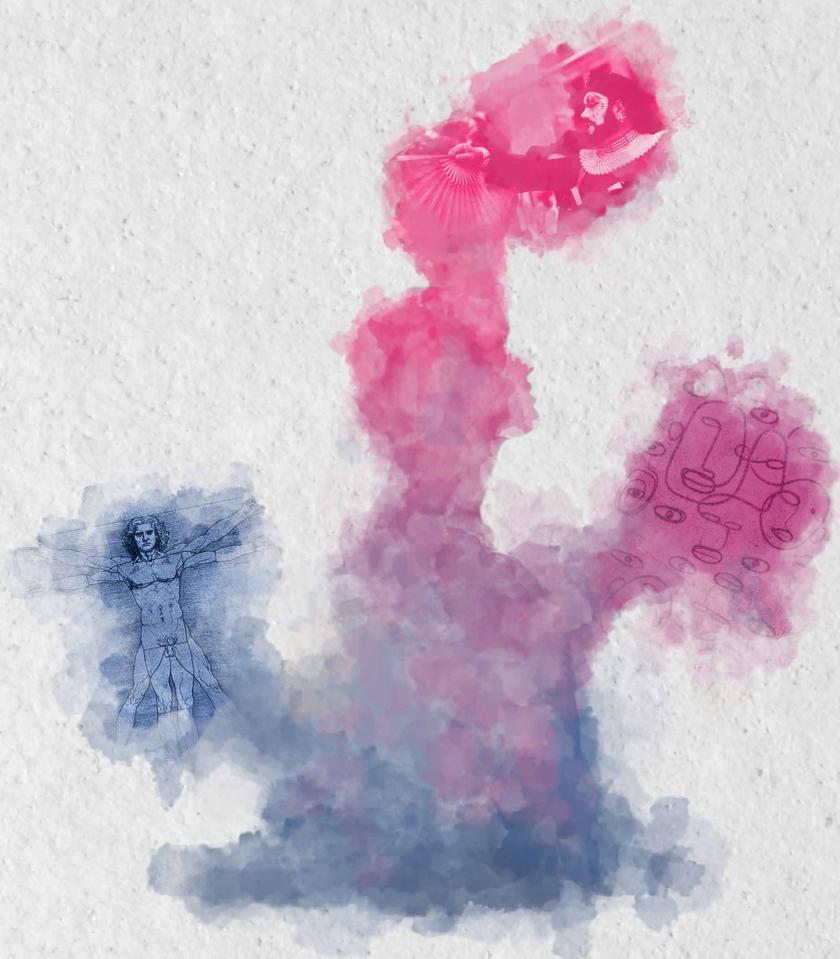


Alexsandra Gomes Barros
Jackson Ronie Sá-Silva

a educação sexual como categoria de formação docente



EDITORA UEMA



Alexandra Gomes Barros

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE/UEMA). Especialista em Docência do Ensino Superior (UCAM). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escola (Faculdade Santa Fé). Graduada em Pedagogia (UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX)



Jackson Ronie Sá-Silva

Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional – da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UNESP/UEMA). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Biologia e Química pela UEMA. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Intervale (MG). Bacharel em Farmácia e Bioquímica pela UFMA. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade da Universidade Estadual do Maranhão (GP-FNCFX / UFMA)

A proposta pedagógica criada pela professora Alexandra Gomes Barros e pelo professor Jackson Ronie Sá-Silva, intitulada **A Educação Sexual como categoria de formação docente**, é aqui apresentada em formato de E-book, favorecendo um maior alcance de docentes e escolas da educação básica em processos de formação continuada. A obra é fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da pós-modernidade, dos estudos pós-críticos em educação, da perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, dos estudos culturais em educação e do pensamento queer. O livro problematiza a Educação Sexual a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro, dando pistas para uma discussão de formação continuada numa perspectiva fluida, desconstrucionista e livre dos grilhões da heteronormatividade, propondo o cinequeer como possibilidade didática para tratar de temas complexos como gênero e sexualidade. O E-book **A Educação Sexual como categoria de formação docente** pretende contribuir para a discussão e o aprofundamento de uma Educação Sexual que combata a desinformação a partir de uma proposta pedagógica de formação docente para a Educação Básica, que termina por também alcançar os processos de formação inicial, visto que alunas/os/es de graduação das Licenciaturas e do curso de Pedagogia, além dos demais profissionais da Educação e áreas afins, poderão fazer uso deste material, via internet.

© copyright 2023 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que
citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

A educação sexual como categoria de formação docente

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Capa: Jackson Ronie Sá-Silva e Yuri Jorge Almeida da Silva

Barros, Alexandra Gomes. A educação sexual como categoria de formação docente [recurso eletrônico] / Alexandra Gomes Barros e Jackson Ronie Sá-Silva. EDUEMA - São Luís: [s. n.], 2023.

117 f.

ISBN: 978-85-8227-328-9

A obra em formato digital constitui-se produto educacional do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

Inclui bibliografia.

1. Educação sexual. 2. Formação docente. 3. Pensamento queer. I. Título.

CDU: 37.011.3-051:613.88

Lista de Abreviaturas e Siglas

AIDS	- <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	- Conselho Pleno
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DSTs	- Doenças Sexualmente Transmissíveis
GEERGE	- Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Arromânticas, Pan, Poli, Não binárias e outras formas de orientação sexual e/ou identidade de gênero
ONGs	- Organizações não Governamentais
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEMA	- Plano Estadual de Educação do Maranhão
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PTT	- Produto Técnico-Tecnológico
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STF	- Supremo Tribunal Federal
URE's	- Unidades Regionais de Educação
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	- Universidade Luterana do Brasil

Sumário

1	Introdução	11
2	Iniciando o diálogo sobre uma professora plural.....	14
2.1	Os fundamentos da obra de Guacira Lopes Louro.....	21
3	Sobre qual educação sexual estamos falando?	37
3.1	Questionando a escola a partir das atuais Políticas Educativas brasileiras.....	53
4	A formação de professoras e professores no campo da educação sexual	66
5	Metodologia	91
5.1	Metodologia de trabalho com a escola básica e docentes em processos de formação continuada	91
5.2	Sugestão de atividade.....	93
5.3	Avaliação	104
6	Algumas considerações nem tão finais assim.....	105
	Referências	108

Agradecimentos

Nossos agradecimentos vão para o Governo do Estado do Maranhão, que, como principal fonte de financiamento da Universidade Estadual (UEMA), tem garantido o que é previsto no Art. 220 e parágrafo único do Art. 272 da Constituição do Estado do Maranhão (promulgada em 05 de outubro de 1989), permitindo, em sua medida, que a pesquisa, ciência e a tecnologia avancem no sentido de, possivelmente, responder aos problemas de Educação, Saúde, Segurança, Justiça, etc., da população maranhense.

A UEMA, em seus 35 anos (fundada em 25 de março de 1987), vem servindo *“à sociedade, oferecendo formação educacional de excelência orientada para a cidadania, produzindo conhecimento e prestando serviços de qualidade, por meio de uma gestão participativa com responsabilidade social e ambiental”*.

No mesmo sentido do agradecimento, citamos a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEMA, pois tem ratificado e fomentado o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população maranhense, sendo esta demandante do olhar da Universidade e de todas as instituições que se propõem a estudá-la, requerendo caminhos/alternativas de solução para os seus diversos problemas de natureza social.

Agradecemos também ao GP – ENCEX, Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade, pois foi e é um berço de estudo Pós-Crítico, nos conferindo subsídios para pensar e problematizar a Educação Sexual, segundo as contribuições de pesquisa da Prof.^a Dr.^aGuacira Lopes Louro. Escrever uma proposta pedagógica de formação docente para a Educação Básica é assumir que o dispositivo da Sexualidade ainda nos atravessa e que, como educadoras e educadores, precisamos fortalecer os caminhos de inclusão dos diferentes, problematizando o currículo, pois uma escola de responsabilidade social e uma sociedade cidadã significam olhar, valorizar e incluir a todes, todas e todos, bem como suas formas de ser e estar no mundo.

Concluimos os nossos agradecimentos ainda dizendo que, diretamente para a Prof.^a Dr.^a Guacira Lopes Louro, o seu discurso foi a chave para abrir a porta da problematização, assumindo a desconfiança como alternativa política de existência.

Prefácio

A escola é um dos lugares mais cruéis para se viver formas não hegemônicas de sexualidade. A discriminação, o repúdio e o deboche se esgueiram e se infiltram nas piadas, no recreio, nas paredes dos banheiros, nas escolhas de parceiros e parceiras dos jogos, das brincadeiras ou dos grupos de estudo. Suas marcas nem sempre são imediatamente visíveis, como costumam ser as marcas da violência física, mas podem ser particularmente persistentes e duradouras.
(LOURO, 2017, p. 66-67)

Nos últimos anos temos assistido a uma onda conservadora na sociedade brasileira, que se instalou e criou raízes em diversas instâncias, através de perversos jogos de poder, usando como estratégia a desinformação, a propagação dos discursos de ódio, a perseguição e a violência, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Como aponta Guacira Louro (2017, p. 16), “[...] os jogos de poder que constituem as relações de gênero são mais intrincados e sutis do que parecem à primeira vista”. Ela prossegue dizendo que os “[...] jogos de poder não se exercitam apenas no campo do gênero e da sexualidade, mas se dão, ao mesmo tempo, em muitos outros domínios, embaralhando os confrontos”. Tais temas estão fundamentalmente vinculados aos direitos humanos, pois os mesmos tratam de pensar a existência das pessoas em suas especificidades e o respeito que todos, todas e todes merecem.

Sabemos o quanto a desinformação estreita a nossa compreensão do mundo, sendo seguidamente utilizada como estratégia de controle dos corpos, andando de mãos dadas com todo o tipo de violência, como nos mostram os filmes *Entre Mulheres (Women Talking, título original, 2022)*, ganhador do Oscar de 2023 como melhor roteiro, assinado por Sarah Polley, ou ainda *A Vila (The Village, título original, 2004)*, além da série *O conto da Aia (The Handmaid's Tale, título original, 2018)*, inspirado no livro de Margaret Atwood.

Considerando que a escola deve ser um espaço de conhecimento, pautada por princípios éticos e científicos, capaz de desenvolver e estimular o pensamento crítico, compete ao corpo docente, aos/as gestores/as e, em especial, aos responsáveis pela formação, através de investimentos e políticas públicas competentes, bem como às universidades, responsáveis pela formação inicial e continuada de docentes, combater e problematizar as desinformações e preconceitos em torno das temáticas do corpo, das relações de gênero e da sexualidade, acolhendo os interesses, as curiosidades, as angústias e demais questionamentos do alunado.

Este *E-book*, intitulado *A educação sexual como categoria de formação docente*, elaborado pela professora Aleksandra Gomes Barros, sob a supervisão

do professor Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (UEMA), pretende contribuir para a discussão e o aprofundamento de uma Educação Sexual que combata a desinformação, a partir de uma proposta pedagógica de formação docente para a Educação Básica, em uma perspectiva de formação continuada e também inicial, visto que alunas/os/es de graduação das Licenciaturas e do curso de Pedagogia, além de demais profissionais da Educação e áreas afins, poderão fazer uso deste material via *internet*.

É importante referir que este *E-book* foi inspirado nas contribuições teóricas da historiadora Prof^a Dr^a Guacira Lopes Louro, depois de uma intensa imersão na obra da autora, a partir do levantamento de livros e artigos publicados, além de entrevistas, palestras, programas de rádio e TV. Criadora do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - e também da Linha de Pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, vinculados ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, a referida pesquisadora tem um importante legado no campo da educação, sendo uma inspiração para todas as/os profissionais que possuem um compromisso ético-político-pedagógico no que diz respeito à formação docente (inicial e continuada). Suas teorizações, desenvolvidas no âmbito dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos *Gays* e *Lésbicos* e dos Estudos *Queer*, na perspectiva pós-estruturalista, têm sido amplamente estudadas, servindo de referencial teórico para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e educação, levando em conta outros atravessamentos, como classe social, raça/etnia, geração e religião. Destacam-se, na sua vasta obra, os livros: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (Vozes, 1997), com mais de 16 edições; *Flor de Açafreão: takes, cuts e close-ups* (Autêntica e Argos, 2017), que demarca a importância da arte, em especial os filmes, para a discussão das temáticas de gênero e sexualidade; *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (Autêntica e Argos, 2018), cuja terceira edição foi revista e ampliada, além da organização de *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (Autêntica e Argos, 2018) e do livro *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (Vozes, 2013), que organizou junto com suas companheiras de universidade, Jane Felipe e Silvana Goellner, além de muitos outros escritos em forma de artigos, prefácios e apresentações. Sua participação mais recente consistiu em escrever o prefácio do livro *Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências* (SEFFNER; FELIPE, 2022), em que fala da importância de um grupo de pesquisa e de forma ele se constitui, demarcando os 32 anos do GEERGE.

Ao pensarmos em uma formação docente sobre Educação Sexual a partir das contribuições de Louro (1997), é preciso desenvolvermos a capacidade de fazer perguntas, duvidando das nossas certezas e entendendo o

quanto as teorizações também são provisórias e limitadas, pois muitas vezes não conseguem abarcar a complexidade dos nossos temas de estudo. Também é importante considerar que a produção deste material não tem a intenção de ser um receituário de como, quando e o que fazer, mas deve ser visto como um suporte para a promoção de análises mais densas, do ponto de vista teórico-metodológico, informativas e integrando, de forma competente, uma rede protetiva da qual deve fazer parte, uma vez que a escola e seu corpo docente não podem se eximir de tal responsabilidade.

A proposta deste livro, em formato de *E-book* interativo, se constitui, portanto, de muita potência para o campo da formação docente, a partir de metodologias e referenciais teóricos inspiradores, que aqui estão disponíveis para serem discutidos, aprofundados ou mesmo confrontados.

Jane Felipe de Souza.
Doutora em Educação
Pós-doutora em Cultura Visual
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

1 Introdução

Figura 1 - Enjoy Maringá.



Fonte: Maringá (2017).

Iniciamos o nosso diálogo situando algumas questões. A presente Proposta Pedagógica nasceu da Dissertação de Mestrado “Contribuições da obra de Guacira Lopes Louro para pensar a Educação Sexual como categoria de Formação Docente”. Utilizamos a abordagem qualitativa¹ e as pesquisas documental e bibliográfica como recursos para a sua elaboração.

Na pesquisa documental, fizemos uso de artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros que foram escritos por Guacira Lopes Louro e entrevistas² concedidas por ela em diferentes meios de comunicação,

1 [...] trabalha com o universo [...] dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2009, p. 21).

2 Dentre as entrevistas, destacamos a do dia 11/10/2022, às 14h:30min, via plataforma *Google Meet*, quando conversamos com a professora Guacira Lopes Louro e lhes fizemos algumas perguntas: 1 Sabemos que alguma abertura, ainda que tímida, tem sido conferida por alguns espaços acadêmicos para tratar a temática Sexualidade. Portanto, até então, dado o contingente, estamos distantes da materialização da Educação Sexual como categoria de formação docente. Neste sentido, qual seria a contribuição da formação continuada no seio da escola?; 2 Entendemos que tod@s (alun@s, professor@s, funcion@rios das escolas e gestor@s) estamos envolvid@s (pelo “silêncio” ou não) com a Educação Sexual, exigindo um esforço pessoal de cada um/a. Porém, dada a realidade de “silenciamento” ou parcial “silenciamento” em que vivemos, quem é a/o agente de despertamento, de problematização para que, a exemplo, a/o docente possa ter luzes para pensar sobre a importância de uma Educação Sexual com fundamento Pós-Crítico? Será que a realidade com as suas demandas formativas seria suficiente?; 3 No processo de formação continuada, os movimentos sociais poderiam contribuir com a escola, no sentido de fazer pensar a Educação Sexual? Se sim, existem algumas

além de palestra: Louro (1994, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018, 2022); UFRGS TV (2015); TV Cultura (2011); Rios (2015); Nós da Educação/Partes 1-3 (2014).

Em uma outra dimensão da pesquisa documental, buscamos algumas Políticas Educacionais brasileiras para percebermos os delineamentos propostos para o trabalho com a Educação Sexual e a Educação Sexual como categoria de formação docente: Maranhão (2014); Brasil (1996, 2006, 2013, 2014, 2015, 2019).

Na pesquisa bibliográfica, utilizamos publicações de autoras/es que versam sobre os estudos de Guacira Lopes Louro: Sá-Silva e Sousa (2021); Furlani (2007, 2013); Silva, Sá-Silva e Silva (2021); Machado e Nardi (2016); Moraes, Camargo e Nardi (2015); Rizza e Silva (2022); Castro (2021); Duarte, Oliveira e Ignácio (2020); Nunes e Oliveira (2022); Quirino e Rocha (2012); Carvalho (2020); Siqueira e Klidzio (2020); Altmann (2013).

No sentido de adensar a pesquisa, considerando a categoria Sexualidade, buscamos, ainda, fundamentos em: Weeks (2013); Colling (2021); Correia e Colling (2021); Foucault (1997); Human Rights Watch (2022).

Assim, fizemos uso dos pressupostos teóricos que embasam o discurso de Guacira Lopes Louro (Pós-Modernidade, Pós-Crítica em Educação, Pós-Estruturalista Foucaultiana, dos Estudos Culturais em Educação e Pensamento *Queer*), uma vez nos fundamentarmos em suas construções acadêmico-científicas. Quanto ao pressuposto teórico Pós-Estruturalista Foucaultiano, trabalhamos com a Análise do Discurso, dando destaque às categorias dispositivo (Pedagogia da Sexualidade), discurso (heteronormativo), prática discursiva (fundamento biológico), condição de produção (Educação Sexual é “silenciada” no processo de formação docente) e modos de subjetivação (discurso e prática que são operadas cotidianamente, com fins de “silenciar” outros tipos de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo), no sentido de esquadrihar/vasculhar aquilo que é dito e não dito sobre a Sexualidade e a Educação Sexual.

A nossa ideia é que a presente Proposta Pedagógica tenha sustentação teórica, servindo de pista para fazer pensar a Educação Sexual no processo de formação continuada da/o docente pela via da problematização. Porém, não

pistas?; 4 É possível pensarmos, no campo da formação de professoras/es, a problematização da Educação Sexual, tendo como perspectiva a desconstrução e a ação *queer* como metodologias a desenvolver?; 5 Quais seriam as possibilidades da formação docente (inicial ou continuada) a partir da BNCC, considerando a categoria Educação Sexual?; 6 A partir das informações apresentadas em seu Lattes (2019), existem alguns títulos que não apresentam a sequência esperada de edições. Exemplo, **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** (são 16 edições, mas, embora tenha feito buscas pela internet, não consigo localizar as edições 1, 2, 8, 13, 14 e 15). A sr^a teria alguma orientação?; e 7 Seria possível termos acesso ao número de exemplares vendidos, considerando cada título de suas obras? Fiz tal tentativa, mas não logrei êxito.

tivemos a pretensão de abarcar o todo sobre o objeto que a proposta se coloca a discursar – Educação Sexual como categoria de formação docente e, nem mesmo, de constituí-la como um imperativo para docentes e Escola Básica, tornando obrigatória a sua aplicação.

Tratamos a Educação Sexual, enquanto categoria, em uma Disposição *Queer*, para que, como possibilidade, reverberasse no fazer/na prática formativa (continuada) da/o docente da Escola Básica e, por seu efeito, no currículo e na sala de aula, onde o discurso sobre a Sexualidade tem sido “silenciado” ou fundado em um essencialismo biológico, que encontra lógica na trama heterossexual sexo-gênero-sexualidade, produzindo a negação de outras formas de viver e estar no mundo.

Desconfiamos que a Escola, em sua responsabilidade social, necessita proporcionar e desenvolver uma formação docente que venha contribuir à oferta de um ensino de qualidade, onde *todes*, todas e todos estejam incluídas/os em suas diferenças, tendo o direito humano e legal de existir, contribuir, trocar, criar e transformar.

Sabemos que problematizar a formação inicial ou continuada das/os docentes, tendo a Educação Sexual como categoria de formação, não se constitui em tarefa fácil, pois, até mesmo nós que estivemos e estamos na empreitada da pesquisa, somos alimentadas/os por ideias homofóbicas e sexistas que se constituíram e firmaram a nossa existência. Assim é que olhar de maneira diferente implica em (re)construção, o que exigirá um certo tempo. Quanto tempo? Não temos resposta.

Mas os nossos esforços de problematização também nos alimentam e nos direcionam, pois partimos da lógica, que nos parece legítima, de uma sociedade mais cidadã, onde *todes*, todas e todos tenham direitos, como uma natural condição humana.

Na contramão do discurso, tentamos discutir sobre a Educação Sexual de docentes em meio a processos formativos continuados, pois não vemos como possível a existência de uma escola de qualidade, democrática e inclusiva sem que *todes*, todas e todos dela façam parte.

Guacira Lopes Louro ocasionou fissuras em nossas ideias biologizantes e nos levou a compreender que a Disposição *Queer* é uma de tantas possibilidades para o nascer de uma nova discussão formativa, onde a/o docente tem a capacidade de dessubjetivação, problematizando e construindo conhecimentos.

Informamos que as questões³ que devem ter se constituído nesta inicial

3 Quem é Guacira Lopes Louro? Qual a importância de discutir a Educação Sexual como categoria de formação docente? O que é Educação Sexual? Sobre o que ela trata? É mais uma novidade para a escola? Quais são os conceitos, o que marca os referenciais teóricos de Pós-Modernidade, Pós-Crítica em Educação, Pós-Estruturalismo Foucaultiano, Estudos Culturais em Educação, e Pensamento Queer? O que são categorias da análise do discurso foucaultiano? O que tudo isso tem a ver com Educação Sexual e formação docente? O que é heterossexualidade? Heterossexismo? Existem outras sexualidades?...

leitura, e que ainda se constituirão, serão (quem sabe?!) respondidas no percurso de leitura e estudo de toda a Proposta Pedagógica.

Que a Educação Sexual como categoria de formação docente seja problematizada!

2 Iniciando o diálogo sobre uma professora plural

Guacira Lopes Louro é uma mulher de olhar firme e curioso, embora doce; de fala leve, dinâmica e inteligente; de sorriso fácil; tranquila para dizer o que sabe ou não sabe, uma vez entender que a busca por saber se constitui em um necessário exercício de construção, não se sentindo obrigada a ter respostas sobre todas as demandas dos objetos que estuda. Suas verdades são transitórias. Ela é uma leitora contumaz, bastante ética e otimista quando da expressão de suas ideias, não fazendo generalizações.

Em entrevista concedida à Universidade Livre Feminista, sobre Educação, Feminismos e perspectivas *Queer* (2015), fala sobre sermos mais modestas/os em nossas ambições, pois operaremos com pequenas revoluções, e nisto há importância (RIOS, 2015).

Hoje, também, pinta e no estilo aquarela, trazendo para a tela o transitório, o que se mistura, o que não é de fácil explicação, pois as coisas do mundo sofrem as suas interpretações a partir de seus quadros de verdade.

Em outra interlocução, desta vez conferida à UFRGS TV no programa “Em Sintonia Com”, ela comenta que foi normalista, graduou-se em História (licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1969, época da ditadura militar no Brasil, quando, em definitivo, trabalhou como docente no Colégio Aplicação (Porto Alegre). Seu pai foi professor da UFRGS no Curso de Odontologia, lecionando a disciplina de Citologia. Na UFRGS, Guacira Lopes Louro se fez “capaz de falar mais alto”, visto que foi na referida Universidade que se constituiu como pesquisadora e professora (UFRGS TV, 2015).

Conforme dados atualizados na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em vinte e cinco de setembro de dois mil e dezenove, Guacira Lopes Louro é

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria queer em articulação com o campo

da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para estudos queer, cinema e pedagogias da sexualidade (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ, 2022, p.1).

Sua Dissertação de Mestrado teve como título *Concordância de Valores em uma equipe de Estudos Sociais e seus grupos de alunos*, tendo como orientadora a professora Juracy Cunegatto Marques. A Tese de Doutorado teve como título *Prendas e Antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*, tendo como orientador o Professor Dermeval Saviani (CNPQ, 2022).

Por muitos anos, Guacira Lopes Louro trabalhou como docente da UFRGS. De 1976 a 1979 como professora colaboradora, tendo uma vinculação semanal de 30 horas. De 1980 a 1983 como professora assistente, com dedicação exclusiva. De 1984 a 1990 como professora adjunta, com dedicação exclusiva. De 1990 a 1993 como professora titular, com dedicação exclusiva. De 1998 a 2011 como professora convidada.

Em entrevista ao “Nós da Educação”, diz que quando professora do Curso de Pedagogia da UFRGS, na disciplina História da Educação, observou que a turma era composta por um número acentuado de mulheres e, em contradição, percebeu o “silêncio” social em que elas existiam, pois tradicionalmente estavam escondidas por uma narrativa histórica masculina, aparecendo nas notas de rodapé. O universo masculino, para Guacira Lopes Louro, esconde o feminino através da sua própria língua e linguagem. Assim, deu início aos seus estudos sobre a História da Mulher, evoluindo para a discussão sobre Gênero. Gênero como muitas/múltiplas formas de ser feminino e masculino, pois existe uma construção cultural do Gênero, um caráter marcadamente social na diferença, que não se justifica no mero fator biológico. Ela, Guacira Lopes Louro, problematiza (não impõe) a sociedade de pátrio-poder, promovendo fissuras que perturbam e, possivelmente, desmancham as convenções socialmente cristalizadas (NÓS DA EDUCAÇÃO/PARTE 1 DE 3, 2014).

Para a mesma, a Escola ainda marca lugares do feminino e do masculino, visto entender que o feminino é distinto do masculino. Porém, observa que a sociedade vem mudando; a própria família vem se organizando de maneira distinta, não existindo um padrão real, mas sim cultural a ser seguido (pequenas mudanças importam, sinalizam novas possibilidades).

Na seara dos novos modos de organização social da família, comenta que a mídia (televisão e cinema) exerce grande poder, reproduzindo ou produzindo novas formas/formatos de viver e existir no mundo. Neste sentido, chama a nossa atenção, asseverando sobre a necessidade de utilizarmos uma

postura de desconfiança, lançando um olhar pós-crítico sobre a realidade, problematizando-a, uma vez a explicação biológica para a organização das sexualidades, das relações afetivas e de suas famílias apresentarem alguns limites, que poderiam ser melhor compreendidos no horizonte das questões de apelo cultural (NÓS DA EDUCAÇÃO/ PARTE 2 DE 3, 2014).

Quando Guacira Lopes Louro discute sobre sexo, gênero e sexualidade, situando os seus alcances a partir das crenças da heteronormatividade, tem-se que: sexo é uma determinação e marcação física/biológica (macho e fêmea); gênero é masculino ou feminino; e a sexualidade é hétero, sendo que, tudo que lhe é distinto, passa a ser compreendido como estranho e desviante, devendo ser ajustado. Mas, para ela, o Gênero tem uma dimensão cultural que não pode ser negada, e a Sexualidade é uma forma de viver e expressar desejos e prazeres, sendo socialmente (e não biologicamente) construída, constituindo-se como múltipla (NÓS DA EDUCAÇÃO/ PARTE 3 DE 3, 2014).

No trabalho com a Educação Sexual, ressalta que a Escola, pais, mães e responsáveis precisam ultrapassar, embora entenda as suas dificuldades, o discurso conservador e naturalizante (biológico) sobre corpo e sexualidade, visto que as formas de viver a Sexualidade são aprendidas e não naturais. Neste sentido, comenta sobre a própria heterossexualidade. Aprendemos a ser heterossexuais através de algumas marcações/controles e imposições, indicando as coisas e os costumes de meninas que são diferentes das coisas e costumes de meninos. Meninas e meninos têm cores socialmente definidas; as meninas são do planeta rosa e os meninos do planeta azul.

Apesar da complexidade da Educação Sexual, Guacira Lopes Louro não sistematiza receitas para o trabalho formativo, mas sugere, como alternativa, o diálogo, a problematização, cabendo “dizer não sei, não dou conta” de explicar a questão quando esta for desafiadora e, no momento, não se ter resposta. O que ela entende como natural.

Desconfia que seja preciso problematizar, mas também é fundamental saber fazer as questões, pois algumas perguntas já não cabem, já não precisam ser feitas. Um bom exemplo compartilhado por ela, tendo como tônica a Sexualidade via problematização, é o legado das mulheres feministas, que usaram a pílula como alternativa de vivência dos seus prazeres e desejos, sem associação do sexo à mecânica da gravidez (NÓS DA EDUCAÇÃO/ PARTE 3 DE 3, 2014).

Guacira Lopes Louro exprime que a discussão sobre a Sexualidade foi fomentada por um grupo de mulheres lésbicas, gays e *queer* (agrupamentos que foram invisibilizados e rejeitados pelo conservadorismo social e cultural hétero) e vem ganhando significativo volume acadêmico e social. Estudiosas/os têm se lançado a pesquisar e a debater sobre a temática.

O *Queer* é um movimento guarda-chuva, onde nele cabe toda a diversidade sexual que não aceita a naturalização biológica e comportamental tradicional, impondo aos corpos uma única forma de viver e estar no mundo. O *Queer* transforma o negativismo do conceito (imposto pela sociedade hétero) em algo positivo, produzindo um comportamento político. São pessoas, por vezes, andrógenas (nem homem e nem mulher, estão em trânsito. Vivem as possibilidades de suas transformações) (NÓS DA EDUCAÇÃO/ PARTE 3 DE 3, 2014).

Em palestra no evento “Resistência à LGBTTFobia”, Guacira Lopes Louro diz que, antes do Movimento *Queer*, a intenção preliminar das/os estudiosas/os era compreender, explicar, combater a discriminação e o preconceito vivenciado pelo homossexual. O *Queer* buscou reconhecimento e legitimação, diversificando a reflexão e a ação, questionou e perturbou os binarismos, tencionando a realidade, especialmente quanto à solidez das fronteiras estabelecidas pela Sexualidade hétero. Percebeu as identidades que cortam as existências (interseccionalidade), superlativando o discurso. Indagou se os homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais deveriam incorporar à sociedade e suas instituições conservadoras. Entendeu que a normalização é o lugar da violência social (LOURO, 2018).

Guacira Lopes Louro, quando trata sobre a Teoria *Queer*, prefere situá-la no âmbito dos estudos, do pensamento (uma das centralidades de seus últimos estudos e publicações), haja vista o aprisionamento conceitual que é próprio à teoria. Refere que os Estudos *Queer* têm uma disposição (arranjo) multidisciplinar, onde observa que muitos estudiosos de vastos campos estão interessados em contribuir à temática, não a restringindo a um determinado campo disciplinar. Comenta, entretanto, que os eventos sobre Gênero e Sexualidade, eventualmente, usam o Pensamento *Queer*, o que denota ainda um certo conservadorismo.

O *Queer* tem duas posições: - de sujeito/identidade, e – disposição, entrelugar, trânsito, ambiguidade, dúvida, autoquestionamento, um jeito (diferente) de estar no mundo. Em sua segunda posição, como já comentado, Guacira Lopes Louro percebe um cenário bastante produtivo para que o campo dialogue com o da Educação (UFRGS TV, 2015).

No diálogo com a Educação, a Disposição *Queer* não visa a transformação de héteros em homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, ou mesmo o contrário, mas promove uma nova forma de pensar a realidade, amplificando conceitos. A sua centralidade não é a Sexualidade, mas as verdades inquestionáveis, dentre as quais, a própria Sexualidade. Deste modo, as/os professoras/es estariam implicadas/os em perguntar, inclusive, sobre os seus próprios preconceitos, abrindo espaço ao diálogo, o que denotaria a

participação em processos formativos (iniciais e continuados) Pós-Críticos, onde a responsabilidade social sinaliza ao usufruto de cidadania. Quanto à categoria Educação Sexual, como componente orgânico da formação docente, Guacira Lopes Louro assume a sua importância no processo formativo inicial, mas também não descaracteriza a necessidade dos processos continuados, que são capazes de alimentar e retroalimentar a discussão (NÓS DA EDUCAÇÃO/PARTE 3 DE 3, 2014).

Externa que, muito embora seja uma mulher heterossexual, se sente legitimada para falar sobre os Estudos *Queer*, pois não analisa o objeto Sexualidade a partir de uma lente de microscópio, mas “caminha” junto a ele (LOURO, 2018).

Em 1990, junto a estudantes e docentes, fundou o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Quando surgiu, não apresentou uma preocupação extensionista, mas de leitura, com centralidade nos textos feministas. Foi coordenado, a cada dois anos, por um/a docente.

Um grupo pode surgir de um enredo. Pouco a pouco se combinam desejos, disposições, oportunidades. Tramam-se condições. Reúnem-se pessoas. Aparecem outras que se juntam às primeiras. Agregam-se desejos e projetos. Remexem-se e renovam-se interesses. O grupo se alarga, se espalha. E, em movimento, continua.

Foi um enredo desse tipo que viveu – e vive – o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, o Geerge (LOURO, 2022, p. 7).

O GEERGE observou a seguinte sequência de estudo, pesquisa e produção em sua constituição: gênero (relações entre os polos masculino e feminino. A produção do masculino e do feminino), Estudos Pós-Estruturalistas, Sexualidade, Estudos Culturais, Pedagogias Culturais e *Queer*. Vem se dedicando, além das atividades de investigação, ao ensino e à extensão, trabalhando com alguns temas transversais, como: etnia/raça, classe, religião, nacionalidade, geração, infâncias, culturas juvenis, políticas do corpo e da saúde, violência em articulação com a Educação. A sua produção é caracterizada como de Estudos de Gênero Pós-Estruturalista.

Quando de suas pesquisas na Escola Básica, Guacira Lopes Louro percebeu maior preocupação das professoras com questões ligadas à Sexualidade, especialmente com a homossexualidade, muito mais do que com questões de Gênero. Foi quando se aproximou dos estudos lésbicos, *gays* e *queer*.

Em 2000, o GEERGE passa a ser coordenado por Dagmar E. Meyer. Ano em que, junto à Guacira Lopes Louro, é proposta a Linha de Pesquisa “Educação e Relações de Gênero” ao PPGedu da UFRGS. O nascimento da

Linha de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Educação deu-se, também, a partir da defesa de duas Teses de Doutorado, que tiveram como orientadora a Prof.^a Dr.^a Guacira Lopes Louro: “Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX” (2000) – autoria da pesquisadora Jane Felipe de Souza, e “Derivas da Masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual” (2003) – autoria do pesquisador Fernando Seffner. A Linha de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Educação trabalha com teorizações atinentes aos Estudos Feministas, Culturais, *Gays*, *Lésbicos* e *Queer*.

Indispensável mencionar [...] a Anped, fórum máximo da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. Nesta Associação, junto com colegas de outros núcleos e universidades, o Geerge vai atuar significativamente para a criação de um Grupo de Trabalho voltado para a área de gênero e sexualidade. O GT 23 – Gênero, sexualidade e educação – é oficialmente constituído em 2005 (LOURO, 2022, p. 12).

Nas entrevistas concedidas por Guacira Lopes Louro à UFRGS TV no programa “Em Sintonia Com” (UFRGS TV, 2015) e à Universidade Livre Feminista (RIOS, 2015), comenta que foi no GEERGE que leu Judith Butler (*Gender Trouble* - 1990), obra densa que, segundo ela, é de difícil leitura/interpretação. Levou a obra de Butler para a Pós-Graduação, pois Judith Butler é uma pesquisadora feminista Pós-Estruturalista, que tem como centralidade em suas escritas o feminismo e a Teoria *Queer*.

Guacira Lopes Louro diz que estudava com o Grupo de Pesquisa sem qualquer constrangimento, e buscavam encontrar respostas para questões que lhes atravessavam. Apenas algum tempo depois da produção de pesquisas e publicações, o GEERGE, na Coordenação da Prof.^a Dr.^a Jane Felipe de Souza - 2004, criou os ciclos de cinema. Sua centralidade era a discussão sobre Gênero e Sexualidade. Eram gratuitos e abertos à comunidade. Posteriormente, parcerias foram estabelecidas com a rede municipal e estadual de ensino de Porto Alegre, alcançando também, pelo movimento, as Organizações não Governamentais (ONGs). Os ciclos de cinema eram realizados na *Sala Redenção* da UFRGS. Em 2010, a proposta dos ciclos de cinema foi ampliada para ciclo de artes, envolvendo pesquisadores do campo do Teatro.

Em 2008, o GEERGE oferta o seu primeiro Curso de Especialização – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, alcançando as/os docentes da Educação Básica das redes pública e privada que estavam sedentos por discutir e ter formação nos campos referidos. No ano de 2009, o citado Grupo de Pesquisa passa a ser coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosângela Soares e, a partir de 2013, pelo Prof.^o Dr.^o Fernando Seffner.

Guacira Lopes Louro ressalta que os grupos de estudo que foram se formando a partir de 1970 e que tinham como tônicas pesquisas ligadas às temáticas de Gênero e Sexualidade, de certo modo, foram isolados, sofrendo resistência. O GEERGE, por trabalhar com uma fundamentação Pós-Estruturalista, a partir de Foucault e Derrida, terminou por ser acolhido. Menciona que a discussão sobre Gênero e Sexualidade no Brasil manifesta-se não apenas na Educação, mas, a exemplo, no Direito. Destaca que, atualmente, houve uma aproximação, com menos medo, entre os movimentos sociais e a academia, contribuindo para o aprofundamento de pesquisas e o repensar de algumas práticas.

Embora alguma coisa tenha mudado, ela tem preocupação com as formas em que as temáticas Gênero e Sexualidade têm sido tratadas, haja vista o olhar *voyeurista* que ainda é lançado sobre tais campos de saber. Inclusive, fala sobre uma amostra possivelmente viciada (já está sensibilizada e tem interesse de seguir dialogando), onde há a circulação das temáticas entre amigas/os, deixando de representar a real aceitação social e acadêmica sobre a pauta.

Em maio de 1993, de acordo com as informações do CNPQ (2022), Guacira Lopes Louro aposenta-se como Professora Titular, passando a, voluntariamente, trabalhar em pesquisa e ensino até dezembro de 2011. De 2001 a 2019, desenvolveu, junto a colaboradoras/es, a pesquisa Teoria *Queer* e Educação, tendo como objetivo analisar o Pensamento *Queer*, ensaiando sua possível articulação com a Educação.

Ainda conforme a mesma fonte de pesquisa, CNPQ (2022), ela foi Membro (1988 a 2019) de corpos editoriais, como Labrys, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Realidade. Recebeu vários prêmios e títulos: prêmio Jabuti de Melhor Livro em Ciências Humanas, pela participação no livro História das Mulheres no Brasil (1998); prêmio Casa Grande e Senzala, pela participação no livro História das Mulheres no Brasil - Fundação Joaquim Nabuco de Recife (1988); prêmio Arco-íris de Direitos Humanos - categoria Estudos Acadêmicos, Grupo Arco-íris de Conscientização Homossexual (2005); prêmio Paulo Freire, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED - 2012); Menção Honrosa Cora Coralina e ANPED/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI - 2013).

Guacira Lopes Louro tem uma vasta publicação; de 1982 a 2019 publicou 45 artigos completos em periódicos. De 1986 – 2017, 25 livros (publicados/organizados ou edições). De 1992 – 2017, 41 capítulos de livros. De 1992 – 2004, 5 trabalhos completos em anais de congressos.

Além deste acervo de publicações, ela ainda tem textos publicados em jornais e algumas produções técnicas.

De 2001 – 2006, apresentou 18 trabalhos em eventos. Entre orientações e supervisões concluídas, somam-se 41 trabalhos, sendo 8 monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização, 22 Dissertações de Mestrado e 11 Teses de Doutorado.

A Prof.^a Dr.^a Guacira Lopes Louro foi uma formadora de pesquisadoras e pesquisadores, estando estas/es espalhadas/os pelo Brasil. Tais pesquisadoras/es influenciaram e estão influenciando outras/os estudiosas/os, o que confere uma singular importância para o desenvolvimento dos estudos sobre Gênero e Sexualidade.

No movimento, com permanências e mudanças, o Geerge segue. Tornou-se maior, muito maior do que podia imaginar aquele punhado de gente reunida em 1990. Muitos foram os que chegaram e se sentiram tocados pelo grupo. Alguns ficaram, outros se espalharam por aí, carregando as ideias, os propósitos, as teorias, as políticas e os valores que experimentaram. Houve quem replicasse, do seu modo, a experiência, criando ou apoiando grupos com disposições semelhantes. Assim, talvez seja possível ver respingos da história de Geerge em Fortaleza e no Rio, em Salvador e no Recôncavo Baiano, em Aracaju e em João Pessoa, em Florianópolis, em Vitória, em Ijuí, Santa Maria, Rio Grande, Bagé... O enredo continua (LOURO, 2022, p. 14).

2.1 Os fundamentos da obra de Guacira Lopes Louro

Em uma trama epistêmica, conforme já mencionado, Guacira Lopes Louro tece o seu discurso em um contexto de categorias Pós-Moderna, Pós-Crítica em Educação, Pós-Estruturalista Foucaultiana, dos Estudos Culturais em Educação e Pensamento *Queer*. Tal pano de fundo é evidenciado ao passo que a fala/escrita de Guacira Lopes Louro é pronunciada. O seu discurso também problematiza a Sexualidade e, por conseguinte, a Educação Sexual hiper-crítica, que é fruto de um prisma biológico heterossexual, nos permitindo traçar um caminho, paralelo ao dela, de interpretação da cultura heteronormativa e de suas práticas em Educação.

Na tentativa de apresentar as referidas categorias que sustentam o discurso de Guacira Lopes Louro, passamos a explorá-las, sem que tenhamos a intenção de esgotar a discussão em torno do assunto.

Na história social, conforme Aguilár e Gonçalves (2017), o homem passa por alguns momentos de perda da centralidade - a partir do marxismo; da descoberta do inconsciente, mediante à Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud; da Teoria Linguística de Ferdinand de Saussure; de Michel Foucault, através do conceito de Poder Disciplinar; e do Feminismo -, o que rompe com a ideia de ser humano essencialista e universal, passando-se a questionar o que é verdade

dentro de um sistema social que esteve estaticamente estruturado.

Ao longo do século XX, teóricos de distintos campos ajudaram a descentrar ou a perturbar o sujeito racional, coerente e unificado; o sujeito senhor de si, aparentemente livre e capaz de traçar, com suas próprias mãos, o seu destino. Foucault foi um desses teóricos. Ele formulou questões novas, revirou verdades. A respeito da sexualidade, duvidou do suposto silêncio e repressão que a teriam cercado e afirmou que, em vez disso, essa era uma questão sobre a qual muito se falava e há muito tempo. Assumindo sua ótica, passamos a afirmar que a sexualidade era e é construída discursivamente (LOURO, 2009, p. 136).

Para Guacira Lopes Louro, a Pós-Modernidade opõe-se a ideia de centro (ideia de única referência, de origem, de não problemático). Há um descentramento conceitual, voltando-se o olhar para a fronteira/margem, onde estão situadas/os mulheres, negras/os, lésbicas, homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais e demais “diferentes”. Contudo, é importante localizar que ela, Guacira Lopes Louro, não nega a importância do centro e da sua figura sedutora, mas atribui a ele um caráter de ficção, onde é desafiado e contestado. Assim é que na Pós-Modernidade há o abandono dos dilemas - isso ou aquilo? Pois, isso e aquilo tornam-se mais uma das muitas possibilidades de verdade.

Como resposta a estes e outros descentramentos históricos, a ideia de Pós-Modernidade surge, caracterizando-se pelo abandono dos postulados essencialistas, questionando até mesmo o conhecimento a ser trabalhado nos processos formativos iniciais e continuados de docentes. O quê ensinar assume uma nova lógica em tempo de modernidade líquida/fluida/instável.

Nesta perspectiva, as verdades (plural) de Gênero e Sexualidade são definidas, ou deveriam ser, “[...] pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório” (LOURO, 2003, p. 6), contribuindo ao processo desestabilizador e desconstruidor da naturalização biológica, da unidade dos corpos e de suas sexualidades.

A Pós-Modernidade caracteriza-se como o fim das utopias, é o desmoronamento da verdade focada na comprovação única e empírica.

Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos,

reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é desconstruída (LOPES, 2013, p. 8).

Em entrevista concedida por Guacira Lopes Louro à TV CULTURA no programa “Invenção do Contemporâneo”, ela exemplifica a feminilidade na tentativa de localizar a idiossincrasia da contemporaneidade. Inicia a reflexão pelo hodierno agrupamento de mulheres em sociedade, dizendo que, muito embora habitem hoje “o mesmo” espaço social, as mulheres são atravessadas por diferenças, inclusive sexuais. Elas têm tempos e experiências distintas, o que confere pensar que não existe um conceito universal de mulher. Neste sentido, a Pós-Modernidade apresenta a ideia de transformação, rompendo com os modelos clássicos e estabelecendo um novo modo de estar e viver no mundo. As rupturas são observadas e se manifestam em muitas dimensões do conhecimento humano: arte, arquitetura, mídia, filosofia... (TV CULTURA, 2011).

No mesmo contexto, Guacira Lopes Louro localiza a teledramaturgia, que, em uma *atmosfera anti-homofóbica*, trata sobre a homossexualidade feminina, exemplificando as novelas Torre de Babel (1998), Mulheres Apaixonadas (2003) e Senhora do Destino (2005); bem como a *Drag Queen*, que é uma pessoa que tece paródias (a paródia é uma das marcas do tempo Pós-Moderno) sobre o feminino, utilizando-se de caricaturas conscientes.

A *Drag Queen* não quer ser mulher, ela faz apenas uma apresentação superlativa, apelativa e exagerada (*over*) da mulher, apresentando ambivalência (dois componentes de sentidos opostos ou não).

Há, para Guacira Lopes Louro, a impossibilidade de se viver isoladamente na Pós-Modernidade, pois fissuras feitas no e pelo tempo permitem que *todes*, todas e todos, de alguma forma, sofram influências do momento atual, haja vista a existência redes de alcance. A Pós-Modernidade também vem dissolvendo as ideias de conjugalidade (par estável), maternidade, sexualidade, solteirice... A mulher solteira sugere independência, desimpedimento, autonomia. É também um nicho que consome. Sua sexualidade passa a ser observada, pesquisada e debatida (TV CULTURA, 2011).

Nesta sinergia, as Teorias Pós-Críticas, de acordo Lopes (2013), se referem às teorias que questionam os pressupostos das Teorias Críticas (Marxista, Escola de Frankfurt e, em alguma medida, Fenomenologia). Elas, as Teorias Pós-Críticas, com centralidade na Educação, não se caracterizam por terem um corpo conceitual unificado, pois assumem várias tendências. O ponto em comum entre tais vertentes é que são céticas em relação ao projeto moderno de sociedade e buscam abarcar as subjetividades plurais. Aqui estão incluídos os Estudos Pós-Estruturais, Pós-Coloniais, Pós-Modernos, Pós-Fundacionais e

Pós-Marxistas, remetendo aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida.

Na obra (Pós-Crítica em Educação) de Guacira Lopes Louro, o centro, a ordenação (escala) e verdades são questionadas (a razão e o conhecimento são vistos com desconfiança), criticando a noção de sujeito (pois o sujeito como pessoa/identidade não existe, é uma invenção. Não existe um ‘eu’ livre e autônomo) e, em oposição, defende a subjetividade fragmentada. Ela, Guacira Lopes Louro, valoriza a experiência e o conhecimento individual, bem como a realidade e as narrativas parciais.

Na seara Pós-Crítica em Educação com foco nos estudos Pós-Estruturalistas Foucaultianos, Guacira Lopes Louro desenvolveu as suas pesquisas e construções, antes mesmo de se dedicar aos Estudos *Queer* ou às pesquisas sobre o Pensamento *Queer*.

Assim, cabe destacar que Michel Foucault rejeitava a modernidade cultural em sua razão iluminista, pois a entendia como uma agente de dominação, e a modernidade social, visto ser um lugar de repressão. Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Martin Heidegger, entre outras/outros, se fundamentam em Friedrich Nietzsche e são referências nos estudos Pós-Estruturalistas. Segundo Cassali e Gonçalves (2018), buscavam descentrar a pretensão científica do Estruturalismo e preservar a crítica que o mesmo tecia ao sujeito humanista.

Para Michel Foucault, segundo Cezar (1995), as dimensões da historicidade, das temáticas desviantes, da linguagem e do discurso marcam o Pós-Estruturalismo. O prefixo “pós” não é utilizado exatamente para evidenciar um período posterior ao Estruturalismo, mas é usado pela forma de análise estrutural. O Pós-Estruturalismo surge em 1966, considerando duas frentes: - pensadores estadunidenses (oposição ao Estruturalismo) e - pensadores franceses (Neo-Estruturalistas que deram continuidade/paralelismo à linha de pensamento Estruturalista). Mas, hoje, tem sido discutido em algumas frentes conceituais.

[...] ora é visto como uma etapa subsequente ao esgotamento estruturalista, ora como um corpo teórico autônomo e paralelo (neo-estruturalismo), ou ainda como a negação do estruturalismo (anti-estruturalismo); e finalmente como um sinônimo ou representação da pós-modernidade (CEZAR, 1995, p. 129).

Ainda conforme Cezar (1995), Michel Foucault não se definiu como Estruturalista ou Pós-Estruturalista, mas foram seus “comentadores, apologistas ou detratores” que o localizaram nos “limites do Estruturalismo” (a ausência do sujeito, o homem como não sendo o objeto central das Ciências Humanas e a descontinuidade) e no “centro do Pós-Estruturalismo” (historicidade).

Embora o Pós-Estruturalismo Foucaultiano tenha rompido com o

Estruturalismo, permaneceu com alguma semelhança, caracterizando-se por ser uma abordagem de investigação filosófica que não deseja unidade. Entendeu a realidade como uma composição social e subjetiva, bem como a manutenção da estrutura a partir das contradições. Sendo assim, são características comuns ao Estruturalismo e Pós-Estruturalismo: a valorização da linguística; a natureza relacional das totalidades; a figura arbitrária do signo; a prioridade do significante sobre o significado; a dispersão do sujeito; a valorização do material textual; o interesse no aspecto temporal; e o questionamento da noção de sujeito humanista renascentista.

Para Aguilar e Gonçalves (2017, p. 36), o Pós-Estruturalismo

[...] apresenta [...] desconstrução de ideias binárias [...] teoria do discurso, estudos culturais e teoria *queer*. Percebe-se que, para além das preocupações relativas às diferenças entre as classes sociais, o pós-estruturalismo questiona a sociedade em relação a outras formas de dominação que resultam na exclusão das minorias, como por exemplo, as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade.

No Pós-Estruturalismo não há intenção de dominar e controlar a epistemologia moderna. Identificamos uma abordagem interdisciplinar, que se apresenta através de várias correntes. Localizamos o ‘saber-poder’ foucaultiano.

De acordo com Cezar (1995), a relação ‘saber-poder’ objetiva-se no corpo. O saber, através da Arqueologia (a construção do discurso) e da Genealogia (proveniência histórica), é revelado junto ao poder por meio da descrição e apresentação das diferenças esculpidas na existência, marcando o que pode ser sabido, por quem pode ser sabido e para quem pode ser sabido. O dispositivo (de poder) da sexualidade é forjado nas e para as diferenças.

O poder foucaultiano (junto ao saber, que produz o discurso) é uma força ideológica que atravessa as culturas e se justifica em suas instituições e práticas, usando da vigilância e do disciplinamento (norma) para punir, o que denota um processo histórico bastante naturalizador. A força ideológica não parte de um único sujeito, mas é sustentada pelo coletivo comunitário, ou seja, as culturas subjetivadas e subalternizadas reproduzem ideias hegemônicas sem que sejam suas, mas que as atravessam e dão sentido às suas existências. O sujeito é produzido no interior destes saberes, onde o biopoder foucaultiano se insere como forma de regulação sociocultural.

O sujeito é identificado como aquela/aquele que é constituída/o de linguagem (bio-psico-histórico-social-cultural) e a linguagem é representada como sistema simbólico. Ela/e, o sujeito, convive com uma multiplicidade de discursos (que são provisórios) e com realidades que são constituídas por estes mesmos discursos. É atravessada/o (a/o sujeito) por várias identidades e não se caracteriza por ser universal. A realidade passa, assim, a assumir a conotação de

construção social subjetiva.

Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo [...] Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar [...] O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento (VEIGA-NETO, 2011, p. 91-93).

No Pós-Estruturalismo e a constituição do discurso, o significante traduz maior importância do que o significado. O que se diz (o discurso) está posto em cheque, uma vez o relativismo sobre a verdade e sobre o que, historicamente, entendemos como autenticidade. Há valorização da forma (subjetiva) de se compreender e estar no mundo. Questionamentos são feitos, tendo centralidade em como a sociedade foi estruturada desta ou daquela forma, ou seja, em como foram organizadas as relações de dominação.

Neste sentido, a Análise do Discurso Foucaultiana representa uma caixa de ferramenta, que não tem por objetivo ser um método, mas constituir-se em pistas para pensar e analisar o discurso.

Apresentamos abaixo algumas pistas conceituais sobre: relações de poder, concepção de sujeito, enunciado, discurso, formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, heterogeneidade do discurso, prática discursiva, condições de emergência, condição de produção e modos de subjetivação e dispositivo, com o intuito de termos pistas teóricas para melhor localizar os pressupostos que embasam o discurso de Guacira Lopes Louro.

A Análise do Discurso Foucaultiana, para Garré e Henning (2017), quer saber como são construídas as discursividades, que saberes e poderes as constituem dentro de campos específicos de conhecimento e na correlação com outros enunciados, bem como as condições que os colocaram em funcionamento.

Cabe o destaque que o sujeito, muito embora seja atravessado por linguagens e discursos, produz também as suas formas de compreensão e intervenção no mundo. Aqui existe a ideia de indivíduo dual e nasce a polifonia discursiva. A Análise do Discurso busca compreender, como menciona Fischer (1995), o sujeito em sua contraditoriedade, pois ele deseja a unidade, mesmo entendendo-se em sua incompletude e multiplicidade. A dispersividade

do discurso (utilizado pelo sujeito) ocorre a partir desta multiplicidade e é reverberada através da linguagem.

Buscamos em Fischer (1995) algumas pistas sobre Discurso, Enunciado, Formação Discursiva, Prática Discursiva, Interdiscurso, Intradiscurso, Condições de Emergência e Condições de Produção. Porém, a separação deu-se em efeito didático, pois as referidas categorias possuem as suas intersecções.

“Discurso” não é meramente um agrupamento de signos, mas uma exterioridade positiva (no sentido de apenas ser, independentemente de ser certo ou ser errado), uma prática que forma objetos. Ele é poder e opera com conceitos que sofrem deslocamentos e transformações ao longo da história. Nele existe uma distância entre a fala (não se constituindo como a transmissão ingênua de informação, antes disso, sentidos são atribuídos e constituídos através do uso da linguagem verbal ou não verbal. Aqui não importa quem fala, mas o que é falado) e as coisas, entre o que é linguístico e o que está para além do linguístico, entre o intertexto (descrição dos elementos do discurso) e a intertextualidade (interna – articulação de discursos e externa – articulação de discursos externos que convergem à pauta). O discurso não carrega uma verdade real, pois ela não existe. Estamos atravessados por verdades plurais que se constituem dentro de existências específicas. A busca pela verdade é um exercício inútil,

[...] entendemos que não existe uma única verdade, muito menos uma verdade a ser descoberta, desvendada, deflagrada. Existem verdades sendo produzidas e legitimadas nas relações de poder que se travam na sociedade. Desse modo, a verdade é uma invenção, é algo que se produz (GARRÉ; HENNING, 2017, p. 313).

Para Fischer (1995, p. 20), o objeto de discurso pode ser analisado de maneira distinta entre instituições sociais:

[...] a família, a escola, a medicina, a psicanálise, a publicidade, os meios de comunicação [...] pois que os jogos de relações, dentro e fora dos discursos, são também inúmeros. Ao circunscrever sua região de trabalho, o analista tem condições de investigar as regras de aparecimento de um objeto, as quais permitirão conferir um tipo de unidade ao discurso.

“Enunciado” diz respeito aos esquemas onde a linguagem opera através de um poder. Nele há a descontinuidade histórica, a coexistência a outros enunciados que estão em sua margem e a presença do interdiscurso, da interdiscursividade, do intertexto e da intertextualidade.

“Formação Discursiva” é configurada a partir das práticas discursivas que formam um campo, como o da Educação, manifestando as ideologias

por meio de vários atos simbólicos, como um manifesto. Considerando o pensamento foucaultiano, é possível que a análise da Formação Discursiva se centre na descrição do enunciado, posto que não criou um método.

“Prática Discursiva” é constituída por um conjunto de regras anônimas e históricas determinado pelo tempo e espaço. Diz respeito a uma dada área social, econômica, geográfica e linguística.

“Interdiscurso” é constituído por um discurso que é elaborado a partir de campos que se entrecruzam. O conflito e a luta são característicos do Intradiscurso.

“Condições de Emergência” tratam das referências para a constituição do Discurso e, neste sentido, da própria memória. “Condições de Produção” dizem respeito ao texto e ao contexto em que o discurso é produzido, às condições de existência (por que acontece?) e à própria memória.

Robustecendo a compreensão sobre a Análise do Discurso em Foucault, ainda tratamos sobre algumas pistas conceituais sobre Dispositivo, Relações de Poder e Modos de Subjetivação, através de Garré e Henning (2017), e Concepção de Sujeito e Heterogeneidade do Discurso, de acordo com Fischer (2001).

“Dispositivo” é “[...] uma rede discursiva múltipla e complexa que se fabrica a partir de diferentes elementos. Tal rede engloba tanto o discursivo quanto o não discursivo” (GARRÉ; HENNING, 2017, p. 303). Um exemplo é o Dispositivo da Sexualidade, já citado no texto desta pesquisa, que tem nos ajudado a compreender o “silêncio” da categoria Educação Sexual nos processos formativos iniciais e continuados de docentes, impondo a ideia de naturalização biológica.

“Relações de poder” colocam em funcionamento, por sua própria engenharia, o saber constituído (o domínio de saber). “Modos de subjetivação” são formas de aprisionamento do sujeito às ideias externas que são discursadas. O sujeito reproduz/vive o discurso como verdade, pois tal imperativo foi forjado em seu processo de formação cultural.

A “concepção de sujeito”, para Fischer (2001, p. 208), tendo por base o pensamento foucaultiano,

[...] afasta-se desse espaço em que se relacionam sujeitos individuais e invade o espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito. A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um

lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras.

Quanto à “heterogeneidade do discurso”, conforme Fischer (2001), tem a ver com interdiscurso, dispersão dos enunciados.

Para melhor entender, em uma pesquisa, as unidades deverão ser categorizadas a partir da dispersão. Entretanto, a unidade não é dada pelo objeto de análise, sendo o enunciado identificado no interior do conjunto do discurso.

Tendo tentado organizar algumas pistas conceituais sobre treze das muitas categorias da caixa de ferramenta foucaultiana, com o objetivo de capturar o elóquio de Guacira Lopes Louro, relembramos que até aqui falamos sobre Pós-Modernidade, Teorias Pós-Críticas em Educação, Pós-Estruturalismo Foucaultiano e Análise do Discurso Foucaultiano. Passaremos agora a discorrer sobre os Estudos Culturais em Educação e o Pensamento *Queer*, como fundamentos da obra de Guacira Lopes Louro.

Os Estudos Culturais em Educação nos permitem identificar a construção e reprodução de discursos, identidades, subjetividades, entre outros, nos grupos notadamente minoritários. Mas também conferem possibilidade de percepção sobre as construções históricas, sociais e culturais dos mesmos grupos. São tais construções que lhes permitem a existência e a problematização de ideias que estão cristalizadas como verdades.

Aguilar e Gonçalves (2017) dizem que os Estudos Culturais surgiram no séc. XX, discutindo sobre a desvalorização das culturas de massa. A partir desse marco, as pesquisas buscaram identificar, analisar e compreender as culturas subalternizadas, localizando e reconhecendo os seus lugares na sociedade como direitos naturais e históricos que foram neutralizados, ou sequer constituídos pelo poder abstrato (que é maior que o econômico ou político) da ideologia vigente.

De acordo com Wortmann, Santos e Ripoll (2019, p. 2), a emergência dos Estudos Culturais está associada ao Centro de Birmingham - Reino Unido (1960) e, mais recentemente, às “[...] tendências que têm (re)configurado tais estudos no encontro com outras tradições ao longo do tempo”.

Para Bonin *et al.* (2020), os Estudos Culturais representaram um esforço de ruptura com o elitismo acadêmico, sendo provenientes de movimentos sociais e de grandes embates acadêmicos. Dizem que, em meados dos anos de 1990, no Brasil, um grupo de pesquisadores⁴ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) questionava

4 Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Hessel Silveira, Maria Lúcia Castagna Wortmann e Norma Marzola.

e buscava um novo campo de vinculação à Educação, promovendo, por tal via, a desarticulação das conexões usualmente estabelecidas com o pensamento freireano e com a Psicologia Genética Piagetiana.

O projeto se consolidou a partir de um conjunto de ações que envolveram: a criação de uma linha de pesquisa – Estudos Culturais em Educação; a fundação do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), em 1996; a criação do que, nos primórdios das redes sociais e da internet comercial no Brasil, era chamado de lista de discussão, a NECCSOLIST, ativa até hoje; a elaboração, organização, tradução e publicação de livros provocativos, que promoviam a crítica às políticas curriculares e às políticas representacionais e identitárias (Silva, 1995; Costa, 1998; Silva, 1999a; Silva, 1999b; Costa, 2000); a problematização das questões de gênero e sexualidade na escola (Louro, 1997); a análise das pedagogias culturais e dos meios de comunicação (Silva, 1995); a problematização das práticas de pesquisa em Educação (Costa, 1996); o questionamento das tendências psicologizantes no campo da Educação (Silva, 1998); a análise da literatura infantil (Silveira, 2002) e da produção da Ciência (Wortmann; Veiga-Neto, 2001). Depois, entre 2002 e 2004, o projeto teórico e político dos Estudos Culturais em Educação no Brasil se complexifica com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil [...] com área de concentração única em Estudos Culturais, bem como de um grupo de pesquisa – o Grupo Cultura e Educação – e três linhas de pesquisa coirmãs (Infância, juventude e espaços educativos; currículo, ciências e tecnologias; Pedagogias e políticas da diferença). No mesmo ano de 2004 – ano de credenciamento do referido Programa junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – foi lançado o 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE), ao qual se agregou, mais tarde, o Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (SIECE), mantido como um evento que sublinha a ligação (visceral e afetiva) entre a Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação (PPGEDU-UFRGS) e o Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU-ULBRA) (BONIN *et al.*, 2020, p. 2).

Wortmann, Santos e Ripoll (2019) menciona que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – utilizavam a expressão (guarda-chuva) Pedagogias Culturais em suas pesquisas para se referirem às organizações que usualmente não eram identificadas como educativas, haja vista se moverem por outros interesses, embora contribuíssem para a constituição de identidades.

Assim é que a abordagem dos Estudos Culturais em Educação é desconstrucionista, onde as questões de relevância social assumem grande importância. Os Estudos Culturais “[...] questionam essencialismos, fundamentalismos, eurocentrismos, racismos e acenam para possíveis formas de resistência político-acadêmica” (BONIN *et al.*, 2020, p. 1), problematizam a sociedade conservadora e falocêntrica, com suas temáticas que, em via de regra, produzem a marginalização das minorias, mas, muito mais do que isso, descrevem a maneira como as práticas culturais produzem o funcionamento das ações cotidianas do indivíduo e da própria sociedade, inclusive através dos recursos midiáticos.

Sobre isto, Louro (2004a, p. 2) acrescenta

Entendo que os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer são campos teóricos e políticos que vêm promovendo novas políticas de conhecimento cultural. Não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas. [...] Há algumas décadas, os movimentos e grupos ligados a esses campos vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, das Artes, ou da Lei, as chamadas ‘minorias’ se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, cultura. Novas questões são colocadas; noções consagradas de ética e de estética são perturbadas. Áreas e temáticas consideradas, até então, pouco ‘dignas’ de ocupar o espaço e o tempo dos sérios acadêmicos passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa. Sobre o mundo do privado e do doméstico; sobre as muitas formas de viver o feminino e o masculino, a família, as relações amorosas, a maternidade e a paternidade; sobre o erotismo e o prazer, sobre a pornografia e as ‘perversões’ fazem-se teses, escrevem-se livros, realizam-se seminários e cursos. Para tanto, mobilizam-se, freqüentemente, outras estratégias e métodos de estudo e análise, reinventam-se técnicas de investigação, valorizam-se ‘fontes’ até então desprezadas.

Os Estudos Culturais têm tencionado e contribuído à constituição de políticas públicas que dizem respeito aos grupos minoritários, embora ainda sejam marginalizados por alguns campos de conhecimento. Se expressam, também, através dos movimentos sociais, e mesmo da mudança de posturas pessoais e institucionais. São saberes identificados como vagantes, múltiplos, de oposição e de imersão na cultura. Travam batalhas próprias e não banalizam temas e situações cotidianas; antes querem identificar problemas e fazer pensar a partir de tais problemas.

[...] não buscam assumir o papel de privilegiados propositores de soluções imediatas para problemáticas que afetam as sociedades contemporâneas – preocupam-se, no entanto, com a indicação de tais problemáticas, com o mapeamento de suas condições de possibilidade, com a investigação dos modos ou das circunstâncias de sua emergência, bem como das práticas e dos sujeitos implicados em tais problemáticas, sendo essas as ações políticas com as quais tais estudos, predominantemente, se ocupam (BONIN et al., 2020, p. 3).

Na pesquisa e tentativa de aqui apresentar algumas ideias sobre os Estudos Culturais, tem-se ainda que, na América do Norte, se constituem em uma unidade disciplinar, uma área específica do conhecimento. Já no Brasil, ratificando a ideia de Ortiz (2004) e Aguilar e Gonçalves (2017), os Estudos Culturais têm se movimentado por experiências interdisciplinares⁵, podendo, também, ter movimentações transdisciplinares. Mas, independentemente da localidade (América do Norte ou Sul), a pesquisa e publicação tem centralidade na Cultura como espaço de luta e arena política

Assim, são tantos os caminhos de pesquisa e tantas posições teóricas que os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias, enquanto uma disciplina acadêmica em seu sentido tradicional, mesmo porque essa nunca foi a intenção. Trata-se de um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões que convergem em vários campos já estabelecidos, em diferentes teorias que somam seus conhecimentos para falarem daquele determinado objeto (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 41).

A teorização dos Estudos Culturais não está finalizada; vive no séc. XXI um momento próspero de oxigenação da sua verticalização conceitual, correspondendo a uma maior vitalidade e, por certo, produtividade.

[...] em 2003, em artigo de Costa, Silveira e Sommer, intitulado Estudos culturais, educação e pedagogia, publicado na Revista Brasileira de Educação. [...] Os autores assinalaram as conexões (e também os desenlaces) dos Estudos Culturais com os marxismos, os feminismos, os movimentos antirracistas, bem como as aproximações e cruzamentos com vertentes teóricas e tendências metodológicas úteis para a problematização de temas educacionais. Em 2015, Wortmann, Costa e Silveira reavaliaram o papel dos Estudos Culturais, em seu encontro com a Educação, em artigo publicado na revista Educação (Pontifícia Universidade

5 Diferentes áreas e temas.

Católica do Rio Grande do Sul). Foram destacadas, no referido artigo, três direções principais de estudos realizados na interface entre Educação e Estudos Culturais, no período compreendido entre os anos 1996 e 2014: a primeira diz respeito a estudos que promoveram a ressignificação do que se entende por campo pedagógico a partir da adoção de novas lentes teóricas, questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados ao campo pedagógico; a segunda reúne estudos que apontam para uma multiplicidade de pedagogias em operação nos diversificados espaços culturais contemporâneos; por, fim, a terceira concerne a estudos que se ocupam da produção de identidades e diferenças. No ano de 2016, pesquisas implicadas diretamente com o currículo foram examinadas por Costa, Wortmann e Bonin de modo a rastrear possíveis contribuições dos Estudos Culturais para as discussões curriculares. As autoras indicaram terem ocorrido três movimentos intelectuais principais, que envolveram a expansão da noção de currículo, a intensificação de análises sobre políticas e programas governamentais e, ainda, uma detida reflexão acerca de como as noções de identidade e diferença impregnam proposições curriculares (BONIN *et al.*, 2020, p. 5-6).

Partindo, a exemplo, do pensamento de Guacira Lopes Louro, a Sexualidade é um tema que não pode ser discutido apenas e através da dimensão biológica, pois reduziria as possibilidades de problematização e investigação do objeto, já que a visão acadêmico-científica naturalizaria o discurso. É neste sentido que a dimensão cultural, assumida pelos Estudos Culturais em Educação, ocupa um lugar de suma importância para oxigenar o tema, permitindo que outros saberes sejam expressos para além do viés da pedagogia da Sexualidade. Algo que dialogaremos no capítulo que tem como tema “Sobre qual Educação Sexual estamos falando?”.

Neste sentido, Weeks (2013, p. 38) ratifica a ideia e comenta sobre a Sexualidade em uma perspectiva histórica, asseverando que

[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo [...], estou sugerindo que o órgão mais importante nos humanos é aquele que está entre as orelhas. A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico. [...] a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um ‘construto histórico’.

Entendemos a necessidade da problematização dos essencialismos que legitimam verdades capazes de “silenciar” ou subjugar aquilo que é

definido como diferente ou não necessário, inclusive em processos formativos de docentes, nos parecendo que alargar ou desmontar conceitos e ideias possibilitaria o entendimento sobre a própria realidade. E é neste sentido que o Pensamento *Queer* também contribui à tessitura de pistas sobre o tema Sexualidade, diluindo e pulverizando compreensões heterossexistas.

O Pensamento *Queer* surge nas brechas do discurso hegemônico, questionando históricas estruturas a partir do século XX. Para Louro (2012, p. 365), a desconstrução movida a partir daí, é oportuna e torna-se uma forma de análise, articulando-se “[...] às experiências cotidianas, às lutas e aos desejos recusados”. Ele, o Pensamento *Queer*, além de constituir uma bandeira erguida por alguns grupos homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, promove discussões e fraturas nos próprios movimentos organizados que têm como pauta as minorias, opondo-se à unidade das políticas de identidade. Choca e contradiz discursos conservadores que não aceitam o ser, o estar e o pensar no mundo de maneira diferente, rompendo com as ideias de naturalização e das caixinhas que guardam padrões/modos sociais que são quase universalmente entendidos como verdadeiros e atemporais. O Pensamento *Queer* é contrário à normalização.

[...] traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação [...] Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade [...] *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2003, p. 7).

Louro (2012) refere que o *Queer* apresenta saberes instáveis e malcomportados, não se constituindo em uma identidade (no sentido da regra, do comum, pois é transitório) que está integrada ao conjunto social, bem como também problematiza as noções clássicas de sujeito, identidade, agência (2003). Ao tratar sobre o dispositivo da Sexualidade, Louro (2009) comenta que o *Queer* extrapola a polaridade “discurso sobre a Sexualidade” (impregnado em nossos corpos) X “discurso de oposição” à ideia hegemônica, questionando este e outros binarismos.

Em entrevista concedida por Guacira Lopes Louro à TV CULTURA no programa “Invenção do Contemporâneo”, por necessidade de organização do pensamento daquela/e que a assistia, afinal, nós que estamos atravessadas/os pelo cartesianismo precisamos, localiza o *Queer* em uma dimensão Pós-Identitária,

Pós-Estruturalista, mas adverte sobre o importante cuidado que devemos ter quanto à tal identificação, pois o *Queer* transborda estruturas conceituais/formais, não tendo a intenção de ser mais uma norma, uma convenção; ele quer dissonar, problematizar e fazer pensar (TV CULTURA, 2011). Para Louro (2004a), as Políticas de Identidade e as que se auto denominam Pós-Identitárias (como o *Queer*) tornam possível a Pós-Modernidade e, ao mesmo tempo, são constitutivas do novo tempo histórico.

Colling (2021), ao tratar sobre o *Queer*, diz de sua ocupação com as seguintes temáticas: Identidades de Gênero e Orientações Sexuais, pois não são entidades estáveis e autênticas; Perspectivas Despatologizantes; conhecimentos e saberes que querem explicar as Sexualidades e os Gêneros através das dimensões biologizantes e morais; normalização da heterossexualidade e da cisgeneridade; e fragmentação entre os Estudos da Sexualidade e os Estudos de Gênero.

Guacira Lopes Louro fala que uma das formas de expressão do *Queer* e, ao mesmo tempo, denúncia e subversão, é a *drag queen*. Debocha das premissas da sociedade machista, conservadora e capitalista. Aproveita para falar sobre o poder que invade e faz doer os corpos, dizendo de outra maneira aquilo que não pode ser dito abertamente. Usa da mensagem subliminar para desconstruir imaginários.

Louro (2009), fundamentada em Foucault, diz que a Resistência *Queer* se deu, se dá e se dará como política (intencional e não intencional), sendo praticada no interior da própria norma social, no interior das repetições naturalizadoras, que definem e incitam o certo e o errado.

A aposta de Guacira Lopes Louro (2004a) é que as minorias engajadas possam oxigenar as discussões e posturas socioculturais, desconfiando e questionando o que está posto. Contudo, é sensível às possíveis incompreensões sociais/institucionais, pois serão naturais em uma cultura conservadora que já está consolidada (embora não seja imutável). Um exemplo clássico é “[...] o campo da Educação – um campo historicamente disciplinador, usualmente comprometido com a integração social e pouco afeito às transgressões. A grande dificuldade talvez seja, precisamente, reinventar a educação” (LOURO, 2004a, p.2).

O espaço formador (Universidade e Escola Básica), conforme Louro (2011), em muitos aspectos, ainda é tardio, entendendo o “novo tempo” (tempo de problematização das questões socioculturais) como um grande desafio, haja vista a sua lógica essencialista.

Tudo se torna ainda mais complexo quando se descortina para espaço formador a demanda de discussão sobre a Sexualidade. Notadamente, quando a Sexualidade hétero é desafiada por outras sexualidades.

Assumimos que esta (*a heterossexualidade*)⁶ seria a forma ‘natural’ de sexualidade, esquecendo que *todas* as formas de viver a sexualidade são construídas ao longo da vida, são aprendidas e controladas. Se a heterossexualidade fosse natural, por que se gastaria tanto esforço para vigiar e garantir que meninas e meninos – muito especialmente os meninos – se tornem heterossexuais? Afinal, se ela é mesmo algo natural, deveríamos supor que não se precisasse cuidar tanto de sua ‘aquisição’. Mas sabemos que essa é uma questão que preocupa pais, mães, educadoras e educadores. Um ponto de tensão e, algumas vezes, de atrito entre a escola e a família (LOURO, 2011, p. 67).

Considerando as lentes políticas, existenciais e desconstrucionistas do *Queer*, as verdades são múltiplas e temporais, a realidade é uma cena que pode ser problematizada. Como o espaço formador poderia assumir o *Queer*, observando o que já foi apresentado sobre o seu perfil conservador?

O espaço formador necessita de algumas verdades e certezas absolutas. Qual seria o seu viés para operar de maneira possivelmente transgressora?

Precisamos reconhecer as dificuldades curriculares e metodológicas das questões... O viés, segundo Guacira Lopes Louro, possivelmente seria o de Disposição *Queer*, de arranjo, focando nos questionamentos que colocam em cheque as “verdades atemporais”, permitindo, assim, pensar as verdades transitórias, os entrelugares, as pessoas que durante o dia ocupam certos lugares e à noite estão em territórios diferentes, dentre outras temáticas.

Para teóricos e teóricas queer, seria necessário pensar, agora, numa política e numa teoria pós-identitária, que se voltasse não propriamente para as condições de vida de homens e mulheres homossexuais, mas que tivesse como alvo, fundamentalmente, a crítica da oposição heterossexual/ homossexual onipresente na sociedade; a oposição que, segundo suas análises, organiza as práticas sociais, as instituições, o conhecimento, as relações entre os sujeitos. Na perspectiva queer, não se terá, propriamente, como objetivo introduzir um contra-conhecimento ou um (outro) saber que se contraponha ao saber dominante. A ambição é de outra ordem: trata-se de pôr em questão o próprio conhecimento; trata-se de fazer pensar para além dos limites do pensável (LOURO, 2004a, p. 3).

É neste sentido que Guacira Lopes Louro já chamava atenção para as dificuldades de promovermos uma Educação/uma Pedagogia Sexual *Queer* dentro dos espaços formais de ensino, como a Universidade e, especialmente, a Educação Básica, suspeitando que o caminho metodológico de aproximação seria o de questionamento, nos dando pistas sobre como levantar questões:

6 Adição de texto em itálico feita pela autora e orientador do trabalho.

em vez de perguntar “- Por que os conhecimentos diversos sobre Sexualidade, Gênero, etc., não foram incorporados pelo currículo e pela escola?”, devemos questionar: “-Quais as condições que inviabilizaram que estes conhecimentos e saberes fossem incorporados pela escola, pelo currículo?”.

É preciso questionar, saber como questionar e, particularmente, duvidar das nossas certezas e saber quais são as questões que ainda poderão ser feitas, pois existem perguntas que não fazem mais sentido e abrem espaço para retomadas, como: a heterossexualidade é normal? A homossexualidade é um desvio?

Posto isto, apresentamos teoricamente a trama epistêmica que fundamenta o discurso escrito e falado de Guacira Lopes Louro, sendo marcado, como já evidenciado, pelas categorias Pós-Modernidade, Pós-Crítica em Educação, Pós-Estruturalista Foucaultiana (Análise do Discurso foucaultiana), dos Estudos Culturais em Educação e Pensamento *Queer*, sem entendermos que tenhamos trazido à baila um conteúdo que esgota a discussão, pois compreendemos que as questões conceituais são vastas. Aqui intencionalizamos mostrar pistas para pensar.

3 Sobre qual educação sexual estamos falando?

De acordo com Silva, Sá-Silva e Silva (2021), a Educação Sexual diz respeito ao conjunto de fatores ligados à Sexualidade humana, estando envolvidas neste conjunto as dimensões biológica⁷ e cultural⁸. Assim é que a Educação Sexual tem relação não só com as questões fisiológicas, mas também com aquelas que são atinentes à história, sociedade, ética, moral, política, economia etc., nos parecendo que as duas dimensões deveriam integrar o discurso escolar.

Ao nascer, os sujeitos já trazem determinadas características biológicas que os dispõem a viver como homens ou mulheres, mas todo um conjunto de outros determinantes (sociais, psicológicos, culturais) podem levá-los a construir-se em consonância ou em oposição às características biológicas. Não são poucos os exemplos de homens criados como mulheres em consequência de enganos na identificação de seu sexo no momento do nascimento e para os quais a socialização (como sujeito feminino) acabou sendo de algum modo prioritária e prevalente

7 Prováveis temáticas da dimensão biológica - transformações do corpo masculino e feminino nas diferentes fases da vida; transformações decorrentes do desenvolvimento físico acelerado; doenças sexualmente transmissíveis, prevenção, tratamento e cura; mecanismos de concepção, gravidez e parto; métodos contraceptivos; respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro.

8 Prováveis temáticas da dimensão cultural - a historicidade dos comportamentos sexuais de acordo com a ideia de espaço-tempo; problematização das concepções tradicionais associadas a gênero e a sexualidade; quem são as pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS? – por uma prática altruísta.

(a experiência oposta, com referência a mulheres criadas como homens também ocorre). Há, pois, uma conjunção de fatores que se combinam para construir os sujeitos como homens e mulheres (LOURO, 1994, p. 37).

Então, suspeitamos que o trabalho com a Educação Sexual, a partir de um desenho curricular que centraliza a dimensão biológica, termina por naturalizar e empobrecer as proposições de uma Educação Sexual Pós-Crítica e cidadã, intencionalidade fomentada por Guacira Lopes Louro, onde há a valorização dos gêneros e de suas múltiplas identidades sexuais.

Sá-Silva e Sousa (2021) evidenciam que a dimensão biológica ainda é a mais trabalhada no Brasil, considerando as atividades escolares que têm como pauta a Educação Sexual, representando uma engenharia pedagógica que exerce o poder sobre os corpos subjetivados. Contudo, existem temáticas de natureza fisiológica que também se constituem um tabu para o espaço formador biologizante. A exemplo, a masturbação. Correia e Colling (2021, p. 4) dizem que “[...] a partir do século XVII, a ‘masturbação’ esteve dentre as três figuras de representação da anomalia humana”, haja vista contrariar a natureza e, portanto, a Lei Divina.

Furlani (2007, p. 270), ampliando a visão sobre os conteúdos ou temáticas que até então representam um desafio para esta escola, nos faz pensar sobre o trabalho que é ainda operado com a Educação Sexual, sendo fundamentado pelo Essencialismo Cristão, onde o corpo e a sexualidade não assumem relevância, pois “[...] na Escola ‘os sexos’, ‘as sexualidades’ e ‘os gêneros’ podem ser pensados como ‘monstros curriculares’, assim como todo assunto marcado pela polêmica, pela provisoriedade, pela normalização”.

Assim, passamos a compreender que a escola tem desenvolvido uma prática onde o sexo e a sexualidade são vistos apenas como lícito no campo da heteronormatividade sacrossanta, da procriação e monogamia, da naturalização biológica, especialmente a feminina.

Para refletir um pouco mais sobre o assunto, damos pistas sobre os códigos que são ensinados e exercidos socialmente e culturalmente pelo homem e pela mulher hétero. Para os homens héteros, o sexo “[...] sempre foi fator determinante na constituição, afirmação e reconhecimento de sua identidade masculina e adulta” (CORREIA; COLLING, 2021, p. 9). Para as mulheres, ao contrário, sempre pertenceu ao campo do profano, especialmente se são reconhecidas como mães, tias, avós, irmãs, ou seja, pertencentes a um núcleo familiar tradicional. Negar tal premissa é desconsiderar o arcabouço cultural que reafirma a sociedade patriarcal e heteronormativa, onde o sexo e a sexualidade não previsível, diferente do que é lícito, é identificado como imoral e anormal.

Entretanto, contraditoriamente, Silva, Sá-Silva e Silva (2021) são sensíveis ao considerar as questões biológicas e culturais no conjunto da discussão

sobre Educação Sexual, estranhando o currículo e sua metodologia. Dizem não existir uma fórmula pronta, uma receita para o trabalho com a Educação Sexual, pois ela é um processo que se materializa na existência de meninas e meninos, ultrapassando as fronteiras da própria escola. Mas, também, aproveitam para destacar o seu papel problematizador, uma vez a responsabilidade social que deveria ser própria à escola, atribuindo pertinência aos temas que lhe atravessam por demanda da própria realidade, onde as dimensões biológica e cultural exercem grande relevância para pensar, também, a Sexualidade.

No contexto de (tentativa de) inclusão da dimensão cultural ao desenho curricular de Educação Sexual, destaca-se que, conforme Silva, Sá-Silva e Silva (2021, p. 212), tal prática existiu parcialmente na Escola do século XVIII, visto que “[...] a sexualidade das crianças e, principalmente dos adolescentes, tornou-se uma preocupação [...] pois era vista como um problema público”.

Contudo, cabe refletir sobre a centralidade discursiva, uma vez que nos parece ter sido objetivada na regulação dos corpos e dos seus desejos, impondo uma limitação sobre o que compreendemos como potente no trabalho com a Educação Sexual em uma dimensão cultural. Discursou-se sobre Sexualidade “[...] 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. O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 1997, p. 27).

Desde o século XVIII, [a instituição pedagógica] concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais; ou, então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos controles à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se construíram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (FOUCAULT, 1997, p. 31).

Quanto à Escola brasileira, a discussão sobre a Sexualidade foi iniciada no século XX, mais precisamente no final dos anos de 1920, via reconhecimento social e político de que seria importante discutir questões voltadas à dimensão da saúde preventiva do gênero humano. Porém, escabreamos que tenha se constituído em controle e punição, estando longe de ser uma discussão estruturada e com intencionalidade cidadã. Do ponto de vista da inclusão formal da Educação Sexual no currículo da Escola brasileira, data dos anos de 1960.

Nos anos de 1960/1970, os sujeitos desviantes, transbordantes, de sexualidade diferente da hétero começaram a problematizar as convenções estabelecidas e naturalizadas pela heteronormatividade, passando a discutir sobre identidade e sobre o direito de serem como eram.

Em 1971, “sem atenção” ao momento em que parte da sociedade vivia, reclamando a visibilidade sobre outras formas de existência, as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira promoveram programas de saúde escolares, onde a Sexualidade era discutida com fins de prevenir a gravidez na adolescência, além das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs).

Na finalização dos anos de 1990, com foco na Orientação Sexual, na prevenção do HIV/AIDS, dentre outras temáticas, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentando, a partir de nossas problematizações, uma desvalorização da abordagem cultural, centrando o trabalho curricular com a Sexualidade em uma perspectiva biológica e essencialista da vida humana.

Diante disto, nos parece que o trabalho com a Sexualidade em uma dimensão cultural ainda se constitui em grande tabu e desafio para a Escola; talvez a justificativa esteja em sua própria história, onde o Essencialismo Cristão, o Cartesianismo das Ciências Modernas, as verdades absolutas e inquestionáveis forjaram a sua constituição, considerando o atravessamento do dispositivo de poder da Sexualidade hétero, que negou a possibilidade de que ela pensasse o conteúdo de Educação Sexual em um cenário problematizador, assumindo seu papel de responsabilidade social como princípio, como democracia e política inclusiva, o que desconfiamos que contribuiria ao usufruto de cidadania dos sujeitos arrolados ao processo de ensino e aprendizagem.

Até aqui demos algumas pistas sobre a Educação Sexual, tendo relação com o conjunto de fatores que estão associados à Sexualidade, valorizando as dimensões biológica e cultural. Mas ainda nos cabe questionar: O que é Sexualidade?

Para Louro (2000), fundamentada em Foucault, a Sexualidade tem relação com as formas em que as pessoas vivem os seus prazeres e seus desejos sexuais, estando as identidades sexuais associadas a tais arranjos. A Sexualidade, conforme Louro (2013), não é produzida apenas no campo do subjetivo, mas é também uma construção social e política, ou seja, faz-se. Aprendemos ao longo da vida, e de muitas maneiras, a ter e a expor determinado(s) tipo(s) de Sexualidade. Apoiada em Jeffrey Weeks, a pesquisadora diz que desejos, interesses e pertencimentos sociais nos conduzem por caminhos de Sexualidade.

Considerando que a Sexualidade é uma construção social e política, pois não “[...] vivemos os nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 2013, p. 11), estranhamos a sua naturalização, visto que não nos parece legítima. A sua biologização, que encontra relação direta no arranjo

sexo-gênero-sexualidade, vem negando, ocultando, dissolvendo o múltiplo das identidades sexuais, ratificando e perpetuando a ideia da Pedagogia da Sexualidade.

Sabemos que as construções culturais são verdadeiramente complexas, e neste horizonte em que a heterossexualidade exerce grande poder, a Escola e muitos de nós ainda temos a identificação da(s) identidade(s) sexual(is) fora do padrão, pois *é/são* compreendida/s como estranha/s e anormal/is. É a partir do lugar do normal e da regra que nos classificamos e classificamos todas as outras Sexualidades, operando com um padrão regulatório. A regulação poderá ser não só verbalizada, mas também exercida através do “silêncio” curricular/formativo, produzindo uma Educação Sexual centralmente biológica.

Nesta seara, cabe ressaltar, o modelo hétero é o balizador para promoção da identificação e do reconhecimento das desigualdades de gênero e sexual.

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos (LOURO, 2013, p. 16).

Então, nos cabe suspeitar que a Sexualidade é uma invenção social, um dispositivo de poder que opera para controlar, sanear e padronizar os corpos e os seus prazeres.

Nesta conjuntura, contraditoriamente, os corpos e comportamentos, de acordo com Louro (2017), podem, de certo modo, mudar a cada geração, sem que com isto a Sexualidade seja abalada ou ensaiada de outra maneira, sendo reinventada, pois seria uma degradação, uma vergonha social.

Ainda no mesmo contexto de análise, as identidades sociais (gênero, classe etc.) também são definidas, embora momentaneamente, pois são transitórias, sendo fruto de múltiplos eventos que são arrolados na própria existência e forjadas por identificações subjetivas e exteriores. Portanto, uma única pessoa é atravessada por várias identidades.

Confirmando em Louro (2013, p. 12-13) a complexidade, constituição, identificação e provisoriade das identidades, tem-se que

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se em uma identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural.

Contudo, existe algo curioso na transitoriedade de identidade, sendo lícito para a sociedade heteronormativa e capitalista, de certo modo, transitar por algumas identidades, pois não acarretam grandes prejuízos morais; a exemplo, a transitoriedade de classe. Mas quando se pensa na transitoriedade de gênero e, portanto, sexual, operamos com desconforto. Assumir uma nova identidade de gênero/sexual confronta com princípios impostos pela própria essência hétero, dizendo respeito a uma mudança que, biologicamente, não é permitida.

A transitoriedade das pessoas e, portanto, das suas identidades, como já referido, é uma construção cultural, considerando que estamos envolvidas/os por um conjunto de linguagens, rituais e fantasias. Nesta perspectiva, como também em tantas outras, a Escola, via Educação Sexual Pós-Crítica, tem muito a contribuir ao processo de cidadania dos seus sujeitos, problematizando para desvelar a realidade, pensando e construindo novas possibilidades.

Embora subversivo, nos parece lícito operar com outros conceitos, fugindo à regra normalizadora, que impõe às Sexualidades limitações. Conforme Louro (2013), os gêneros “naturalmente” deslizam, escapando das classificações que lhes imputamos. As fronteiras, as demarcações heteronormativas estão borradas, as categorias sexuais estão se multiplicando, identidades sexuais surgem e, portanto, receamos que a Escola siga “silenciando” a dimensão cultural.

Cabe destacar que, diferente da Sexualidade hétero, têm-se outros tipos de Sexualidade, como a homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade, dentre outros, que aqui não nos propusemos considerar, haja vista a complexidade da discussão, sem que com isso as consideremos menores ou sem espaço lícito para serem percebidas em uma pesquisa como esta.

Mas o que significam a homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade? A bissexualidade é uma expressão utilizada

a partir de 1792; a homossexualidade, a partir de 1848; a pansexualidade foi atestada cientificamente apenas em 1917; e a assexualidade teve o seu primeiro estudo em 1983. Citamos abaixo algumas pistas conceituais, uma vez os enredamentos dos objetos e a própria constituição sociocultural dos seus significados. Em Sá-Silva e Sousa (2021, p.49), tem-se que

Os/as homossexuais são definidos/as pela sociedade através dos seus comportamentos, das suas falas e vestimentas. O homem homossexual é aquele que tem um tom de voz agudo, semelhante ao feminino, e utiliza adornos e vestimentas que lembram os utilizados por mulheres e se comportam meigamente. Enquanto que as mulheres homossexuais são aquelas com perfis sérios e ríspidos, utilizando roupas que não acompanham as curvas do corpo, e o tom de voz pode ser grave com gesticulações masculinas.

Para Siqueira e Klidzio (2020, p. 198) as “[...]pessoas bissexuais concebem [...] o desejo e atração por pessoas do mesmo gênero que o seu e de outros gêneros, ou ainda sem distinção de gênero”.

A pansexualidade rejeita a noção de dois gêneros e de Orientação Sexual específica e a assexualidade envolve pessoas que não manifestam qualquer atração sexual, seja pelo seu mesmo sexo/gênero ou pelo sexo/gênero oposto (REIS, 2018).

Para Louro (2013), embora centralize o seu discurso entorno da pessoa homossexual, podemos ampliá-lo para outros tipos de Sexualidade vivenciados por diversos gêneros, uma vez todas as Sexualidades que diferem da hétero terem a mesma marca sociocultural da anormalidade. Às vezes, as pessoas de sexualidade desviante precisam disfarçar a sua condição sexual, desenhando-se na dimensão do privado, assumindo identidades sexuais distintas das suas reais identificações para poderem existir e serem aceitas/os socialmente.

A heterossexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a pansexualidade e a assexualidade têm seus “códigos”, que são frutos de construções culturais, sendo assumidos e disseminados pelas pessoas e instituições sociais, dentre as quais, a própria Escola.

Sabemos que, historicamente, a Escola, enquanto espaço formal de Educação Sistemática, antes de problematizar a Educação Sexual em uma dimensão cultural, tem verbalizado ou “silenciado” (e assim “transmitido”) tais “códigos”, bem como juízos de valor, definindo espaços de moralidade e institucionalizando convenções dentro das suas estruturas de ensino.

Sobre tal realidade, Louro (2013) usa os autores Kimmel, Messner e Morrel para falar sobre os “códigos” da heterossexualidade, onde, invariavelmente, os meninos devem ser insensíveis e competitivos, dificultando

naturalmente a intimidade entre eles, a troca de confidências que exponha as suas fragilidades. A amizade passa a ser expressada através da camaradagem e lealdade, sem toques ou carinhos, pois estes são elementos constitutivos dos meninos machos. O contrário põe em risco a masculinidade, marcando o menino com outros códigos que são biologicamente entendidos como desviantes. Então, ser um adulto bem-sucedido supõe vencer, ser o melhor ou muito bom em algo, prática que é fomentada desde muito cedo, inclusive através dos esportes, dentre eles, e como condição *sine qua non*, o futebol, visto que não pode existir um sujeito masculino que não goste de futebol.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual [...] a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância [...] Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2013, p. 30).

Louro (2013) também nos apresenta a experiência escolar de Philip R. D. Corrigan, quando cita a sua vivência com a “Educação Sexual” através de um artigo publicado por ele intitulado *Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body* (1991). Assim, nos diz

Através de algumas lembranças dolorosas, curiosas e profundamente particulares, ele descreve um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura [...] destaca sua entrada numa grande escola particular inglesa: ‘O primeiro dia ficou impresso com horror para o resto da minha vida’, diz ele ‘as regras de Aske [o nome da escola] permitiram – para bem produzir o menino – formas legitimadas de violência exercidas por alguns garotos (sênior ou maiores sob alguns aspectos) sobre os ‘novos’. Conforme ele conta, a ‘produção do menino’ era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida. Na perspectiva de Corrigan, todos os investimentos eram feitos no

corpo e sobre o corpo. Nas escolas [...] os corpos 'são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...' (CORRIGAN, 1991 *apud* LOURO, 2013, p. 17).

Ainda na ideia sobre a Escola como um espaço que nega outras formas de manifestação sexual que sejam distintas da hegemônica, Louro (2017), ao analisar o filme brasileiro “As melhores coisas do mundo” (2010), dirigido por Laís Bodanzky, diz que a

[...] escola é um dos lugares mais cruéis para se viver formas não hegemônicas de sexualidade. A discriminação, o repúdio e o deboche se esgueiram e se infiltram nas piadas, no recreio, nas paredes dos banheiros, nas escolhas de parceiros e parceiras dos jogos, das brincadeiras ou dos grupos de estudo. Suas marcas nem sempre são imediatamente visíveis, como costumam ser as marcas da violência física, mas podem ser particularmente persistentes e duradouras. As violências do cotidiano, por vezes miúdas e consentidas, se diluem, se disfarçam e se propagam exponencialmente. [...] ‘Viado’, [...] ‘bicha’, ‘sapatão’ [...] não são expressões inocentes. Elas produzem efeitos; elas parecem machucar (LOURO, 2017, p. 67).

Estranhamos o binarismo social que é imposto entre as pessoas e suas sexualidades. O hétero “[...] é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior” (LOURO, 2001, p. 548). Tal ideia é apresentada e discutida em Foucault, onde o poder e a diferença são construções com forte apelo na vida das pessoas e das instituições, resultando na vivência da ideologização, firmada na intenção de padronização social. A dinâmica (de poder e diferença) que é imposta aos gêneros e suas sexualidades é sempre rica de sutilezas, transitando entre o dito e o não dito. A diferença é instituída em meio aos processos de exclusão, “[...] de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão que, em última análise, definem hierarquias, escalas valorativas, sistemas de categorização” (FURLANI, 2007, p. 272-273).

Do ponto de vista histórico, na Antiguidade, de acordo com Carvalho (2020), viveu-se uma Sexualidade mais livre. Já no Cristianismo, oposições foram feitas à Antiguidade, originando, como consequência, a noção de sujeito da concupiscência (sexual), onde a “carne cristã” exerceu o seu poder, negando a liberdade sexual. Assim é que o Cristianismo passou a ser considerado a referência no processo de morte ou ocultação do prazer paroxístico⁹. Secularmente, as ideias atinentes à morte ou ocultação do prazer paroxístico têm atravessado a humanidade, impondo às mulheres e aos homens, bem como às

9 Ato sexual do mundo antigo.

suas instituições, a condição de herdeiras/os colonizadas/os, onde o casamento heterossexual funciona como controle do mundo ocidentalizado, instituindo uma ritualística.

[...] a ‘carne’ cristã emergiu como marcador condicionante de uma formação subjetiva que passou a fazer oposição a toda economia do ‘prazer paroxístico’ da Antiguidade, cedendo lugar à ‘analítica do sujeito da concupiscência’. Por extensão, Foucault nos faz entrever, numa espécie de hipótese de fundo constitutivo de nós mesmos, que os modos pelos quais se mantêm as destinações voltadas ao prazer, este, por sua vez, constituído em boa medida com a herança histórica das experiências sexuais governadas pela forte presença da ‘carne’ cristã, são uma dívida impagável de nossos nós culturais. Tais nós culturais – expressão utilizada por Foucault [...], no lugar de desfazer a força das amarras da ‘carne’ cristã, claro está, tiveram desde Santo Agostinho, com a ideia de *homem interior*, uma inclinação para reeditar, em termos nietzschianos, a má consciência acerca do prazer (CARVALHO, 2020, p. 5-6).

Correia e Colling (2021) dizem que nos séculos XVIII e XIX havia uma ética e moral da ciência medicina sobre os corpos das mulheres e homens, reforçando a ideia da heterossexualidade, que era fundamentada na ligação entre os anjos e Deus, via energia sexual, havendo a negação do prazer e a valorização da procriação. Por tal via vigiava-se e obrigava-se o celibato feminino, sendo imperioso para o casamento.

Pesquisando em Louro (2007a) dados históricos sobre a homossexualidade, compreendemos que, no séc. XIX, os sujeitos fora da norma, desviantes, transbordantes foram “criados”, visto que manifestavam uma forma específica de viver a Sexualidade, necessitando serem classificados pela ciência. Apenas, posteriormente, os heterossexuais foram nomeados. Assim, entendemos que a definição e classificação da Sexualidade teve relação direta com a própria racionalização científica do século XIX.

Desde o início do século XIX, as sociedades ocidentais viviam uma progressiva urbanização e industrialização; homens e mulheres ocupavam outros lugares e ensaiavam novas relações entre si; a população aumentava e [...] preocupavam-se em organizar e ordenar [...] em disciplinar e higienizar a vida de seus povos. Mudavam também os paradigmas mais amplos para justificar a existência do ser humano. [...]. Passava-se, cada vez mais, a examinar o ser humano em sua materialidade, dando especial atenção à sua biologia, ao seu corpo. A ciência ganhava centralidade [...]. Nesse contexto, passam então a ganhar especial destaque a organização da sexualidade, da reprodução, da família.

Esse conjunto de mudanças e de condições talvez permita compreender melhor como e porque os olhares dos homens «sábios» da época (médicos, filósofos, moralistas e pensadores) se empenham tanto em classificar e ordenar os tipos humanos – sadios e doentes, diligentes e vadios, produtivos e improdutivos, decentes e indecentes [...] Não é de estranhar, pois, que [...] os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer as práticas moralmente apropriadas ou higienicamente sãs. Tipologias e relatos de casos, classificações e minuciosas hierarquias caracterizam os estudos da nascente sexologia. Busca-se, tenazmente, conhecer, explicar, identificar e também classificar, dividir, reger e disciplinar a sexualidade. Produzem-se [...] Discursos que se combinam ou se confrontam com os da igreja, da moral e da lei. É nesse contexto que, pela primeira vez, se «nomeia» o homossexual e a homossexualidade e, a seguir nomeia-se aquele sujeito e aquela prática que se constituem na norma, no padrão de referência: o heterossexual e a heterossexualidade (LOURO, 2007a, p. 242-244)

Observamos que o discurso sobre a Sexualidade vem sendo constituído de muita polêmica, refletindo uma produção histórica, social e cultural. Hoje, ainda, “as/os diferentes” (LGBTQIAPN⁺¹⁰) situam-se em um contexto sexual e social de não legitimidade; são elas/es classificadas/os como inumanas/os, aberrações, pois fogem à regra do essencialismo da “carne cristã”. Por óbvio, algumas concessões já foram também produzidas no alargar dos tempos e de suas demandas, mas, até então, nos parece lógico olhar com desconfiança para a prática de Educação Sexual produzida na Escola.

Sobre as “concessões”, de acordo com Louro (2008a e 2013), a pessoa *outsider*¹¹, com fins de responder aos seus desejos, e mesmo à sua constituição de gênero, a partir dos anos de 1960/1970, passou a questionar e denunciar o discurso hegemônico de Sexualidade através de movimentos sociais, gerando novas linguagens e práticas, reafirmando a sua existência e se assumindo como parte do processo de invisibilidade, que negou alguns dos seus direitos. O propósito dos movimentos sociais era tornar visível outras maneiras de existir, com seus modos, suas experiências e suas questões.

Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si [...] os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos

10 LGBTQIAPN+: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais, aromânticas, pan, poli, não binárias e outras formas de Orientação Sexual e/ou identidade de gênero.

11 Estranha.

espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual (LOURO, 2008a, p. 20).

Na verdade, desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por suas manifestações. Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como ‘política de identidades’¹² [...] Se as transformações sociais que construíram novas formas de relacionamento e estilos de vida já se mostravam, nos anos 1960, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais. As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de ‘realidade’; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer (LOURO, 2013, p. 9-10).

O acesso aos espaços culturais (revistas, jornais, propagandas, novelas, filmes, moda, música, literatura...), dentre os quais a própria Universidade. A política de identidades, as transformações sociais que decorreram das novas tecnologias e, como nos diz Colling (2021), a proliferação das paradas de orgulho LGBTIQ+ (...APN+), o surgimento de centenas de coletivos, grupos de pesquisa e publicações sobre essas temáticas, o reconhecimento das uniões entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 5 de maio de 2011, e a garantia do direito ao casamento civil aos homossexuais pelo Conselho Nacional de Justiça, em 14 de maio de 2013, através da Resolução 175, são marcadores das aberturas sociais feitas aos homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, considerando as lutas que vêm sendo empreendidas.

Suspeitamos que o comportamento de empoderamento das pessoas LGBTQIAPN+ tenha a ver com a dimensão política, assumindo a transitoriedade dos seus corpos e, portanto, da própria Sexualidade como uma bandeira de luta, reclamando o direito de existir e ser, embora conscientes dos efeitos de tais escolhas, pois ainda seguem com a clara estigmatização e regulação de parte da sociedade.

Podemos dizer, como Louro (2017), que as pessoas LGBTQIAPN+

12 Expressão criada por Stuart Hall, em 1997.

se assumem politicamente em suas “errâncias” e ao revés. E, (às vezes) como *queer*, se assumem de maneira excêntrica, vagando livremente, não como uma nova posição sexual ou um lugar estabelecido, mas em um movimento perturbador, imprimindo um modo de ser e estar no mundo.

Para Louro (2008b), é certo de que não podemos negar a visibilidade das pessoas *outsider*. Porém, tal visibilidade tem gerado manifestações, produzindo grupos hipermasculinos violentos, além de campanhas conservadoras.

Sabemos da tentativa de inclusão da temática Sexualidade nos currículos escolares brasileiros, pois existe uma demanda social pronunciada, assim como também percebemos a pressão do grupo conservador em torno disto, discursando sobre os valores heteronormativos da família, constituindo-se uma expressão de heterossexismo.

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física (LOURO, 2008b, p. 21).

Louro (2008b) diz que não podemos ser tão ingênuas/os quanto à visibilidade e aparente concessão. É preciso, também, estranhar o tempo pós-moderno, neoliberal e seus mecanismos. Embora anuncie algumas aberturas e a aceitação de identidades sexuais plurais, se alimenta da ideologia heteronormativa e capitalista, como se o dispositivo da Sexualidade renovasse os seus tentáculos, manifestando-se por novos caminhos de aparente acolhida.

Parece que os pressupostos heterocapitalistas querem manter a ordem vigente, ainda que forjem espaços de estímulo à liberdade sexual, através de seus vários meios de informação e comunicação. A valorização das múltiplas sexualidades, dentro deste contexto, desperta um novo nicho de consumo, que produz uma acelerada indústria de renda. Portanto, desconfiamos que o foco da concessão seja o lucro e passamos a concluir que a Pós-Modernidade, através de seus expedientes, semelhantemente subalterniza as pessoas LGBTQIAPN+. Elas (as pessoas LGBTQIAPN+) são dissidentes sexuais que criaram/criam outras narrativas para a polarização homem/mulher, sendo ainda alvos da violência LGBTQIAPN+fóbica, do heterossexismo. Estão (historicamente) condenadas por seus prazeres, por seus estranhamentos e transbordamentos.

A partir de 2010, segundo Colling (2021), o grupo político brasileiro recrudesciu a luta contra as pessoas LGBTQI+ (...APN+). A obra do reverendo Louis P. Sheldon consubstanciou ao pensamento dos fundamentalistas e

conservadores. O livro “A estratégia, o plano dos homossexuais para transformar a sociedade” foi lançado em 2005 e, em 2012, foi traduzido e lançado no Brasil. Nele, Sheldon vem reafirmando a luta contra as pessoas LGBTQI+ (...APN+), e mesmo contra o Estado laico.

O livro tem servido para fomentar o ódio, a discriminação, a intolerância para com qualquer pessoa que não viva dentro de um conjunto bem rígido de normas ligadas com gênero e sexualidade. Na obra, Sheldon tem o explícito objetivo de convocar os religiosos do mundo para lutar contra os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais ou qualquer outra pessoa que não viva dentro de um modelo muito restrito de heterossexualidade, que pressupõe, por exemplo, o sexo apenas depois do casamento[...] Sheldon defende que a homossexualidade volte a ser considerada uma doença, revela que ele próprio já realizou ‘terapias recuperadoras’ em sua igreja nos Estados Unidos. Para o reverendo, as pessoas LGBTQI+ são um risco à sociedade porque desejam ‘destruir a família’. Para provocar o ódio para com os gays, defende que os homossexuais disseminam o que ele chama de uma ‘cultura de morte’ ou ‘estilo de morte’ e não ‘estilo de vida’. Para ele, as doenças sexualmente transmissíveis, a depressão e até o número de suicídios de jovens homossexuais comprovariam a sua ‘tese’. Para isso, ele usa de uma série de dados estatísticos que informam que o vírus HIV e os suicídios atingem mais os gays do que os heterossexuais, em especial os monogâmicos [...] Outra ideia recorrente no livro ataca toda e qualquer ação nas escolas e universidades que vise o respeito à diversidade sexual e de gênero. Sheldon diz que essas ações teriam o objetivo de ensinar os estudantes a serem homossexuais e de promover a homossexualidade (COLLING, 2021, p. 158).

Dentro deste cenário LGBTQIAPN+fóbico/ heterossexista, (mais uma vez) percebemos o papel importante da Escola, inclusive para discutir como tal conservadorismo foi constituído e ratificado, e mesmo sobre outras questões que são bastante atuais, clamando por debates, como a transitoriedade da Sexualidade (assumimos que educadoras/educadores precisam ter algum entendimento sobre a temática, pois a demanda é pronunciada dentro da própria Escola), uma vez que ela, a transitoriedade, não é algo simples, mas antes disso, é bastante complexa, envolvendo questões interdisciplinares, atinentes à própria saúde mental e física da pessoa. Porém, não estamos dizendo com isto que educadoras/educadores precisam ter todas as respostas sobre as temáticas que envolvem as Sexualidades, mas supomos que deveriam estar abertas/os ao tempo atual e suas implicações, construindo possibilidades de diálogo, ratificando, assim, o compromisso de responsabilidade social da Escola frente à comunidade em que se encontra inserida.

Conjecturamos que seja o exercício de uma arqueologia do discurso sobre a Sexualidade que devemos, nós e a Escola, empreender, e não sobre a arqueologia das fantasias sexuais. Devemos nos fazer algumas perguntas, como: Quais os significados que, nesse momento histórico e nessa cultura, estão sendo atribuídos à heterossexualidade e à sua aparência, pois “[...] pode ocorrer [...] que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo”? (LOURO, 2013, p. 14).

É relevante refletir sobre as práticas acionadas pelos homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais para viverem ou não a Sexualidade. É importante refletir sobre as “[...] práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres” (LOURO, 2007b, p. 204).

Para Louro (2017), contraditoriamente à responsabilidade social da Escola e política de educadoras/es, performances, repetições, práticas são ensaiadas dentro da própria Escola e por todo o coletivo social, objetivando a construção da heterossexualidade e de suas ritualísticas. Pedagogias são exercidas para que a transitoriedade não seja pensada como possibilidade. Assim, nem todas/os de sexualidades desviantes atravessam fronteiras, passando as suas vidas ou boa parte delas nos entre-lugares.

Presumimos que a Escola tem regulado, ensinado, avaliado e monitorado o que deve ser falado e “silenciado”, o que pode ser mostrado e escondido e, sobretudo, quem tem o poder para falar e quem são as/os subordinadas/os que devem calar. As convenções do Cartesianismo e Essencialismo têm imposto limites à vida e, por conseguinte, à própria Sexualidade. As leis e normas heterossexuais têm se apresentado como compulsórias, regulatórias e onipresentes, sendo traduzidas como inquestionáveis, nos atravessando em meio à existência. São capazes de promover subjetivações que pulverizam em nós, educadoras e educadores, a capacidade de atribuir importância aquilo que foge, aparentemente, à regra.

Mas desconfiar das “verdades e certezas” da cultura heterossexual/heteronormal nos parece ser bastante lógico. É importante considerar que outras Sexualidades e travessias são possíveis, mesmo existindo o perigo (social) da punição, do isolamento e da tentativa de reeducação, afinal, os gêneros não são previsíveis; eles fazem descosturas, reinventam os seus corpos e suas regras através dos tempos. Refazem-se a partir de fissuras. “Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2013, p. 32).

Duvidamos que a ideologia heteronormativa, apesar das suas imposições, “silêncios” e violações, não esteja blindada dos olhares e pensares daquelas/es que querem transbordar a regra, e mesmo daquelas/es que querem tencionar os movimentos históricos/culturais de subalternização das/os que estão/são fora do controle, pois a heterossexualidade, como invenção cultural, não cabe em todos os lugares.

Assim é que supomos como legítima a problematização do discurso e das práticas heteronormativas, sem que com isto haja o imperativo sobre a constituição física de uma nova organização social que negue a existente, trocando de lugares as pessoas heterossexuais e homossexuais, heterossexuais e bissexuais, heterossexuais e pansexuais, heterossexuais e assexuais. A problematização é de Disposição *Queer* (assumida por Guacira Lopes Louro e, portanto, por nós que nos implicamos em pesquisar a Educação Sexual como categoria de formação docente), apresentando-se como uma postura política e Pós-Crítica de estranhamento, transgredindo as verdades instituídas e institucionalizadas.

Posto isto, evidenciamos até aqui algumas pistas para pensar a Escola no contexto de discussão sobre a Educação Sexual, identificando, em um viés Pós-Estruturalista Foucaultiano, o dispositivo Pedagogia (hétero) da Sexualidade como instrumento de poder que atravessa a sociedade brasileira e suas instituições (dentre as quais a própria Escola), “silenciando” os corpos e as Sexualidades que não cabem em seu horizonte discursivo, através de um discurso biologizante. Para tal, fizemos uma aproximação às temáticas Educação Sexual (identificando os currículos de natureza biológica e cultural), Sexualidade, Identidades, transitoriedade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade. Tratamos sobre o essencialismo da cultura sexual hétero, bem como sobre a construção do corpo e da Sexualidade. Mencionamos a Disposição *Queer* (problematizadora) de Guacira Lopes Louro, ao desconfiar das verdades da cultura heteronormativa. Identificamos a relação de poder e diferença instituída nos binarismos. Tratamos sobre a postura política de alguns grupos minoritários a partir dos anos de 1960 e a resposta de grupos héteros conservadores e fundamentalistas diante da existência e visibilidade das pessoas LGBTQIAPN+.

Agora, como uma aparente nova etapa, assumimos que seria importante questionar a Escola e a Educação Sexual a partir de algumas das atuais Políticas Educacionais brasileiras, tendo como princípio a sua responsabilidade social, que deveria assegurar a todas as pessoas uma educação de qualidade, tratando a Educação Sexual em uma dimensão também cultural, pois se a Escola e o ensino são de qualidade, acreditamos que sejam para *todes/as/os*, considerando que elas/es precisam ter conhecimento sobre os acúmulos culturais e sociais, relacionando tais acúmulos com a bagagem intelectual que possuem, sendo, assim, capazes de refletir sobre tais saberes aproximados, o que lhes possibilitaria vivenciar novas construções, bem como fazer uso das elaborações/criações em mundo objetivo, ou seja *todes/as/os* precisam usufruir de conhecimento e, portanto, cidadania, *todes/as/os* importam, inclusive seus corpos e suas sexualidades.

Os nossos atravessamentos são Pós-Crítico em Educação, Pós-Estruturalista Foucaultiano (evidenciando as categorias *dispositivo* (Pedagogia

da Sexualidade), *discurso* (heteronormativo), *prática discursiva* (com fundamento biológico), *condição de produção* (a Educação Sexual é “silenciada” na formação docente) e *modos de subjetivação* (aceitação e reprodução da Pedagogia da Sexualidade hétero), dos *Estudos Culturais em Educação* e *Queer* (disposição), de acordo com as construções de Guacira Lopes Louro. Deste modo, temos a disposição para pensar o espaço formador como laico (contrário ao que faz catequese) e como responsável por uma educação diferente da Essencialista.

3.1 Questionando a Escola a partir das atuais Políticas Educacionais brasileiras

A Política Educacional brasileira tem falado sobre Educação Sexual?

Fizemos uma breve incursão para termos possíveis respostas ao questionamento: consideramos o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEEMA) - metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) - Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019.

O PNE - 2014/2024 foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. Ela define dez diretrizes e vinte metas para orientar a Educação brasileira. Nas dez¹³ diretrizes não reconhecemos qualquer indicativo para o trabalho com a Educação Sexual. Entretanto, apresentamos abaixo algumas das estratégias para o alcance de certas metas. Nelas, possivelmente, poderemos nos aproximar a questões atinentes à Educação Sexual, embora esta, como categoria, não esteja evidente nas estratégias e, tampouco, identificada nas entrelinhas do discurso como relevante. As estratégias também abordam sobre: discriminação, preconceito, violência na escola, gravidez precoce, violência sexual e políticas afirmativas.

Abaixo apresentamos estratégias para o alcance das metas 2, 3, 7 e 12 do PNE - 2014/2024.

13 I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da Educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da Educação; X - promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Quadro 1 – Metas 2, 3, 7 e 12 X Estratégias.

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>META 2 - Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos, concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>ESTRATÉGIA 2.4 - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.</p>
<p>META 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>ESTRATÉGIA 3.8 - Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no Ensino Médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.</p>
<p>META 7 - Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o Ideb.</p>	<p>ESTRATÉGIA 7.23 - Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.</p>
<p>META 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.</p>	<p>ESTRATÉGIA 12.9 - Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.</p>

Fonte: Brasil (2014).

Quanto ao Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEEMA), referimos o que foi aprovado pela Lei nº 10.099, em 11 de junho de 2014. Ele apresenta metas e estratégias que estão em consonância com o PNE 2010-2020. No que diz respeito à Educação Sexual (aqui identificada como Educação para a Diversidade Sexual), observamos motivação para o trabalho com as temáticas relativas a relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, “[...] objetivando alcançar uma educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica” (MARANHÃO, 2014, p.20).

Abaixo apresentamos a meta 7 e as estratégias 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11, 7.14, 7.15, 7.16, 7.18, 7.19 e 7.21 do PEEMA.

Quadro 2 – Meta 7 e Estratégias.

META 7 - Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais).
ESTRATÉGIA 7.3 Estabelecer parcerias e/ou interfaces, em regime de colaboração, de atividades com as secretarias responsáveis pelas políticas públicas das diversidades - Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Secretaria Estadual de Igualdade Racial, Secretaria Estadual da Mulher.
ESTRATÉGIA 7.4 Elaborar os Planos de Ação Anuais, tendo em vista a gestão compartilhada dos programas no Estado do Maranhão com a Secretaria de Estado da Fazenda, Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de Direitos Humanos.
ESTRATÉGIA 7.5 Efetivar parcerias com a sociedade civil organizada, Instituições de Ensino Superior – IES – e com as organizações não governamentais para o desenvolvimento de programas e projetos regionais, locais e específicos que estimulem a praticidade das políticas públicas para a diversidade e temas sociais.
ESTRATÉGIA 7.6 Criar políticas e programas voltados para gestão financeira e pedagógica das diversidades e temas sociais, criando um fórum consultivo e deliberativo sobre as modalidades, diversidades e temas sociais; garantir dotação orçamentária para as políticas da diversidade no âmbito de toda a rede estadual de educação.
ESTRATÉGIA 7.7 Implantar na Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação (URE's) – um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar da diversidade, com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à Educação em Direitos Humanos, à Educação para as Relações Étnico-raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, Educação Ambiental, Educação Fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, feministas, LGBTTT).

ESTRATÉGIA 7.8 Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, mulheres, pessoas do segmento LGBTQTT e outros), direito ambientais, justiça fiscal e arte e cultura na escola nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais.
ESTRATÉGIA 7.9 Realizar formação continuada, presencial e/ou à distância, para os profissionais de educação (gestores, professores e pedagogos) da rede estadual, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, à luz dos Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Ambiental que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.
ESTRATÉGIA 7.10 Fortalecer apoio técnico pedagógico a toda rede estadual de ensino para realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as ações voltadas para a Educação na perspectiva da inclusão, da diversidade e dos temas sociais.
ESTRATÉGIA 7.11 Produzir, adquirir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais referentes à Educação em Direitos Humanos, às relações de gênero, étnico-raciais e à diversidade sexual, Educação Ambiental, cultura na escola, Educação Fiscal para todas as escolas estaduais.
ESTRATÉGIA 7.14 Criar o Fórum Estadual de Discussão e Deliberações sobre a Diversidade e Temas Sociais.
ESTRATÉGIA 7.15 Fomentar a produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, Educação em Direitos Humanos, gênero e diversidade sexual, Educação Ambiental, Educação Fiscal, Arte e Cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas e povos do campo.
ESTRATÉGIA 7.16 Assessorar, acompanhar e o monitorar os planos de trabalho sobre as diversidades e temas sociais propostos pelas equipes das Unidades Regionais de Educação.
ESTRATÉGIA 7.18 Apoiar as ações de prevenção da violência nas escolas mediante a realização de pesquisas e materiais didáticos diversificados.
ESTRATÉGIA 7.19 Criar Comitês Gestores Regionais para tratar do funcionamento das ações com as modalidades, diversidades e temas sociais.
ESTRATÉGIA 7.21 Criar Programa Estadual Específico voltado para projetos que contemplem as diversidades e temas sociais sob a orientação de sequências didáticas promotoras da aprendizagem com finalidade de melhorar os indicadores educacionais.

Fonte: Maranhão (2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional. Quanto à Educação Sexual, não identificamos a categoria, mas tímidas nuances de um discurso que, talvez, possa vir a operar como abertura ao trabalho com a área. Apresentamos abaixo o que localizamos nos títulos IV e V.

TÍTULO IV: Da Organização da Educação Nacional, Art. 12º, Inciso IX, “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

TÍTULO V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, CAPÍTULO II: DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Seção I: Das Disposições Gerais, Art. 26º, § 9º, “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino”; **Seção III: Do Ensino Fundamental, Art. 26º, Inciso IV**, “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para tratarmos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, nos fundamentamos no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) nº 7/2010. Na **seção 2.4, organização curricular: conceito, limites, possibilidades**, identificamos uma concepção de currículo assentada na ideia de Cultura como prática social, atribuindo significados a partir da linguagem. Aqui, entende-se a política curricular como política cultural. Neste sentido, as identidades das/os alunas/os são também valorizadas e constituídas no espaço escolar, cabendo à Escola a responsabilidade de

[...] construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Nesta dinâmica pretendida pelo currículo escolar, embasada por uma ideia de cultura de direitos, *todes/as/os*, como cidadãs/ãos, têm direito à Educação Escolar em uma perspectiva “transgressora”, implicando na aceitação, valorização e no trabalho com a diversidade cultural e de identidade, onde *todes/as/os* estão demandadas/os a pensar os conteúdos historicamente e

culturalmente constituídos através de problematizações e debates, respeitando o contexto de seus pertencimentos. Deste modo, encontramos espaço nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica para o trabalho com a Educação Sexual, ainda que não tenha sido pronunciada como categoria.

Existe o discurso sobre as pessoas diferentes, com centralidade no Gênero e não na Sexualidade. Contudo, entendemos que a diferença de Sexualidade cabe na discussão sobre diferença de Gênero, especialmente quando se discute Identidade de Gênero.

Na **seção 2.4.1**, percebemos o trato com as formas de organização curricular, onde, mais uma vez, há abertura para a pauta Educação Sexual, ainda que, como já destacamos, não assuma a diferença sexual, mas apenas de gênero.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (BRASIL, 2013, p. 27).

Na trama de composição e desenvolvimento curricular do parecer CNE/CEB nº 7/2010, aparece a transversalidade como estratégia metodológica para atravessar o currículo com temáticas de relevância social, sendo tratadas por vários campos disciplinares. A transversalidade não aceita a realidade como algo estável, pronto e acabado. Aqui também observamos a importância da dimensão cultural.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes

da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p. 29).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e quanto à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação, elas foram definidas e instituídas, respectivamente, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/Conselho Pleno - CP nº 2, de 20/12/2019. No **CAPÍTULO I, DO OBJETO, Art. 3º, Parágrafo único**, localizamos uma associação entre as competências gerais, específicas e habilidades correspondentes. No **Art.4º, sobre as competências específicas**, identificamos uma completa integração e complementação com a ação docente, onde conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional são interdependentes.

Posto isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica têm foco no trabalho por competências e habilidades, sendo a centralidade formativa nas atividades profissionais/nos serviços. As questões atinentes ao trabalho com a Educação Sexual não são sequer hipotetizadas, ou mesmo apresentadas timidamente, conforme supomos.

Entre as Políticas Educacionais apresentadas - Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024; Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEEMA) - metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) - Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019 -, escabreamos que apenas o PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020), através da ideia de Educação para a Diversidade Sexual e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, através da dimensão Gênero, mostram atenção com a demanda de Educação Sexual. O PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020), inclusive, arrola ações que envolvem diversas instituições sociais, dentre elas as ONGs, demandando de representações civis e jurídicas o pensar sobre ações, planos, projetos, programas que deem corpo à pauta da diversidade, entendendo que a Escola precisa valorizar o múltiplo social e suas implicações.

Disto, compreendemos que, apoiados na análise do discurso foucaultiano:

Quadro 3 - Análise foucaultiana de políticas educacionais brasileiras.

<p>POLÍTICA - Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL- discriminação; preconceito; violência na escola; gravidez precoce; violência sexual e políticas afirmativas.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANO - O dispositivo pedagogia da sexualidade ainda é bastante evidente, atravessando, quase pelo total “silêncio” da educação sexual, o processo formativo docente e, por conseguinte, discente. A heterossexualidade é produzida e reproduzida em uma condição de produção, onde o referido “silêncio” discursivo sobre as sexualidades resulta na perpetuação do dispositivo de sexualidade hétero. O “silêncio”, permite que o discurso heteronormativo (essencialista e naturalizador) impossibilite a problematização sobre questões relevantes que devem valorizar os gêneros e as suas sexualidades, encontrando no processo formativo docente caminhos para pensar a educação sexual em um contexto mais oxigenado e cidadão de discussão. Assim, é que modos de subjetivação são implicados e operados pelo poder e saber, estando a escola (enquanto instituição) a reforçar o dispositivo de sexualidade, através dos seus expedientes pedagógicos e curriculares.</p> <p>Talvez algumas temáticas sejam aqui pronunciadas pela própria abertura conferida pela pós-modernidade, considerando os seus reflexos e interesses.</p>
---	---

<p>POLÍTICA - Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020)</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - relações de gênero; identidade de gênero e diversidade sexual.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANO - O dispositivo foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre conteúdos relevantes de educação sexual em uma dimensão também cultural, compreendendo a importante perspectiva de participação social, onde instituições civis e jurídicas exercem seus saberes e poderes. Aqui há a preocupação com a formação docente e com a produção de material de caráter pedagógico, delineando um caminho de reflexão para docentes e, como consequência, para discentes. Neste sentido, além do discurso heteronormativo, longe de negá-lo, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos de docentes e discentes, e da própria escola brasileira, especialmente, a maranhense.</p>
<p>POLÍTICA - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN – 9.394/96</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (<i>bullying</i>); - direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência; e - tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANO - Idem ao que analisamos sobre o Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024</p>

<p>POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - gênero</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANO - O dispositivo foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre o gênero, considerando a dimensão também cultural. O currículo aqui é assumido como transgressor, podendo problematizar temáticas em um viés de transversalidade e interdisciplinaridade. Neste sentido, além do discurso heteronormativo e heterossexista, longe de negá-los, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos e da própria escola brasileira.</p>
<p>POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação - Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL- NÃO FOI ENCONTRADO QUALQUER CONTEÚDO QUE TIVESSE RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SEXUAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANO - Aqui supomos e estranhamos a materialização inquestionável do dispositivo. O silêncio, além de outras questões, fala de uma formação desatenta com as demandas sociais, políticas e humanas.</p> <p>Percebemos uma educação que não é sistematizada com fins de cidadania. Assim, passamos a pensar que pessoas, seus corpos e suas sexualidades não importam, especialmente se forem “diferentes” da convenção.</p> <p>O discurso heteronormativo torna-se imperativo e justificado em uma prática discursiva (não verbalizada) biológica, onde sexo, gênero e sexualidade tem total articulação, pronunciando um essencialismo que não necessita de problematizações. Neste sentido, é que a condição de produção da cultura heterossexual é alicerçada pelo silêncio formativo que não valoriza a Educação Sexual como categoria de formação docente, nem mesmo abrindo espaço para particulares temáticas. Os modos de subjetivação são imputados via tal expediente de poder.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa (2023).

Embora tenhamos identificado no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024, no Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEEMA) - metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a dimensão cultural para o trabalho com a Educação Sexual, dimensão tão valorizada por Guacira Lopes Louro e por nós, é preciso marcar os seus alcances, pois apenas o PEEMA e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica valorizam e mencionam claramente a participação de diversos sujeitos e suas identidades (sociais e culturais) em processos de discussão de temáticas de relevância social, como de Gênero e Sexualidade. As demais políticas, por suas limitações discursivas sobre conteúdos de Educação Sexual, fazem abordagens muito gerais, o que implica, em um primeiro momento, haja vista o exercício de uma leitura mais aligeirada e uma interpretação talvez descuidada, na localização das temáticas já referidas em uma dimensão cultural, nos parecendo, em um segundo momento, dado um maior cuidado problematizador e reflexivo, uma central preocupação com a dimensão biológica.

Louro (1994) já dizia que o corpo e a Sexualidade ainda vêm sendo descritos, regulados, saneados e educados, conforme pudemos localizar em algumas das políticas citadas e no próprio corpo do trabalho até aqui apresentado. De maneira explícita ou dissimulada, os discursos normalizadores naturalizam/ biologizam os corpos e as suas sexualidades, impossibilitando o entendimento de que não é no momento do nascimento e da identificação de um corpo como feminino ou masculino que se definem os sujeitos e as suas sexualidades.

Em suas práticas de poder e saber, a Escola, conforme Louro (2004a), tem sido reativa a outros tipos de Sexualidade (homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade), comportando-se de maneira temerosa quanto à possibilidade de meninas e meninos tornarem-se “diferentes”, fora da norma e jamais recuperáveis. Neste processo ideológico de higienização (subjetivação) de mentes e corpos, os currículos são assumidos como “generificados” e sexualizados.

Ali usualmente se reafirma a premissa que diz que um determinado sexo indica um determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é ‘natural’ e se entende o natural como ‘dado’. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites à concepção de gênero e de sexualidade. Natureza é, de algum modo, equacionada com heterossexualidade, então, o desejo ‘natural’ só pode se voltar para sexo/ gênero oposto. A heterossexualidade se constitui, assim, na forma compulsória de sexualidade. Dentro desta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam

da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como ‘minoria’ e serão colocados à margem das preocupações de uma educação que se pretenda para a maioria (LOURO, 2004a, p. 3).

Portanto, podemos desconfiar que a Escola e as demais instituições sociais marcam (social, simbólica e materialmente) com constância os corpos dos indivíduos, através de múltiplas tecnologias de governo e autodisciplinamento, impondo currículos “silenciosos” ou tímidos, incapazes de dialogar com a sociedade e suas demandas, inclusive de cidadania.

Marcas distintivas, expressivas, sutis ou violentas [...] Uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que ‘fazem sentido’ no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito [...] Ela irá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir de direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. Como um ‘projeto’, o corpo é construído [...] Processos que estão articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade e que podem ser compreendidos como pedagogias voltadas à produção dos corpos (LOURO, 2002, p. 3).

Mas é importante destacar que a marcação/produção do corpo não é feita por meros receptores, pois homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais “[...] são participantes ativos na construção de suas próprias identidades [...] *Neste sentido*¹⁴, a Escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2013, p. 25).

Mas, se por um lado, quando somos contidas/os, surge o “silêncio”, a dissimulação, a culpa, a vergonha e a segregação, por outro, e como exceção, nasce também a reivindicação dos corpos e de suas sexualidades. É quando os posicionamentos são feitos contra o poder, sendo a subversão e a resistência comportamentos de combate contra os investimentos disciplinares da Escola, da sociedade e das próprias leis educacionais.

Precisamos pensar que nem sempre a vigilância da Escola sufocará a curiosidade e o interesse das/os suas/seus alunas/os, mas apenas (em uma certa medida) limitará, censurará e controlará as suas manifestações, remetendo a curiosidade e o interesse ao segredo e ao privado.

É curioso, mas a produção e a ratificação da heterossexualidade na

14 Em itálico, adicional de texto feito pela autora e orientador da presente pesquisa.

Escola também são exercidas por um singular expediente de poder, a homofobia. Ela gera comportamentos de aversão irreprimível, quando atitudes passam a ser autorizadas e vivenciadas no cotidiano escolar, sendo exercidas, inclusive, dentro do cenário social, onde ela, a homofobia, é entendida como legítima, uma vez que outras formas de viver as sexualidades e seus prazeres são vistas como ilícitas e, portanto, estão “silenciadas” desde as Políticas Educacionais até o chão da Escola, até os processos formativos que são anunciados supostamente como democráticos.

A homofobia, de acordo com Louro (2013), é expressada através do desprezo e da identificação do ridículo, permitindo com que, sobretudo, a homossexualidade, a bissexualidade e a pansexualidade sejam identificadas como contagiosas, impedindo que se demonstre simpatia à pessoa “fora do padrão”, uma vez que simpatizar é sinônimo de aderir à identidade desviante. A violência homofóbica tem efeitos simbólicos, materiais e sociais.

Discriminado ou excluído, quem é alvo pode acabar apartado dos grupos sociais a que pertencia; em algumas situações pode perder direitos, virar um sujeito tabu ou até um inimigo. Às vezes, se torna alguém de quem outros se distanciam por temerem algum tipo de contágio moral. Então, ele ou ela vai buscar refúgio na solidão ou tentar encontrar outros igualmente desprezados. A segregação e o segredo são parceiros da violência. Aprender a dissimular e a esconder os seus desejos são formas utilizadas, com frequência, por jovens e adultos que se percebem não heterossexuais. É tão doloroso assumir desejos condenados que desde muito cedo eles e elas aprendem a mentir e a disfarçar, a ficar em silêncio e a ‘desaparecer’. A ‘invisibilidade’ pode ser uma estratégia. A dissimulação e a mentira podem ser algumas das primeiras aprendizagens feitas na escola (LOURO, 2017, p. 69-70).

Louro (2013) assevera que a Escola, por seus “silêncios”, deixa lembranças/marcas em nossas vidas, especialmente ao considerar as situações do dia a dia. Elas, as lembranças homofóbicas, desempenham um papel mais intenso em nossa constituição como pessoa se comparadas aos conteúdos programáticos dos desenhos curriculares.

Diante do exposto, assumimos que a Educação Sexual (nas dimensões biológica e, especialmente, cultural) deveria ter um papel de importância nos desenhos curriculares das Escolas, sendo operada por elas e, por conseguinte, por docentes qualificadas/os em processos de formação continuada, considerando o “silêncio” da Educação Sexual como categoria de formação inicial de docentes. Compreendemos, assim, que a problematização do discurso, considerando a Pedagogia da Sexualidade, que tem se objetivado em angústias e violências

para as pessoas que nele não cabem e não precisam caber, pois transbordam, é uma premissa do trabalho com a Educação Sexual, nos remetendo a pensar em uma perspectiva Pós-Crítica de Educação e cidadã, afinal, a fala reguladora/saneante sobre as sexualidades tem conduzido as pessoas “transgressoras/transbordantes” a vulnerabilidades, que são individuais, sociais e culturais. A elas são impostos padrões/parâmetros, conduzindo-as a pseudo locais de pertencimento e a lugares factuais de invisibilidade.

Analisamos e conjecturamos que a Política Educacional brasileira precisaria ter um olhar mais assertivo e humano sobre todos os grupos sociais e suas identidades, pois a História tem nos mostrado o processo de exclusão de direitos que as culturas minoritárias têm sido vítimas, o que impacta sobre suas existências. As pessoas abjetas¹⁵, embora, como nos diz Louro (2017), assombrem os corpos de homens e mulheres, devem importar e, especialmente, importar para a Escola, pois existem, sentem, estão. Os seus conteúdos e as suas demandas, por meio de uma Disposição *Queer*, devem consubstanciar ao currículo escolar. É preciso desconfiar dos padrões sociais e culturais hegemônicos que violam formas “diferentes” de existir.

Se existe um tipo aceito (perfil masculino e feminino fundado e disseminado pela cultura heterossexual), deverá também existir um perfil transbordante, tratado e respeitado pela Escola, pois *todes*, todas e todos estamos imersos no mesmo grande território nacional, o Brasil. É válido pensar/entender que os nossos corpos transitam, metamorfoseiam, ocupam espaços nunca antes pensados. O corpo é uma construção cultural. Nesta perspectiva, não nos parece ser uma invenção.

Os Estudos Pós-Críticos em Educação, Pós-Estruturais Foucaultianos, Culturais em Educação e de Disposição *Queer* embasam nossa forma de pensar, nos permitindo pistas teóricas até aqui.

4 A formação de professoras e professores no campo da educação sexual

Partindo da ideia de categoria como um conjunto de elementos que podem ser expostos por um conceito, compreendemos a Educação Sexual ou das Sexualidades nesta perspectiva, uma vez entendermos que este campo teórico possui suas singularidades e complexidades, pressupondo conhecimento para o desenvolvimento de qualquer narrativa ou trabalho que demande os seus fundamentos.

Assim, evidenciamos no presente capítulo, que tem como objetivo os resultados e a discussão da pesquisa, a Educação Sexual ou das Sexualidades

15 Desprezíveis.

como uma necessária categoria de formação docente com centralidade na Disposição *Queer*, ainda que tenhamos identificado, até então, um “silêncio” histórico e formativo sobre o campo, pois desconfiamos que a Educação Sexual ou das Sexualidades também deve ser base curricular para pensar as humanidades e suas culturas, suas relações, seus processos educativos, suas políticas, suas escolas, suas histórias, suas sexualidades e, dentre outros, os seus muitos mitos, especialmente ao considerar que a Sexualidade tem uma determinação cultural.

O “silêncio” formativo expresso pelas Políticas Brasileiras que já analisamos na presente pesquisa, e ainda outras que nos propomos a analisar no presente capítulo, nos direcionam a pensar a formação de professoras e professores nas ações de Educação Sexual escolar a partir do discurso de Guacira Lopes Louro e daquelas/es pesquisadoras/es que escrevem através de suas narrativas, visto que suspeitamos que seja urgente ressignificar a formação de educadoras/es em processos de formação continuada. Os nossos fundamentos não apenas alicerçam a pesquisa, mas as proposições que fazemos, sem que com isso entendamos que sejam os únicos caminhos possíveis para pensar a educação de docentes.

Neste contexto, fazemos uso de algumas ferramentas foucaultianas: dispositivo, discurso, prática discursiva, condição de produção e modos de subjetivação para proceder com a Análise do Discurso, na tentativa de capturar o dispositivo da Sexualidade e contribuir para pensar a formação continuada de docentes, uma vez que a Universidade ainda parece negar as possibilidades de uma formação inicial em uma perspectiva de valorização da Sexualidade como categoria.

Dito isso, expomos abaixo os resultados e a discussão da pesquisa.

Considerando alguns dados históricos, que são também apresentados por Quirino e Rocha (2012), entendemos que a homossexualidade, como objeto de análise médica, só foi discutida pelos psiquiatras a partir de 1870. Por volta de 1892, a heterossexualidade foi criada, referindo-se ao amor patológico e desmedido de sujeitas/os ao sexo oposto. Apenas no início do século XX, a Sexualidade ganhou visibilidade com Freud e, na década de 1980, com Michel Foucault. Já em 1976, Foucault falou e nos fez pensar sobre o Dispositivo da Sexualidade, que tem naturalizado a relação sexo-gênero-sexualidade.

Diante do referido, compreendemos que o objeto Sexualidade está sendo tecido em uma rede de crescente discussão, haja vista as demandas de cada tempo, com sua história e cultura. Em contrapartida, talvez em descompasso, identificamos o currículo de formação docente, em que suspeitamos sobre a sua necessidade de atenção e incorporação das questões atinentes à Sexualidade, constituindo-se em base/categoria formativa, onde a Educação Sexual seja uma política cultural de estranhamento.

Assim, assumimos que o currículo de formação docente deveria ser capaz de responder ao tempo hodierno, sendo vivenciado e alimentado por um processo intencional, político e cultural, onde a Educação Sexual não seria trabalhada em uma dimensão essencialista, naturalizadora, biológica (também pelo “silêncio”), terminando por impregnar ideias também homofóbicas no imaginário docente, perpetuando um discurso e uma prática sobre a Sexualidade em suas salas de aula que nos parece equivocada.

Com isto, estamos tencionando os discursos sobre Educação Sexual, considerando as políticas de formação docente e os processos formativos que são arrolados nas Universidades (formação inicial) ou nas Escolas (formação continuada), pois *todes*, todas e todos temos parte nisso.

Na ideia de naturalização da Sexualidade via espaços formativos, com óbvia tônica na normativa de gênero e heterossexual, Nunes e Oliveira (2022) compartilham dados importantes do séc. XX sobre o celibato pedagógico, como fruto do dispositivo da Sexualidade, imputando às docentes das localidades de Boêmia, Baviera, Prússia, Alemanha, Áustria, Argentina e Brasil a impossibilidade do casamento, e mesmo de uma vida sexual ativa, pois existiam preceitos que deveriam ser observados com vistas ao bom exercício professoral, uma vez que se entendia que as professoras não conseguiriam exercer suas atividades docentes e conjugais ao mesmo tempo, dada uma pretensa limitação psicológica.

A partir do lugar de naturalização, temos pistas para pensar e compreender a Educação Sexual como uma questão sensível, operando com marcadores morais e sociais, onde o dispositivo de poder (Pedagogia da Sexualidade) exerce seu controle antes mesmo de se constituir em um desafio contemporâneo de formação docente.

No que tange especificamente ao Brasil, apresentamos um pequeno recorte desta história.

1917 – Santa Catarina – a lei proposta pelo senhor Marcos Konder previa: perda do cargo para as professoras formadas na Escola Normal e das nomeadas para o exercício do magistério, se elas se casassem. 1927 – O tema foi discutido na Conferência de Professores Primários de Santa Catarina, as professoras da Liga do Magistério Catarinense lutaram pela revogação da referida lei, mas não lograram êxito. 1921 – Natal /Rio Grande do Norte – houve debate na imprensa entre o professor Nestor dos Santos Lima, defensor do celibato pedagógico e Ormindia Ribeiro Bastos, a advogada feminista e jornalista, opositora a esta tese. 1927 – I Conferência Nacional de Educação, o professor Nestor dos Santos Lima, defende a Tese do Celibato Pedagógico, de nº 68. 1939 – 2000 – São Paulo – A Sociedade Brasileira de Educação e Instrução, fundada na cidade de Campinas, pela

professora Julie Villac, segundo as instruções de sua idealizadora, professora Emília de Paiva Meira (1872-1937) o celibato era uma condição imposta às moças para pertencerem a esta instituição (NUNES; OLIVEIRA, 2022, p. 75).

Como vemos, a situação do celibato pedagógico teve prosseguimento no Brasil, especificamente na cidade de São Paulo, na Sociedade Brasileira de Educação Instrução até o ano de 2000, considerando a vigência do seu Estatuto, pois o magistério tinha a conotação de sacerdócio.

Nunes e Oliveira (2022) também mencionam que, no século XX, em São Luís do Maranhão, existiram escolas diferenciadas (que romperam com a norma estabelecida), pois recebiam mulheres “em desacordo social” para seguirem em seus processos formativos. Citam o Colégio Conceição de Maria (anos de 1970/ escola privada e laica), que aceitava a matrícula de mulheres casadas para o Curso de Magistério, e mesmo na última série do 1º grau; e o Colégio Marista Maranhense (anos de 1990/ escola privada e confessional), que aceitava a matrícula de mulheres grávidas, casadas ou não, quando muitas escolas convidavam a aluna a sair ou a desistir dos estudos.

Nos anos de 1990, considerando as questões sociais e políticas que desencadearam a Reforma do Estado brasileiro e, por conseguinte, da Educação, tem-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neles, observamos um direcionamento para o trabalho com o campo da Educação Sexual (não como disciplina, não como categoria), onde a Orientação Sexual é evidenciada como Tema Transversal, devendo, assim, atravessar o currículo conforme as demandas de urgência e relevância social. Os PCN não foram apenas parâmetro para pensar a formação discente, mas também docente, em processos de formação continuada.

A Orientação Sexual, além de ter sido uma das proposições da transversalização, também constou no campo “Área Convívio Social e Ética, no Ensino Fundamental, com o objetivo de trazer informações sobre anatomia do corpo e sobre as formas de prevenção e de transmissão do HIV e AIDS” (NUNES; OLIVEIRA, 2022, p. 84).

A abordagem da Orientação Sexual observou uma sistematização em três blocos de conhecimento, Corpo: Matriz da Sexualidade; Relação de Gênero; e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O primeiro refere-se à infraestrutura biológica e o aparato herdado e constitucional dos seres humanos, sendo o corpo entendido como o resultado da aprendizagem através de suas vivências na interação com o meio. Nas relações de gênero, deve ser incluída a discussão das relações autoritárias, a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e suas transformações. Por último, devem ser fornecidas informações

sobre as doenças com foco na promoção de condutas preventivas e ênfase na distinção entre as formas de contágio (QUIRINO; ROCHA, 2012, p. 220).

Diante do discurso nascem questionamentos, pois entendemos que, para ensinar, precisamos aprender, logo: quem educaria a/o docente para o trabalho formativo com a Orientação Sexual em um viés para além do biológico? Quem educaria a/o docente em uma perspectiva problematizadora (de Disposição *Queer*) e continuada de formação, considerando que desconfiamos que as/os educadoras/es que educam professoras/es também não tiveram, em suas formações, acesso a conteúdo e fundamento que lhes permitissem tal abordagem?

Nos parece que o dispositivo da Sexualidade vai se metamorfoseando, sem, contudo, alterar a essência do discurso, pois, embora possamos considerar a abertura conferida pelos PCN para o trabalho com o tema Sexualidade (Orientação Sexual), eles ainda seguiram embasados por uma lógica biológica, biomédica, essencialista, naturalizadora, sem possibilitarem fissuras que garantissem outros olhares e falas diante do Tema Orientação Sexual.

É neste sentido que avaliamos a necessidade e importância do ingresso das/ dos docentes a um espaço formativo que as/os permita reconhecer os valores que fundamentam as suas condutas; é o olhar para si, que garanta o pensar sobre a Diversidade Sexual, que possibilite o acesso aos conteúdos históricos, culturais e sociais sobre a Sexualidade e aos princípios democráticos, cidadãos e de responsabilidade social que devem embasar a formação que, também, tem como tônica a Educação Sexual. Isto nos parece ser legítimo.

Entendemos que o processo inicial ou continuado da formação docente deve passar por constante renovação e que a Educação Sexual, em uma dimensão cultural e como um ato político, possibilita, de modo semelhante, o trabalho consciente da transversalidade, estando, assim, a Escola responsável por sistematizar ações educativas que servem às/aos discentes, docentes, à comunidade escolar e extraescolar, desmistificando a prática discursiva que impõe horizontes de conformidade e normatização.

Para Altmann (2013), a Escola foi movida a trabalhar, ao longo da sua história, com temáticas de apelo social, haja vista a urgência de algumas discussões, inclusive no campo da Sexualidade, como o onanismo¹⁶ (antes do Séc. XVIII, o onanismo era visto como pecado; após tal século, como pecado e doença/transtorno. O médico André Tissot, em 1785, na França, identificou a masturbação como onanismo), doenças sexualmente transmissíveis (DST's), *Acquired Immunodeficiency Syndrome*¹⁷ - AIDS, relações de gênero e gravidez, e estando, hoje, implicada à necessidade de discutir sobre o respeito à Diversidade Sexual.

16 Diz respeito ao interromper o coito antes da ejaculação.

17 Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

No contexto brasileiro de demandas políticas, sociais e educacionais, Altmann (2013) observa que os PCN foram também sistematizados para atender aos apelos sociais, dada a urgência da temática Sexualidade, ainda que em uma dimensão biológica. Em contradição, comenta que os PCN não observaram a discussão sobre homofobia (sendo apenas objeto do programa Brasil sem Homofobia em 2004) e Diversidade Sexual. Tal negligência histórica contribuiu para que os processos formativos continuados de docentes, assim como de discentes, seguissem “silenciando” a temática Sexualidade em um viés cultural, colaborando, ainda que indiretamente, para o aumento dos casos de violência contra pessoas de sexualidade desviante. Inclusive, cabe o destaque que são pessoas violentadas em seus cotidianos e por sujeitos conhecidos que transitam em meio às suas existências.

Altmann (2013) constrói o seu discurso tendo como centralidade a Diversidade Sexual, compreendendo o tema como categoria de formação docente. Diz que a Diversidade Sexual deve constar como conteúdo do currículo de formação inicial, embora perceba algumas dificuldades para que tal engenharia política e pedagógica seja materializada. Assevera que a autonomia universitária e, portanto, a democratização para a sistematização e oferta de disciplinas, e mesmo a estruturação tradicional dos cursos de formação pedagógica, dentre outros, têm levado ao “silêncio” sobre a Diversidade Sexual.

Através do discurso de Altmann (2013), persistimos com o questionamento: Quem educa o/a educador/a?, visto que desconfiamos que os PCN não conseguiram cumprir a demanda formativa dos docentes sobre a temática Sexualidade, e a Universidade ainda se apresenta com algumas limitações curriculares.

Altmann (2013) segue tencionando e nos fazendo compreender que a Escola e seus processos formativos restringem a discussão sobre a Sexualidade até mesmo para as/os jovens heterossexuais do séc. XXI, apresentando um discurso preventivo e reprodutor que em pouco conversa com a factual vivência sexual experienciada por muitas/os (jovens) na atualidade. Elas/Eles têm vivido o sensual, o erótico e o prazer, além do afeto, destoando do conteúdo escolar.

Nos parece que a Diversidade Sexual, entre outros assuntos, devem ser discutidos como uma fundamental política de visibilidade, inclusive dentro da Escola com suas demandas, em seus processos continuados de formação, tendo nos movimentos sociais (ideia ratificada por Guacira Lopes Louro) grande contribuição, rompendo, possivelmente, com o negativismo sobre a homossexualidade e sobre qualquer outro tipo de sexualidade que se oponha à hétero (a exemplo, em 2011, houve a suspensão da distribuição de vídeos que foram produzidos pelo Programa Brasil Sem Homofobia como uma atitude de retaliação à Escola e à própria sociedade). Na parceria entre Escola

e movimentos sociais é presumível se ter, de acordo com Altmann (2013, p. 77), “[...] a produção de conhecimento, a constituição de políticas públicas, as práticas educativas e a formação profissional”.

Embora tudo ainda pareça bastante desafiador, no sentido de que a Educação Sexual seja assumida como categoria de formação docente, Altmann (2013, p. 79) indica possíveis caminhos para o trabalho com o tema, afirmando que algum esforço já tem sido empreendido - “[...] eventos, cursos de formação continuada e de especialização, pesquisas de pós-graduação etc.” -. Ela entende como estratégia a vinculação da Universidade ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a utilização de metodologias que comportem a discussão da Diversidade Sexual através das artes plásticas, filmes (algo também pensado por Guacira Lopes Louro) e literatura, entre outros.

Na tentativa de mais uma vez relacionar a demanda por formação docente à base legal com foco na Educação Sexual como categoria, como fizemos no capítulo “Sobre qual Educação Sexual estamos falando?”, e mesmo termos acesso ao que tem sido feito no âmbito político, citamos as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Conselho Pleno (CP) Nº1 de 15/05/2006 e Nº 2 de 01/07/2015, que preveem em seus arcabouços a discussão sobre a pauta.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, diz que a/o egressa/o deverá estar apta/o a: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...]” (BRASIL, 2006).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, por meio dos Cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduadas/os e de segunda Licenciatura, estabeleceu alguns aspectos a serem considerados no projeto de formação, destacando: “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015).

Contraditoriamente às citadas Resoluções, Nunes e Oliveira (2022) citam uma pesquisa de Martins (2017), onde problematiza sobre os subsídios teórico-metodológicos que norteiam a formação da(o) Pedagoga(o), tendo como recurso de análise o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aprovado em 2007. Na pesquisa, foi observado que não há a intersecção entre a demanda pronunciada pela realidade escolar e social com o PPPC, “silenciando” questões de urgência social (como a Sexualidade) no processo formativo de docentes.

Diante do exposto, nos parece que seguimos com a contradição entre aquilo que é evidenciado como parâmetro legal e o espaço formador, só que agora operamos com a Universidade, onde a condição de produção da naturalização sexual na formação inicial da/o docente é fundamentada por um “silêncio” que legitima o essencialismo sexo-gênero-sexualidade. O “silêncio” representa um modo de subjetivação que vem sendo ratificado e operado desde a Escola Básica ao longo dos tempos.

Machado e Nardi (2016) asseveram que a Universidade não tem produzido muitos esforços para dismantlar a lógica vigente, onde a heterossexualidade exerce o seu poder, realizando o apagamento de algumas discussões através de seus currículos e atos. O poder da Universidade, explícito ou não, tem sido responsável pela distribuição diferenciada e hierarquizante de posições, constituindo uma espécie de protocolo, que é reforçado pelos centros de ensino, departamentos, coordenações e salas de aula. Tal ordenamento caracteriza como ilícito o espaço que opera, ou quer operar, como dissidente, mesmo que este seja curricular.

Aprofundando tensões, seguimos problematizando a negação da categoria Educação Sexual no processo de formação docente, retomando à Base Nacional Comum Curricular/Formação (BNCC/Formação), instituída pela Resolução CNE/CP N°. 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professoras/es para a Educação Básica, base legal já tratada no capítulo “Sobre qual Educação Sexual estamos falando?”. Sua centralidade são os conteúdos conceituais e técnicos/produtivos, abdicando, inclusive, das discussões de relevância social (o que representa um retrocesso, haja vista a valorização feita pelos PCN) e das diversas culturas com seus saberes, fazeres, demandas e sexualidades. Desconfiamos que a/o docente, fruto da formação prevista pela BNCC, é uma/um profissional com restrições para o trabalho, que não tem como elemento fundante a perspectiva cultural, estando, também, limitada/o para exercer outros movimentos educativos, sustentados por uma intencionalidade política de Disposição *Queer*, viabilizadora de processos Pós-Críticos em Educação, ou seja, cidadãos.

A formação prevista pela BNCC/formação intenciona balizar os fazeres das/os educadoras/es (pedagogas/os e licenciadas/os) brasileiras/os, centrando o processo em dez competências gerais e habilidades. No conjunto curricular, três dimensões são enunciadas: conhecimento profissional (domínio dos conteúdos), prática profissional (saber criar e gerir aprendizagem) e engajamento profissional (comprometimento com a aprendizagem e a interação com os pares, instituição e famílias). Para cada dimensão, de maneira específica, quatro competências são delineadas.

Neste sentido, percebemos que a/o docente vai sendo descredenciada/o das possibilidades de um trabalho com a Educação Sexual ou das Sexualidades

em um viés dos Estudos Culturais em Educação, requerendo um esforço pessoal, intuitivo e institucional, desde que estejam interessadas/os em pensar e estruturar processos formativos, onde a Educação Sexual ou das Sexualidades seja credenciada como uma essencial categoria de formação docente.

Aqui reconhecemos, mais uma vez, o imperativo claro do dispositivo da Sexualidade, onde não há qualquer esforço em camuflar o discurso que ratifica a ideia natural/biológica de Sexualidade padrão (hétero), pois também pelo “silêncio”, pelo não dito, educam-se Sexualidades. Em contrapartida, entendemos, conforme o princípio de direito humano inalienável, que todas as pessoas, suas culturas, suas identidades, suas sexualidades... devem ser respeitadas e valorizadas. Afinal, estamos falando sobre a educação de pessoas (de professoras/es) e os seus atravessamentos, bem como, indiretamente, de processos educativos (futuros) de *menines*, meninas e meninos que se darão a partir daí, pois todas as pessoas e seus conteúdos, bem como sexualidades, importam.

Presumimos que o “silêncio” da BNCC/formação apenas aprisiona mentes e corpos, culturas e ritos a um modelo neoliberal de competências para atender às determinações do capital, inviabilizando e invisibilizando conteúdos que urgem serem discutidos em meio a processos formativos democráticos e que são alicerçados pelo princípio de responsabilidade social e de direito humano inalienável. A BNCC/formação assume a condição de produção do discurso normalizador da Sexualidade pelo “silêncio”, subjetivando docentes em meio a um processo de aceitação e reprodução das verdades produzidas pelo dispositivo da Sexualidade.

Partindo da ideia Foucaultiana de Biopolítica, identificamos no fundamento da BNCC/formação o pensamento de fabricação de mentes e corpos dóceis, onde a Biopolítica, mais uma vez, opera sua engenharia via instituições sociais, controlando as pessoas no campo do privado. Aqui o processo formativo está estruturado na perspectiva naturalizada e naturalizante de um poder (controlador) que não quer e não pode calar, sob pena da pessoa *outsider* emergir. Deste modo, as sexualidades desviantes são pulverizadas ou biologizadas através da chancela de um documento curricular oficial. Talvez por tal realidade ainda lemos em Louro (2004a, p. 4) que “[...] é freqüente ouvirmos muitos assumirem (até mesmo com orgulho) que ignoram formas não-hegemônicas de sexualidade”.

Em uma perspectiva decolonial¹⁸, também buscamos argumento no filósofo Achille Mbembe (2018) sobre Necropolítica¹⁹ para melhor entendermos e discursarmos sobre as intencionalidades (ao menos desconfiarmos que sejam) da BNCC/formação, onde naturaliza-se e deixa-se morrer tudo que é distinto, ou

18 Uma visão crítica e contrária ao Eurocentrismo.

19 Conceito criado em 2003.

seja, oposto à cultura heteronormativa. A Necropolítica nega indistintamente a existência da/o outra/o, desde que não faça parte do grupo que realmente importa (branco, heterossexual...). Ela opera a partir de um poder maior, controlando o que é público. A discussão inicial sobre Necropolítica teve centralidade no âmbito das Políticas²⁰ de Segurança Pública, com foco na pessoa negra, ganhando, posteriormente, repercussão em outros campos de saber, inclusive os que valorizam as questões atinentes a Gênero e Sexualidade, como o da Educação.

Deste modo é que o discurso (falado ou não) é representação ideológica da sociedade, ou seja, de sua própria cultura, o que implica atenção e compromisso daqueles que intencionalizam processos formativos cidadãos. A Biopolítica e a Necropolítica são bases conceituais que nos fazem pensar o poder (imaterial e material) que é personificado em um modo/um estilo formativo que suspeitamos ser incapaz de acolher, respeitar, valorizar e assumir um discurso reverso como princípio político.

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) [...] 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).

Entendemos que questões sensíveis como a apresentada pela BNCC/formação podem incentivar ainda mais as posturas sexistas e heterossexistas que os espaços, inclusive acadêmicos, têm demonstrado.

Machado e Nardi (2016) falam sobre uma pesquisa que foi realizada por Angelo Brandelli Costa e Henrique Nardi, em 2014, tendo como público as/os discentes das graduações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa tratava sobre atitudes e crenças relacionadas à Orientação Sexual e identidade/ não conformidade de gênero. Tinha como objetivo mapear o preconceito entre os e as discentes dentro do referido espaço universitário.

Aproximadamente 30% das/os discentes responderam a pesquisa, o que contabilizou um número de 8.184 pessoas. Destas, 12,17%, ou seja, em torno de 995 pessoas, apresentaram um nível mínimo de preconceito, o que tenciona a responsabilidade social da Universidade, via currículo e suas práticas, gerando, a partir de suas ações pedagógicas de inclusão, conhecimento, respeito e

20 Após a abolição da escravidão, o Estado capitalista vem sofisticando os seus mecanismos de exclusão e morte. A engenharia política e social foi/é formatada com o intuito de que a massa marginalizada não tenha os seus direitos constitucionais garantidos, restringindo o acesso da população negra a condições mínimas de sobrevivência, assim a deixa morrer.

valorização da temática Sexualidade e das pessoas de sexualidade “desviante”. A Universidade, tendo como lógica a responsabilidade social, deveria também desenvolver atividades acadêmicas mais plurais e capazes de fazer pensar sobre questões culturais, de relevância social e que fogem das previsibilidades heteronormativas, constituindo-se em um espaço cidadão de formação.

Ainda sobre a mesma pesquisa, temos um outro dado alarmante: “70% das pessoas relataram nunca ter realizado formação ou assistido alguma aula, palestra ou atividade relacionada a gênero, identidade de gênero, sexualidade ou diversidade sexual na instituição” (MACHADO; NARDI, 2016, p. 153), ainda que a UFRGS tenha em seu bojo políticas de inclusão e diversos núcleos e organizações de discentes que estão envolvidas/os com a temática Diversidade Sexual, de Gênero e de Direitos Humanos.

Dito isto, é preciso refletir sobre a política educacional que viabiliza a BNCC/formação e seus reflexos na formação docente, na Escola e na própria sociedade, pois negligenciar a categoria Educação Sexual no processo formativo docente, nos parece reiterar que algumas vidas não importam, podem ser ocultadas, pulverizadas e “silenciadas”.

A Human Rights Watch (2022), Organização Internacional Independente, que busca promover a dignidade humana, avançando na causa dos Direitos Humanos para *todes*, todas e todos, fez levantamento de um conjunto de propostas legislativas (projetos de lei que proíbem explicitamente a educação sobre Gênero e Sexualidade e projetos de lei que impossibilitam a chamada “doutrinação”) que foram apresentadas e aprovadas no Brasil entre os anos de 2014 e 2022, com fins de proibir (direta ou indiretamente) e criminalizar Sistemas de Ensino, Instituições de Ensino públicas e privadas e pessoas que versassem ou desenvolvessem trabalhos e atividades de natureza educacional com tônica nas questões de Gênero e Sexualidade, sob a argumentação da não violação às construções religiosas e morais da família.

A Human Rights Watch (2022) assevera que, especialmente, no âmbito de alguns municípios brasileiros, há a intenção de calar a abordagem, impossibilitando até mesmo a destinação de recursos financeiros. Tais municípios estão localizados nos estados do Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo.

Assim, mais uma vez, identificamos e ratificamos (em pleno séc. XXI) a promoção do cerceamento da Educação Sexual via diretrizes políticas, independente de sua complexidade como categoria, disciplina, transversalização e atividade dentro de um processo formativo. Percebemos que, antes de se constituir um desafio curricular e pedagógico, a Sexualidade, a Educação Sexual é uma questão moral, um desafio que se descortina a partir do âmbito

religioso e também social, uma vez que foi e é atravessado pelo Essencialismo e a naturalização/biologização do sexo e de sua sexualidade, estando dividido entre o divino e o profano.

Por outro lado, o Supremo Tribunal Federal (STF) – tem sido importante órgão de contenção das leis que foram aprovadas, defendendo os direitos à Educação e a não discriminação. Porém, o STF não tem publicizado tais resultados de maneira consistente, repercutindo socialmente e, especialmente, nos espaços formativos, evidenciando algumas rupturas com aquilo que temos entendido como natural. Na onda da baixa divulgação das fissuras ocasionadas pelo STF, podemos citar a mídia, os esquerdistas e os movimentos sociais.

Como nos diz Hooks (2013), o corpo tem sido historicamente “silenciado”, em particular dentro das estruturas de ensino, onde há a primazia de um discurso científico que, além de distanciar as mentes dos corpos, nega as paixões que nos movem ao conhecer, ao questionar, ao transformar, demolindo ou nem mesmo pensando em um processo que deve ser também sistematizado na dimensão do *eros*, uma vez que aprender evoca sentidos e utilidade.

Embora compreendamos que os conteúdos científicos estejam sendo movidos na intenção de neutralizar os corpos e suas Sexualidades, através de suas práticas discursivas, acreditamos que tais conteúdos não podem anular, por completo, as diversas pessoas e suas existências, bem como as suas paixões pelo saber, uma vez que a busca é própria do gênero humano.

É neste sentido que escabreamos que a Escola, em seus processos de formação continuada, precisaria assumir a problematização da Sexualidade, conhecendo, dialogando, escutando, valorizando discursos dissidentes, trabalhando e construindo coletivamente um processo de liberdade para a autonomia moral e intelectual da/o docente. É como nos diz Imbernón (2010, p. 55),

[...] a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Buscando pistas para pensar possibilidades de construção de novos começos, no sentido de materializar um processo formativo docente com uma gênese e uma forma, ao nosso olhar, mais assertiva, buscamos Castro (2021) para iniciar o diálogo.

Deste modo, nos é posto que os projetos formativos dos Cursos de

Licenciatura atendem ao momento histórico e à perspectiva cultural em que os processos educacionais são pensados, sistematizados e vivenciados. Porém, quando tais projetos são assumidos como promovedores de uma Educação de qualidade, haja vista estarem alicerçados em um espaço democrático de ensino, ainda é importante questionar sobre os sentidos.

Esses sentidos consideram que as/os licenciandas/os são sujeitos que trazem consigo experiências construídas em outros âmbitos formativos, as quais podem ser problematizadas? Esses sentidos consideram as relações de gênero e sexualidades como elementos prementes de uma 'escola de qualidade, democrática e para todos/as'? (CASTRO, 2021, p. 130).

Questionar os sentidos nos parece importante, visto que já entendemos em Foucault que vivemos subjetivados por “verdades” discursivas que nos atravessam e por práticas que regulam os nossos comportamentos, derivando na interiorização e vivência de ideias que “silenciam” as verdades dos nossos corpos e dos nossos prazeres, e, portanto, “silenciam” formas de Sexualidade que se diferem da hétero.

Diante disto, as nossas experiências e vivências individuais não parecem constituir o acervo de discussão das temáticas curriculares, estando a dimensão científica e técnica dos conhecimentos pedagógicos evidenciada, pois o que aprendemos antes da Universidade, como conteúdo e cultura, estão neutralizados por “verdades” inquestionáveis, atemporais e universais.

Sabemos que tal realidade encontra justificativa na lógica de uma formação que carrega o dispositivo da Sexualidade como elemento fundante, onde o currículo, as pessoas, os problemas, os enfrentamentos, as necessidades, etc., encontram um padrão de conteúdo e resposta naturalizado, previamente esperado, estando as outras formas de viver no mundo e suas sexualidades negadas, pois passam a ser assumidas como não existentes, desviantes, absurdas, devendo ser neutralizadas, reajustadas ou extintas dentro do processo de formação inicial (acadêmica).

Em contrapartida, Castro (2021) fala sobre a dessubjetivação, a experiência de resgate de si mesma/o como possibilidade, a partir da compreensão de que se deve e se pode pensar dentro do cenário histórico, social e cultural de pertencimento, onde Universidade (e Escola) e sujeitos históricos precisarão dar um passo para trás e se permitirem ao deslocamento, pensando-se dentro do próprio processo de subjetivação que foram forçadas/os.

É preciso fazer pensar sobre o dito e o não dito, sobre as operações de poder que excluem, hierarquizam, desvalorizam e “silenciam” algumas temáticas. É preciso fazer vencer o hiato existente entre a Escola e a Universidade, entre a Universidade e a Escola, entre teoria e prática, nos cabendo a responsabilidade

social e cidadã de (tentarmos) responder aos “problemas” que são evidenciados em meio ao fazer da docência em sala de aula. É fundamental que nos questionemos

O que temos feito de nós mesmas/os? O que temos feito com o que foi feito de nós? Que experiência de si é possível na formação instituída e praticada nas universidades? De que modos essa formação pode instaurar esse ‘estado de atenção’, apostando na transformação dos sujeitos? (CASTRO, 2021, p. 131-132).

Na teia das possibilidades e dos novos caminhos, da materialidade do que julgamos como fundamental, nos referimos a Rizza e Silva (2022), em uma pesquisa intitulada “Discussões sobre o Dispositivo da Sexualidade: os cursos de Pedagogia Licenciatura sob análise”, que destacam como as Universidades Federais brasileiras estão lidando com a temática Sexualidade, considerando os processos de formação docente e as demandas da própria Política Educacional.

Assim, mencionam que as cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) têm priorizado a temática nos currículos do Curso de Pedagogia (como disciplinas e não como categoria de formação), asseverando, embora não seja esta a centralidade do estudo, que a maioria das ofertas de disciplinas que versam sobre a temática Sexualidade é optativa.

Disto surge uma contradição que merece ser aqui destacada, embora reconheçamos a abertura conferida pelas Universidades brasileiras para a discussão sobre Sexualidade, o que, sem dúvida, marca um avanço e confirma a ideia de crescimento (possibilidade) da discussão sobre a temática. Ao mesmo tempo, observamos um certo controle na oferta das disciplinas (maioria optativa), nos levando a pensar sobre a força ainda latente do dispositivo da Sexualidade, mesmo quando confere abertura para a discussão, pois alarga-se em seus tentáculos, consolidando o seu poder e a engenharia pedagógica de controle sobre o saber e o prazer.

Assim é que a Região Norte apresenta 1 disciplina obrigatória (Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade). A Região Nordeste apresenta 15 disciplinas optativas (Educação e Gênero; Introdução aos Estudos de Gênero; Sexualidade e Educação; Sexualidade, Subjetividade e Cultura; Identidade, Diferença e Diversidade; Seminário II: Educação Sexual nas Escolas; História das Relações de Gênero e Educação; Cultura, Gênero e Religiosidade; Educação Sexual; Família, Gênero e Educação na Perspectiva Sócio-Filosófica; Educação e Diversidade Cultural; Educação em Direitos Humanos e Diversidade e Cidadania; Gênero e Educação; Tópicos Especiais em Educação IV – Sexualidade e as Implicações na Infância; e Tópicos Especiais em Educação VI – Sexualidade e as Implicações na Infância). A Região Centro-

Oeste apresenta 7 disciplinas obrigatórias (Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais; Gênero e Sexualidade na Educação; Estágio Supervisionado em Diversidade; Educação, Sexualidade e Gênero; Mundo Social e Diversidade Cultural; Diversidade da Demanda por Educação; e Estudos de Gênero na Educação) e 15 disciplinas optativas (Gênero e Educação; Educação Sexual; Educação e Sexualidade; Educação e Gênero; Diversidade Cultural; Corpo, Saúde e Sexualidade; Educação e Relações de Gênero; Fundamentos da Educação e Diversidade; Práticas Pedagógicas em Educação e Diversidade; Estudo de Gênero Sexismo na Educação Especial; Orientação Sexual; Educação, Diversidade e Práticas Pedagógicas; Práticas Inovadoras de Atenção à Diversidade; Educação, Diversidade e Direitos Humanos; e Educação e Diversidade Cultural). A Região Sudeste apresenta 3 disciplinas optativas (Educação e Gênero; Educação, Gênero e Sexualidade; e Gênero, Sociedade e Políticas Públicas). E a Região Sul apresenta 6 disciplinas optativas (História e Diversidade Cultural; Educação, Gênero e Sexualidade; Sexualidades; Gênero e Sexualidades nos Espaços Educativos; Educação Sexual na Escola; e Gênero, Infância e Educação).

É neste sentido que Machado e Nardi (2016, p. 144) dizem que “A universidade, apesar de ser um substantivo feminino, performativamente, ainda se mantém como uma instituição de reafirmação das desigualdades associadas à cisheteronormatividade²¹ sexista e elitista”. Muito embora opere em algum momento no sentido de promover espaços de diálogo sobre a Sexualidade, ainda não assumiu a categoria como uma questão política e de urgência social.

Em uma aproximação ainda maior a nossas atuais intenções, Moraes, Camargo e Nardi (2015) encontram alternativas para tratar a Educação Sexual em experiências continuadas de formação, chamando atenção para o fato de que o discurso científico e jurídico brasileiro não mais condena as pessoas de sexualidade diferente da hétero. Contudo, destacam a rejeição que tais pessoas e suas sexualidades ainda sofrem nos planos moral e religioso.

Suas premissas encontram justificativa na ausência do debate em torno da Sexualidade nos processos formativos de profissionais em diversos campos (para além das Licenciaturas e Pedagogia), mantendo-se, pelo “silêncio”, o

21 “O conceito de heterocisnormatividade remete à norma relativa à orientação sexual, identidade de gênero e atribuição de sentido aos corpos, a qual situa a heterossexualidade e a cisgeneridade como ‘normais’ e as demais formas de expressão da sexualidade (homo, bi, assexuais, entre outras) e de identificações e atribuições de sentido aos corpos (travestis, transexuais, não binári*s, etc.) como mais ou menos distantes deste ‘normal’. Esta distância depende da legitimidade social das práticas, expressões e corpos. Cabe lembrar que, no interior das heterossexualidades (e das não-heterossexualidades) e das cisgeneridades (e das travestilidades/transexualidades), há também hierarquias da normalidade ligadas à moral (fidelidade, monogamia, etc.) e às lógicas de adequação corporal/ expressões de gênero, como aquelas presentes nos critérios de passabilidade para pessoas trans. Cabe, ainda, indicar que cisgeneridade pode ser definida como uma expressão que remete àquel*s que se identificam/construíram o próprio gênero de acordo com o sexo que lhes foi atribuído ao nascer” (MACHADO; NARDI, 2016, p. 144).

preconceito, que é alimentado pela desinformação e pelas hierarquias sociais que tendem a transformar as diferenças em desigualdades. O produto do “silêncio” e do preconceito violam os princípios constitucionais de igualdade, negando o pleno gozo dos direitos civis àquelas/es que são identificadas/os como tendo uma sexualidade desviante, o que também denota a condição de produção e ratificação da Pedagogia da Sexualidade, subjetivando existências à perpetuação de discursos e práticas homofóbicas, heterossexistas.

Então, para além do trabalho de formação inicial, dada as limitações curriculares que ainda vivenciamos, fundadas em uma prática discursiva normalizadora, Moraes, Camargo e Nardi (2015) propõem atividades de oficina como uma forma de valorização da Pedagogia da Diversidade, onde *todes*, todas e todos são chamados a pensar e problematizar questões sociais relevantes, tendo como pauta o Gênero e a Sexualidade. Ela e eles, a autora e os autores, identificam a diversidade como princípio para a formação, desnaturalizando o senso comum a partir de problematizações/debates, localizando os processos históricos que definiram Sexo, Gênero e Sexualidade, e hierarquizaram/hierarquizam as pessoas a partir de marcadores heteronormativos - percebemos uma semelhança com as ideias de Guacira Lopes Louro, pois falam de um mesmo lugar de discurso.

As oficinas valorizam a dimensão cultural, tendo atenção sobre aquilo que vivemos e nos atravessa, nos permitindo a constituição como sujeitos. Nesta empreitada de reflexão e formação, há a preocupação em constituir um espaço mais horizontalizado de troca, estando as/os ministrantes no exercício de deslocamento teórico, assim como as/os participantes da oficina, daquilo que foi histórico-social-culturalmente identificado como normalidade. Como exemplo, a

Oficina: Histórias de homens que viveram como meninas. Esta oficina mostra, por meio de um documentário, recortes da história de vários homens trans. O documentário chama-se ‘Eu sou homem’ e foi produzido pelo Coletivo de Feministas Lésbicas/Minas de Cor, dirigido por Márcia Cabral, em 2008. A partir do vídeo, as/os oficinandas/os são questionados a respeito das histórias que ouviram, e quais as dúvidas e questionamentos emergiram. É frequente que o tema da transexualidade suscite muitas questões a respeito de alguns comportamentos como sendo próprios a homens ou a mulheres. Além disso, também se discute a relação da orientação sexual para a constituição/identidade de gênero. Buscamos aqui romper com os estereótipos e com a imposição de uma colagem entre identidade de gênero e orientação sexual, uma vez que pessoas transexuais podem ser tanto heterossexuais, como homossexuais e bissexuais, etc. Essa informação causa surpresa em muitas/os oficinandas/os que

acreditam que é a orientação sexual que conforma a identidade de gênero de cada um. Exemplo: crença de que uma pessoa só é “homem” desde que goste ‘de mulheres’. Assim, um homem transexual deveria desejar somente mulheres para legitimar a sua identidade de gênero. Entretanto, a orientação do desejo não é parâmetro para definir a identidade de gênero (ser homem ou ser mulher, etc.). Logo, um homem transexual, por exemplo, pode desejar exclusivamente outros homens (ser gay). Estereótipos de gênero e sua relação com a sexualidade podem ser desconstruídos, bem como a ideia de que são características físicas que levam aos comportamentos atribuídos ao gênero. Nessa oficina se busca abordar as manifestações de sexismo e heterossexismo que hierarquizam o gênero e a sexualidade a partir da trajetória de pessoas trans (MORAES; CAMARGO; NARDI, 2015, p. 160-161).

Neste sentido, tencionamos sobre a necessidade da apropriação de filosofias desconstrucionistas²² pela/o profissional em formação, especialmente a/o docente, haja vista a sua natural demanda de trabalho. Acreditamos que a citada apropriação contribuiria para ocasionar fissuras no discurso de biologização da Sexualidade, proporcionando o nascimento de espaços de diálogo que favoreçam uma maior oxigenação sobre o tema.

O movimento é de *parresia*²³, sendo a pessoa *outsider* também pensada em um contexto de interseccionalidade²⁴. Embora a interseccionalidade tenha nascido no e do movimento feminista negro, seus pressupostos alcançaram a discussão sobre Sexualidade, e mesmo sobre processo formativo docente, onde também a pauta Sexualidade é assumida, haja vista o seu discurso ser ainda mais perverso quando associado a outras dimensões que atravessam a pessoa de sexualidade desviante, como raça, classe, religião, nacionalidade etc.

Furlani (2013) assevera sobre a necessidade do trabalho com a Educação Sexual em todos os níveis e etapas da formação, evidenciando que a Sexualidade atravessa o gênero humano por toda a sua caminhada, sendo uma questão e uma demanda que lhe é própria. Deste modo, e na perspectiva de desestabilizar as verdades únicas que são social e culturalmente reforçadas por diversos recursos, identificando o jogo de poder e interesse que é exercido na caminhada de construção da sexualidade a partir do dispositivo da Sexualidade, destaca a linguagem como uma importante tecnologia para o enfrentamento

22 – diferente de Essencialistas, que trazem em sua constituição um discurso ocidental, assentado na tradição platônico (razão) - cristã (Deus).

23 “[...] assumir o risco da coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, a verdade que pensa, e é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve” (ALMEIDA, P. S. B, 2021, p. 70).

24 “[...] surge como uma ferramenta para localizar aquele que é tido como a/o Outra/o, essa/e que foge da cisheteronormatividade compulsória, da branquitude, do patriarcado, e de outras estruturas de dominação” (DUARTE; OLIVEIRA; IGNÁCIO, 2020, p. 158).

da temática, resultando em um compromisso na formação de professoras/es e alunas/os.

A linguagem é entendida como um instrumento político potente que cria e reforça a diferença produzida nas relações de poder, universalizando e masculinizando a palavra, identificando e adjetivando os lugares dos gêneros e de suas sexualidades. A linguagem, dentre outros, diferencia meninos de meninas e associa a vida sexual à reprodução. Ela

1) legitima apenas a vida sexual daquelas pessoas que estão no período reprodutivo, ou seja, na adolescência e na vida adulta, e desconsidera a possibilidade de vivência da sexualidade na infância e na terceira idade; 2) legitima a prática sexual com penetração vaginal como, indiscutivelmente, ‘a única’ e ‘a melhor’, favorecendo o preconceito a outras práticas sexuais e a masturbação; 3) acentua a incompreensão da possibilidade de pessoas do mesmo sexo estabelecerem relacionamentos afetivos e sexuais; 4) dificulta o entendimento e a aceitação de uma sexualidade objetivando o prazer, sem a intencionalidade de filhos; 5) engessa a ideia de família como sendo aquela que, necessariamente, é constituída de um homem, uma mulher e filhos (uma concepção que acaba escravizando o casal na obrigatoriedade de ter filhos, subtraindo-lhes o direito da maternidade e da paternidade como escolhas) (FURLANI, 2013, p. 74).

Mas também compreende que a linguagem é potente instrumento político que questiona como dadas estruturas foram instituídas e reafirmadas entre nós, fazendo pensar sobre as condições de subordinação que as sexualidades desviantes exercem em detrimento da Sexualidade padrão. A exemplo, a linguagem Pós-Crítica não está simplesmente interessada em fazer refletir sobre o respeito, sobre o lugar que as Sexualidades devem ocupar, mas intencionaliza colocar em tensão a desigualdade entre o aparentemente normal e o anormal, para, assim, tratar sobre Sexualidade e vida sexual, compreendendo a Sexualidade como uma categoria política.

Até aqui nos permitimos destacar alguns de vários estudos que foram sistematizados e publicizados a partir das contribuições epistêmicas de Guacira Lopes Louro para pensarmos possibilidades de construção de novos começos, de novos caminhos para a formação docente. Todos que aqui foram apresentados, dadas as suas singularidades, abordaram a questão da Sexualidade como um tema sensível e que urge ser discutido em espaço inicial ou continuado de formação de professoras/es. Entretanto, desconfiarmos que ainda seja indispensável tratarmos sobre a formação de docentes no campo da Educação Sexual, tendo como fundamento a Disposição *Queer*. Para tal, nos

embasaremos na pesquisa de Guacira Lopes Louro como expressão principal do nosso trabalho de Mestrado.

A ideia funda-se em um movimento político, perturbador, transgressor e desconstrutor de uma Educação prescritiva e naturalizadora, onde o dispositivo da Sexualidade exerce o seu poder.

Guacira Lopes Louro aposta na formação inicial e na formação continuada como espaços políticos de expressão da categoria Educação Sexual. Passaremos a tratar a formação continuada como possibilidade, como recurso para ocasionar ranhuras nos espaços de subjetivação, problematizando questões de relevância social, pois já compreendemos a limitação, no tempo presente, da Universidade para operar com a temática em um viés inicial de formação, especialmente em uma dinâmica de Disposição *Queer*, ainda que algum esforço esteja sendo empreendido.

Louro (2012) afirma que não são poucos os grupos e núcleos de pesquisa no Brasil que têm se disposto a entender o *Queer*, ensaiando, inclusive, parcerias com grupos militantes. Logo, suspeitamos que a Escola Básica, em suas ações de formação continuada, no sentido de pensar saberes e práticas, poderia se fortalecer teoricamente ao parcerizar com tais espaços de luta e pesquisa, potencializando até mesmo as suas práticas de responsabilidade social e cidadania.

No entanto, sabemos do grande desafio que é, ou será, materializar a Disposição *Queer* na Escola em processos de formação continuada, reverberando no currículo e no fazer docente em sala de aula, pois há uma resistência normativa na Escola, em suas/seus atrizes/atores e sujeitos, que é histórica e cultural, pois foram (fomos) forjadas/os por uma base binária que apenas concebe o hétero como normal/natural, o que restringiu o enredo epistêmico sobre a Sexualidade e a forma de ver e conceber o mundo e as coisas do mundo.

Talvez o caminho de formação continuada docente estivesse na constituição de uma espécie de laboratório na Escola, onde temáticas pudessem ser vistas e discutidas a partir de disparadores. Mas quais seriam/são os recursos disparadores segundo Guacira Lopes Louro? Os disparadores seriam os filmes e documentários. Eles seriam o tecido para costurar a partir do *Queer*, sem absolutizar verdades, embora, através deles, as verdades problematizadas fossem desnudadas.

Louro (2008a) entende a estratégia como possível, pois, partindo dos acúmulos culturais, as discussões entre formadoras/es e docentes formandas/os seriam enriquecidas, localizando, em um segundo momento, o dispositivo da Sexualidade como estratégia para perguntar: Como as coisas ganharam esta ou aquela forma? Este ou aquele discurso? Como chegamos até aqui? E se fosse diferente?

Um exemplo que podemos partilhar é encontrado na obra de Guacira Lopes Louro, Flor de Açafrão (2017). No filme “Tudo sobre a minha mãe” (1999), que tem como diretor Pedro Almodóvar, somos convidadas/os a pensar sobre a constituição do Gênero e da Sexualidade. Louro (2017, p. 56) faz uso das ideias de Judith Butler para problematizar e discutir o longa metragem,

[...] o gênero não é algo que se possui, mas algo que se faz. O gênero também não é feito de um golpe só, não é feito num só ato, diz a filósofa, mas resulta de uma ‘sequência de atos’ que, por serem muitas e muitas vezes repetidos, acabam por ‘produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser’. O feminino ou a feminilidade (bem como a masculinidade) se fazem, portanto, através da repetição de atos, gestos, modos; através da ‘estilização dos corpos’. [...]Sabemos que todo corpo é marcado pelo gênero, antes mesmo do nascimento. Costuma-se nomear os corpos que estão por vir como macho ou como fêmea. Fala-se, antecipadamente, do sexo de quem vai nascer. O bebê é, em seguida, interpelado como um sujeito masculino ou feminino. Sexo e gênero começam a se fazer, pois, desde essa cena inaugural e são apresentados como estreitamente unidos, um é tido como consequência do outro. Essas ‘verdades’ do corpo se repetem tantas vezes que acabam por parecer naturais e até mesmo imutáveis. Mas isso será tudo o que faz um corpo? Se aceitamos que o gênero não é natural, mas sim construído, estamos dando um passo para desfazer a conexão estreita entre sexo e gênero, e podemos começar a pensar que não há uma relação única e necessária entre o corpo de alguém e seu gênero. Assim podemos admitir que alguém é um sujeito feminino ainda que seu corpo não exiba traços geralmente considerados femininos.

Nos parece que assim seria possível o exercício da formação continuada do/a docente, operando com a desconstrução, atravessando a lógica segura, olhando para si e para todes, todas e todos, entendendo que as “regras” do jogo podem ser alteradas, pois o mundo, as pessoas, os fatos... estão em movimento. Nada é igual o tempo todo, nem mesmo a sociedade e suas demandas, nem mesmo as pessoas e seus problemas, nem mesmo a Escola e seus processos formativos.

A ideia é de um erotismo polimorfo, sem medo e sem culpa, pois o alvo é o prazer de conhecer, especialmente aquilo que nos foi negado historicamente, nos imputando o “silêncio”, a conformação e a ignorância.

Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num

processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (LOURO, 2004b, p. 72).

A partir de tal dessubjetivação, o conhecimento poderia ser organizado e vivenciado, encontrando uma lógica coerente (de desnaturalização), onde a sala de aula, a Escola e a própria comunidade ganhariam em problematizações, reflexões, descobertas e aprofundamentos (CASTRO, 2021). O *Queer*, como sabemos, não é um método, portanto, não tem uma sistematização a ser seguida, um passo a passo.

Não há receitas. Para responder à demanda por uma prescrição para a prática [...] Por isso, penso que não temos que indicar o que fazer concretamente nas salas de aula. Talvez a potencialidade queer esteja na disposição para a incerteza, para o imprevisto e para o movimento. Há que arriscar, experimentar, ousar. Se não tiver outro jeito, vamos lidar, quem sabe, com certezas provisórias, mas, sempre que possível valeria perturbar essas certezas e colocar a questão: ‘e se...?’ (LOURO, 2012, p. 368).

O *Queer* que intencionalizamos, de acordo com Guacira Lopes Louro, é uma disposição, um jeito de encarar as “verdades” e os conteúdos curriculares formativos, inclusive aqueles que são (ou deveriam ser) atinentes à Educação Sexual. O que queremos é estranhar e provocar mudanças no processo de formação docente, bem como na própria organização do conhecimento em sala de aula e na Escola como um todo, pois desconfiamos que seja uma questão de relevância social, uma pauta de cidadania.

Estranhar, desconcertar e transtornar o currículo, como nos diz Louro (2004b), significa promover fraturas nas construções sociais, culturais e históricas que personificam o Gênero Humano, o sentenciando à aceitação de padrões morais e sociais, que, antes de factualmente dizerem sobre ele (Gênero Humano), o assujeita a um tipo, a uma forma, a um perfil em que o mesmo não se reconhece. Neste sentido, é importante que uma Pedagogia com Disposição *Queer* coloque em crise o previsível e, antes disso, faça pensar sobre como o previsível foi assumido e discursado pela sociedade, e muitas vezes por nós, como verdade, ocasionando desconfortos e demolições.

A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras. Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) outro sujeito (o queer), mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro

que deva ser transmitido, bem como pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto (texto aqui tomado de forma ampliada); trata-se ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento (LOURO, 2004b, p. 65).

Neste contexto, Louro (2004a) comenta sobre a ignorância, apontando o conhecimento que ela contém, pois em seus “silêncios” guarda discursos que necessitam de problematizações, considerando que foi forjada em condições e limites de formulação. A partir da ignorância, Louro (2004a) discute sobre caminhos que poderão ser escolhidos para trilhar processos formativos, tornando o intransponível (dogmático) em algo transponível, o impertinente (inquietante) em algo pertinente, sem que ocorra a domesticação. O ponto chave é o currículo e a sua problematização, é o olhar *queer* de desconfiança.

Assim é que Furlani (2007), mais uma vez, contribui à nossa pesquisa, referindo que, como educadoras/es, devemos nos preocupar quando um texto, uma questão deixa de fazer sentido ao conjunto de pessoas que fazem parte do processo formativo, e, especialmente, encontrar alternativas para trabalhar a partir da recusa de aprender que é assumida pelo próprio grupo ou parte dele.

O papel que a Escola assume nesse cenário pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades. Não apenas definido como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos [...] Parece-me que ‘desmontar’, ‘desconstruir’ o processo que constrói culturalmente ‘os monstros sociais’ é parte de uma Educação Sexual que visa, sobretudo, a questionar os saberes ‘inquestionáveis’ – aqueles que têm possibilitado hierarquias identitárias e o acirramento do preconceito de todas as ordens (FURLANI, 2007, p. 271; 279).

Adensando os resultados e discussão da pesquisa, no dia onze de outubro de dois mil e vinte dois, por 48min:49seg, dialogamos com a Prof.^a Dr.^a Guacira Lopes Louro via *Google Meet*. A conversa²⁵ deu início (por volta) às 14h:30min.

Começamos o diálogo com o posicionamento dela sobre a categoria Educação Sexual como parte orgânica do currículo de formação “[...] *na minha opinião, seria absolutamente imprescindível que a Educação Sexual fosse parte orgânica dos cursos de formação de professores*” (Informação verbal),

25 Gravada pelo Prof.º Dr.º Jackson Ronie Sá da Silva, orientador da pesquisa.

podendo, com destacada importância, ser expressada nos processos continuados de formação docente “[...] é indispensável a formação continuada” (Informação verbal), pois a busca por respostas faz-se fundamental. As demandas escolares e sociais impõem tal movimento. Porém, destacou que, nem sempre, tais respostas serão alcançadas, retirando do processo o peso deste absolutismo, embora tenhamos que operar com algumas certezas locais, ainda que sejam transitórias

[...] estou longe de pretender dizer que nós, professoras/professores, temos que ter todas as respostas. Eu acho que isso é bobagem. É, no fundo, uma tarefa impossível; nós temos que ser mais modestos e nos dar conta que há todo um mundo de instâncias, de espaços que estão ajudando, participando da formação (Informação verbal).

Nesta caminhada de inclusão da categoria Educação Sexual no processo continuado de formação docente, acredita que alguém mais sensível/mais interessada/o despertará a ruptura com o Conservadorismo, fazendo nascer condições de organização do trabalho de formação continuada, seja (como pista) através de grupos de estudo, cursos, palestras, bem como através de parcerias, arejando a Escola e seus processos formativos. Esta/e agente despertará a Escola (ainda que, inicialmente, de forma micro), fomentando forças para o início da caminhada, questionando, inclusive, sobre como, onde, com quem poderá encontrar ajuda? “[...] pessoas sensíveis à questão... talvez a pista seja por aí. Tentar... uma questão de formação continuada, fazendo com que grupos discutam essas questões, arejem... às vezes, a garotada está nos colocando questões” (Informação verbal).

Para Guacira Lopes Louro, a ajuda externa poderá vir de parcerias com a Universidade, com organismos estaduais ou municipais, e mesmo através dos movimentos sociais.

Ela, no entanto, refere que a Escola e a Universidade, com suas/seus intelectuais, vivem em bolhas acadêmicas, devendo estar sensíveis a outras formas de saber que são expressadas em meio à realidade

A tendência das Escolas e das Universidades é, muitas vezes, ficar em uma bolha acadêmica... nós, aqui, somos os intelectuais e a gente estuda, e a gente, quando muito, está procurando os outros intelectuais do outro lado do mundo; só que existe um mundo de saberes e de coisas acontecendo junto e, às vezes, a gente ignora (Informação verbal).

É neste sentido que evidencia os movimentos sociais como uma força teórica que foi constituindo saberes e conhecimentos a partir de suas carências, desejos e lutas, podendo contribuir a processos de formação continuada

Vários movimentos se organizaram em torno das carências, dos desejos, das condições de subordinação que tiveram socialmente. Aqui, em Porto Alegre, nós acabamos tendo contato muito próximo com dois grupos, que foi o NUANCES e o SOMOS, e, essa troca com os movimentos sociais, eu considero que foi um salto de qualidade ao nosso trabalho, porque a troca era efetiva. Os movimentos entraram na Universidade e, nós, professores, fomos ao movimento. Muitos de nós, eu fui uma delas, demos aula dentro destes grupos... é um aprendizado de mão dupla (Informação verbal).

Aqui aproveita para se referir ao GEERGE, que foi oxigenado teoricamente na relação com os movimentos sociais, pois tinham entrada aberta para discutir temas atinentes ao Gênero e à Sexualidade dentro do espaço acadêmico. Os disparadores eram os filmes.

Quanto às experiências didáticas com os filmes, comentou que o mais desafiador era responder às questões não esperadas. Lembrou, inclusive, de um senhor que, ao final de um dos filmes apresentados e debatidos, fez algumas perguntas, levando o grupo a pensar e buscar possíveis respostas, sem medo ou culpa. Recordou, também, de um episódio em que estavam assistindo a um filme, com intuito de sistematização da atividade pedagógica para sua vivência. O filme era “Minha Vida em Cor de Rosa”, lançado no Brasil nos anos de 1990, tendo como diretor Alain Berliner, “[...] tinha a situação do menino que se percebe menina... Uma das pessoas presentes levantou e disse: “- Essa é a minha história”... Isso coloca força, uma vivência, tem até uma energia que te provoca sair da tua bolha para pensar” (Informação verbal).

As demandas suscitavam o enfrentamento de temáticas em processos continuados de construção (mulher – teorização feminista – gênero – feminilidade – masculinidade – interseccionalidade).

Ela nos chamou a atenção sobre o uso da palavra “silêncio”, especialmente quando a utilizamos para ratificar “o não trabalho curricular com as questões atinentes à Educação Sexual”, pois o pseudo não trabalho é expressão da própria naturalização heteronormativa, sendo a desconfiança docente sobre o discurso formativo um necessário comportamento político. Questionar (ter a Disposição *Queer* assumida) parece ser fundamental.

Talvez a gente tenha que desconfiar desse “silenciamento” da escola, porque é um “silenciamento”/“silêncio” que está gritando. Gritando que está pretendendo abafar o que já está rolando na Escola. Eu fico assim pensando muito de prestar atenção àqueles aspectos que a gente costuma primeiramente deixar de lado, os cochichos, as conversinhas, as coisas que estão escondidas e escritas nos lugares, como banheiro (Informação verbal).

Comentou que, no início de sua jornada como palestrante, nem sempre deu certo finalizar o tema/ a abordagem com uma pergunta para o público, finalizar o momento no Exercício Pós-Crítico sem ter receitas prontas e colocando as pessoas para pensar. Disto, compreende os processos de subjetivação que *todes*, todas e todos passamos, nos imputando a ideia de certezas atemporais. Temos ainda dificuldade de romper algumas barreiras.

Quando eu comecei a trabalhar na Perspectiva Pós-Crítica e que tentei, muitas vezes, terminar as minhas palestras com perguntas, com questões, nem sempre isso foi maravilhoso. Eu lembro de uma vez de pessoas se mostrarem incomodadas, porque a ideia... 'afinal, o quê que eu faço? Quer dizer, tipo assim, essa mulher veio aqui, fez um monte de perguntas e aí, o quê que eu faço?' Mas, provocar essa inquietação é esperar que a própria pessoa tente ver quais são os recursos para responder aquilo; claro que com elementos que a gente deu... mas não dar respostas prontas (Informação verbal).

A professora Guacira Lopes Louro rompe com a ideia de previsibilidade, pois as questões, como a de Sexualidade, precisam ser problematizadas, levando a pessoa a reflexões, fraturando as normas que foram sendo constituídas no próprio caminhar da humanidade.

Na seara do trabalho com a Educação Sexual, entende que professoras/es com formações distintas também podem contribuir ao desenvolvimento curricular, uma vez não ser a Educação Sexual um tema exclusivo das/os docentes das Ciências Biológicas “[...] se essas pessoas tiverem formações diferentes, melhor ainda, porque cada um traz o seu olhar, a sua problematização, a sua encrenca” (Informação verbal).

Contudo, Guacira Lopes Louro entende a Educação como um campo de regramento, de disciplinamento “Educação lida com a ideia de informação, pretende orientar, apresentar caminhos. No fundo, a Educação, muitas vezes, carrega a ideia de obediência, de regramento” (Informação verbal), sendo o *Queer* a desobediência, o movimento talvez capaz de promover algumas fissuras e oxigenação dentro do currículo e de suas práticas escolares e formativas. A Disposição *Queer* não quer apenas opor-se à norma heterossexual, ela quer operar na dúvida, na incerteza, ou seja, com certezas apenas provisórias

O Queer vai na direção oposta; tem a ideia de estar entrelugares, da irreverência, da desobediência... do trânsito, do movimento... Eu desconfio quando a gente diz: ‘ Não, agora nós vamos fazer uma Pedagogia Queer, ou nós vamos fazer uma Educação Sexual Queer!’, porque eu acho que nós estaremos, de algum modo, engessando o tal Queer... eu gosto de pensar como uma

disposição de estar no mundo, um jeito de estar no mundo... a ideia é de desconfiar, de ter dúvidas (Informação verbal).

Na obra de Guacira Lopes Louro, e mesmo à oportunidade de conversa, ficou bastante claro que a dimensão biológica não é suficiente para dar conta da Educação Sexual, uma vez que as questões culturais e sociais precisam ser consideradas para a problematização da Sexualidade

[...] toda a luta e teorização feminista, a construção do conceito de Gênero, as discussões sobre Sexualidade foi justamente para chamar para o caráter social, cultural da construção do sujeito, dessa transformação... se nós formos chamar só para uma resposta de ordem biológica, nós estaremos, novamente, diminuindo o âmbito... muitas das dúvidas, dos problemas vão muito além do biológico (Informação verbal).

5 Metodologia

5.1 Metodologia de trabalho com a Escola Básica e docentes em processos de formação continuada

Sem entender a necessária rigidez de seguir passo-a-passo cada uma das etapas abaixo listadas, pensamos em algumas fases que avaliamos como importantes para o desenvolvimento da formação continuada:

1. Diálogo com a Escola Básica, docentes e sujeitos envolvidos, tendo como temáticas a Educação Sexual e, especialmente, a Educação Sexual como categoria de formação docente;
2. Identificação das experiências escolares e formativas com a temática Educação Sexual a partir do currículo de Educação Básica e da própria proposta de formação continuada;
3. Identificação de parcerias estabelecidas pela Escola Básica (Universidade, movimento social...) para o desenvolvimento do trabalho de formação continuada, tendo como temática a Educação Sexual, pois suspeitamos do “vazio” formativo sobre a categoria;
4. Proposição da atividade de cine-*queer*, com fins de problematização e levantamento de necessidades atinentes ao tema Educação Sexual, visualizando a realidade da Escola e de formação docente;
5. Estruturação de um plano de ação/formação continuada junto aos docentes e colegiado escolar em uma perspectiva de intencionalidades e programação, evidenciando as/os profissionais (internos e externos à

- Escola) envolvidas/os na ação formativa, bem como os seus papéis;
6. Diálogo com docentes e colegiado escolar para a avaliação do plano de ação/formação continuada, bem como possíveis inclusões, uma vez que o plano deve traduzir as necessidades formativas no intuito de, possivelmente, responder a alguns dos problemas anunciados pela Escola e pelo processo de formação docente, tendo como centralidade a Educação Sexual;
 7. Caso exista um consenso escolar (ou da maioria – docentes e colegiado escolar) sobre a necessidade do estabelecimento de parceria (com o movimento social - LGBTQIAPN⁺²⁶ - ou outra instituição/representação), tendo como pauta o trabalho com a Educação Sexual, planejar o contato com o/a mesmo/a, articulando reunião com a Escola com vistas à sistematização do processo de formação continuada;
 8. Disto, o “movimento social²⁷” ou outra instituição/representação passará a fazer parte do plano de ação/ formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento da atividade de cine-*queer*. É importante destacar que a autora da presente Proposta Pedagógica estará no papel de assessoria (quando demandada), somando a este projeto formativo a própria Escola Básica;
 9. A avaliação (descrita no item 5.3), não mais em um viés burocrático, mas qualitativo, dar-se-á no processo de “implementação” da proposta de formação continuada e do currículo da Escola Básica, pois desconfiamos que a proposta de trabalho resultará na possível abordagem da Educação Sexual em uma perspectiva cultural, considerando os processos de sensibilização e a própria oxigenação das ideias.

Compreendemos a “etapa” de enriquecimento curricular, via formação continuada docente, como muito importante, uma vez a problematização conduzir a fissuras, ampliando visões para além da perspectiva biológica. Assim, suspeitamos (pela Disposição *Queer*) que o currículo ganhará densidade, fazendo nascer um jeito (questionador) de lidar com a própria realidade e seus atravessamentos. A dimensão é política, Pós-Crítica e cidadã;

10. Certificação docente.

26 Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexo, assexuais, aromânticas, pan, poli, não binárias e outras formas de Orientação Sexual e/ou Identidade de Gênero.

27 Foi apresentado entre aspas por ainda não sabermos qual seria a representação/o grupo envolvida/o.

5.2 Sugestão de atividade

O cinema desperta a humanidade para pensar temas em uma perspectiva de contemplação (estesia²⁸), problematização, reprodução e transformação da realidade, usando a sua linguagem como ferramenta fomentadora.

É no sentido de problematização, de despertar, de possível dessubjetivação, que pensamos o cine-*queer*, tendo-o como recurso pedagógico para o trabalho de formação continuada junto às/aos docentes da Educação Básica, ainda que consideremos que talvez não consigamos esgotar toda a complexidade que é comum a cada obra fílmica, haja vista o mundo de ideias que ela contém.

Trabalhar com o cinema [...] é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e ‘difíceis’, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2004, p. 11-12).

Foram nas contribuições do Ciclo de Cinema dadas pelo Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que buscamos inspiração. O GEERGE foi fundado (e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) em 1990 pela Prof.^a Dr.^a Guacira Lopes Louro e um grupo de docentes e discentes da UFRGS, iniciando os seus trabalhos com a reprodução de filmes, com fins de problematização, em 2004, quando da coordenação da Prof.^a Dr.^a Jane Felipe.

Problematizar, em uma Disposição *Queer*, temáticas concernentes à Educação Sexual através de filmes/documentários nos parece uma boa estratégia formativa. Para tal, com vistas a dar conta do desenvolvimento da *Metodologia de trabalho com a Escola Básica e docentes em processos de formação continuada*, nos parece que uma equipe precisará ser estruturada com fins de debater sobre cada filme escolhido, antes da ação formativa, dentro de uma lógica de planejamento, observando uma periodicidade de encontros conforme a disponibilidade docente e escolar.

Supomos que tal equipe (vamos chamá-la de “estratégica”, mas poderá receber outro nome) deverá ser composta por um/a docente, um/a gestor/a e um/a interessado/a da Escola; um/a representante do movimento social ou outra instituição/representação; um/a estudiosa/o do campo da Educação Sexual; e

28 Associada ao sentimento de beleza da obra.

a pesquisadora²⁹ (Alexsandra Barros) para, juntas/os, escolherem um filme, tendo como pano de fundo as questões já observadas no contexto da Escola, considerando os hiatos formativos do grupo docente.

Imaginamos que o passo seguinte seja assistir ao filme e destacar elementos importantes para problematização no dia do encontro geral de formação continuada docente, sem que, com isso, “silencie” as inquietações e contribuições que poderão surgir a partir do grupo docente.

No dia do encontro geral de formação continuada docente, o filme será reproduzido na íntegra ou cenas/trechos que interessam à Escola/ao processo formativo docente, suscitando as problematizações e diálogo em meio ao desenvolvimento de uma atividade de metodologia ativa³⁰.

Alguém da equipe estratégica deverá estar responsável pelos três passos iniciais da atividade do cine-*queer* junto ao grupo de docentes:

1 – identificação das palavras desconhecidas/ enredo do filme ou documentário³¹;

2 – definição do problema e de hipóteses para possível “solução” do problema³² (é o momento da problematização);

3 – elaboração dos objetivos de aprendizagem³³, norteando o estudo e o diálogo que serão vivenciados.

Após os primeiros passos, será o momento de socializar textos (inclusive da própria Proposta Pedagógica) sobre o tema do dia de formação, conferindo ao grupo de docentes um tempo para leitura individual. Os textos deverão ser escolhidos pela equipe estratégica após a definição da obra fílmica.

Após a leitura, guiadas/os pelos objetivos de aprendizagem, *todes*, todas e todos deverão retornar ao grupo. Apenas nesta aparente última etapa

29 Quando da dimensão de assessoria.

30 Considerando que compusemos uma Proposta Pedagógica, pensamos em um possível delineamento para a vivência da atividade de cine-*queer*, mas não entendemos que este seja o único caminho a ser trilhado, embora entendamos que a problematização será a principal característica de qualquer um dos percursos pedagógicos a serem escolhidos.

31 Após todas/os as/os docentes assistirem ao filme, será o momento de identificar os termos desconhecidos apresentados na obra fílmica. Sugerimos listar (em um quadro) e buscar pistas para identificação dos conceitos, pressupondo a socialização dos significados dos termos.

32 O passo seguinte é o da definição de um possível “problema” geral (as opções de problema deverão ser anotadas em um quadro, facilitando a identificação posterior do que realmente é o problema geral) que atravessa todo o filme/cena/trecho. Momento em que os conhecimentos prévios das/os docentes serão provocados, com vistas à “solução” do que foi identificado como problema. Passado o momento inicial da definição do problema geral, hipóteses (de “solução” do problema) deverão ser levantadas (momento da problematização). Após a definição das hipóteses de solução, será o momento de elaborar os objetivos de aprendizagem.

33 São os objetivos de aprendizagem que guiarão as leituras individuais.

é que todas as pessoas da equipe estratégica se colocarão e dialogarão com os docentes. Alguns marcadores precisarão ser observados: problema tratado pela obra fílmica, hipóteses para “solução” do problema (problematizações) e objetivos de aprendizagem.

Não sendo possível esgotar a atividade do cine-*queer* no dia destinado à formação, será necessário pensar em um novo encontro para “encerramento” da discussão, podendo ser, inclusive, virtual.

A atividade de cine-*queer* que intencionalizamos deverá produzir estranhamento, permitindo o nascer da disposição de problematizar e encarar a vida através de múltiplas facetas, oxigenando a mente e, especialmente, o existir e o conhecimento. Entendemos que este, entre outros, seja um caminho importante para adensar o currículo (em uma Perspectiva Cultural), cidadanizando e, por certo, incluindo.

Pensamos, para início de conversa, em trinta e uma possibilidades de filmes (curtas e longas metragens), que têm como tônica o Gênero e a Sexualidade, e que já foram sugeridos em outros trabalhos centrados no que nos propomos. Não são eles os únicos constitutivos do acervo mundial da cinemateca, podendo e devendo, cada um de nós, buscar outras possibilidades, enriquecendo o processo de formação continuada da/do docente e, por tal via, a Escola Básica e o seu currículo.

Todos os que listamos abaixo estão disponíveis na internet.

Quadro 4 - Sugestão de filmes: conteúdo para o trabalho com a Educação Sexual em processos de formação continuada.

Nº	TÍTULO DO FILME	DADOS DO FILME	SINOPSE DO FILME	OBSERVAÇÃO
1	Chega de Saudade	Direção: Lais Bodanzky. Roteiro Lais Bodanzky, Luiz Bolognesi. Elenco: Leonardo Villar, Tonia Carrero, Cássia Kis Brasil, 2007. Gênero: Drama, Romance, Musical. Duração: 1h 35min	O filme apresenta as dores e as delícias vividas por seus personagens, que são frequentadores de um salão de dança (São Paulo). Em meio a muita música, dança e conversas, as pessoas (personagens) são atravessadas por alguns sentimentos, como amor, solidão, desejo, traição etc.	Filmes referidos em: LOURO, G. L. Flor de açafraão : takes, cuts, close-ups. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Através dos nove filmes referidos, Guacira Lopes Louro discute a teorização sobre gênero e sexualidade.
2	No tempo das diligências	Direção: John Ford. Roteiro Dudley Nichols, Ben Hecht. Elenco: John Wayne, Claire Trevor, Thomas Mitchell. Estados Unidos, 1939. Gênero: Faroeste. Duração: 1h 37min	Através do Arizona, em um território indígena, nove pessoas embarcam em uma perigosa jornada com suas carroças. Cada uma destas pessoas tem um motivo particular. No meio do caminho, enfrentarão Geronimo e seus apaches, e, contra eles, contarão apenas com a ajuda do cowboy Ringo Kid, vivido por John Wayne.	
3	Os imperdoáveis	Direção: Clint Eastwood. Roteiro: David Webb Peoples. Elenco: Clint Eastwood, Gene Hackman, Morgan Freeman. Estados Unidos, 1992. Gênero: Faroeste, Drama. Duração: 2h 11min	Bill Munny é vivido por Clint Eastwood. Ele é um pistoleiro aposentado. Resolve voltar à ativa quando lhe é oferecida a quantia de 1000 dólares, com o objetivo de que mate os homens que cortaram o rosto de uma prostituta. Para dar conta do serviço, dois outros pistoleiros o acompanham. Precisarão confrontar o inglês Richard Harris, que também deseja a recompensa, além do xerife, vivido por Gene Hackman, que não quer tumulto em sua cidade.	
4	O segredo de Brokeback Mountain	Direção: Ang Lee. Roteiro Larry McMurtry, Diana Ossana. Elenco: Heath Ledger, Jake Gyllenhaal, Michelle Williams. Estados Unidos, 2005. Gênero: Romance, Drama. Duração: 2h 14min.	Jack Twist, vivido por Jake Gyllenhaal, e Ennie Del Mar, representado por Heath Ledger, são dois jovens que se conhecem no verão de 1963. Foram contratados para cuidar das ovelhas de Joe Aguirre, vivido por Randy Quaid. O local é Brokeback Mountain. Jack quer ser cowboy e trabalha no local pelo 2º ano seguido, enquanto que Ennie pretende se casar tão logo o verão acabe, e é com Alma, representada por Michelle Williams. Os dois vivem isolados por semanas. Se tornam cada vez	

			mais amigos, e iniciam um relacionamento amoroso. Ao término do verão, cada um segue sua vida, porém as suas vidas estão marcadas para sempre.
5	Tudo sobre a minha mãe	Direção: Pedro Almodóvar. Roteiro Pedro Almodóvar. Elenco: Cecilia Roth, Marisa Paredes, Candela Peña. Espanha, 1999. Gênero: Drama. Duração: 1h 41min	No dia de seu aniversário, Esteban, vivido por Eloy Azorin, ganha de presente da sua mãe Manuela, representada por Cecilia Roth, um ingresso da peça "Um bonde chamado desejo". Peça estrelada por Huma Rojo, vivida por Marisa Paredes. Ao término do espetáculo, ao tentar pegar um autógrafa de Huma, Esteban é atropelado e, infelizmente, morre. Manuela toma a decisão de ir até o pai do menino, que vive em Barcelona. No caminho, ela encontra a travesti Agrado, representada por Antonia San Juan, a freira Rosa, vivida por Penélope Cruz e a própria Huma Rojo, quando toda a trama é descortinada.
6	As melhores coisas do mundo	Direção: Laís Bodanzky. Roteiro Luiz Bolognesi, Gilberto Dimenstein. Elenco: Francisco Miguez, Caio Blat, Denise Fraga. Brasil, 2010. Gênero: Comédia. Duração: 1h 47min	Francisco Miguez vive o personagem Mano, adolescente de 15 anos. Ele está aprendendo a tocar guitarra com Marcelo, representado por Paulo Vilhena, pois quer chamar a atenção de uma menina. Seus pais, Camila, vivida por Denise Fraga, e Horácio, vivido por Zé Carlos Machado, estão em processo de separação, o que afeta consideravelmente a ele, bem como ao seu irmão mais velho, Pedro, representado por Fiuk. Sua melhor amiga/ confidente é Carol, representada por Gabriela Rocha, que se apaixona pelo professor Artur, vivido por Caio Blat. Em meio a tudo, Mano precisa lidar com as/os colegas da escola, mesmo em situações aparentemente sensíveis.
7	Transamérica	Direção: Duncan Tucker. Roteiro Duncan Tucker. Elenco: Felicity Huffman, Kevin Zegers, Fionnula Flanagan. Estados Unidos, 2005.	Bree Osbourne, vivida por Felicity Huffman, é uma orgulhosa transexual da cidade de Los Angeles. Economiza para realizar a sua última operação, que a transformará em uma mulher. Um dia ela recebe uma ligação de Toby,

		Gênero: Drama, Comédia. Duração: 1h 43min	representado por Kevin Zegers, um jovem complicado, da cidade de Nova York, que está procurando pelo seu pai. Bree desconfia de que ele possa ser o seu filho, fruto de uma relação do passado, e resolve ir para Nova York, quando o tira da prisão. No começo, Toby acredita que Bree seja uma missionária cristã, que quer convertê-lo. Ela não desfaz o mal-entendido, mas o convence a acompanhá-la de volta para Los Angeles, quando muitas descobertas acontecem.
8	Longe do paraíso	Direção: Todd Haynes. Roteiro Todd Haynes. Elenco: Julianne Moore, Dennis Quaid, Dennis Haysbert. Estados Unidos, 2002. Gênero: Drama. Duração: 1h 47min	Cathy Whitaker, vivida por Julianne Moore, é uma dona de casa que tem uma vida aparentemente perfeita, pois tem filhos, um esposo dedicado, Frank, representado por Dennis Quaid e a possibilidade de ascensão social. Porém, tudo isso desaba, quando Cathy vê o marido beijando outro homem. Abalada, busca conforto junto a Raymond Deagan, vivido por Dennis Haysbert, que é um jardineiro e negro. Eles se apaixonam. A aproximação dos dois causa um grande desconforto na vizinhança. Apesar de tudo, Cathy e Frank mantem o casamento, visto que não querem viver situações ainda mais embaraçosas. Decidem procurar o médico Bowman, vivido por James Rebhorn, com o objetivo de curar a "doença" (homossexualidade) de Frank.
9	As horas	Direção: Stephen Daldry. Roteiro David Hare. Elenco: Nicole Kidman, Julianne Moore, Meryl Streep. Estados Unidos, Inglaterra 2002. Gênero: Drama, Romance. Duração: 1h 54min	Em períodos diferentes vivem três mulheres; estão elas ligadas ao livro "Mrs. Dalloway". Em 1923, Virginia Woolf, vivida por Nicole Kidman, autora do livro. Ela enfrenta a depressão e a ideia de suicídio. Em 1949, Laura Brown, vivida por Julianne Moore. Ela é uma dona de casa que está grávida. Mora na cidade de Los Angeles. Planeja uma festa de aniversário para o esposo. Nos dias atuais, tem-se Clarissa Vaughn, vivida por Meryl Streep, editora de livros na cidade de Nova York. Ela dá uma

			<p>feita para Richard, vivido por Ed Harris, que é escritor, com Aids, e está morrendo. No passado, foi seu amante.</p>	
10	Eu não quero voltar sozinho	<p>Direção: Daniel Ribeiro. Roteiro Daniel Ribeiro. Elenco: Guilherme Lobo, Tess Amorim, Fabio Audi. 2010. Gênero: Drama. Duração: 17min.</p>	<p>“A vida de Leonardo, um adolescente deficiente visual, muda com a chegada de Gabriel, um novo aluno em sua escola. O jovem vive a inocência da descoberta do amor e da homossexualidade, ao mesmo tempo em que lida com o ciúme da amiga Giovana” (p. 55)</p>	<p>Filmes referidos em: ALMEIDA, A. S. S. Curta a diversidade: propostas pedagógicas para a discussão do tema homossexualidade na escola [recurso eletrônico]. São Luís: EDUEMA, 2021. Através dos dezesseis filmes referidos, Alderico Segundo Santos Almeida encontra possibilidades para o trabalho com as temáticas Gênero e Sexualidade. Alderico Segundo Santos Almeida e Jackson Ronie Sá-Silva falam a partir de Guacira Lopes Louro.</p>
11	Homofobia 2ª E	<p>Direção: UFRJ e Grupo Arco Íris. Brasil, 2009. Ficha Técnica: Gênero: Ficção. Duração: 16min 27 seg</p>	<p>“Curta metragem produzido pela da UFRJ em parceria com o Grupo Arco-Íris. Conta a história de um mundo às avessas, onde a maioria das pessoas são homossexuais. No contexto do trecho, um menino e uma menina se apaixonam e nessa realidade trocada, esse casal hétero têm que enfrentar os preconceitos e discriminações que as pessoas LGBT enfrentam no mundo real” (p. 54)</p>	
12	Café com Leite	<p>Escrito e dirigido: Daniel Ribeiro. Produção: Diana Almeida. Elenco: Daniel Tavares, Diego Torraca, Eduardo Melo. 2007. Gênero: Drama. Duração: 17min</p>	<p>“Um jovem estava prestes a sair de casa para morar com o namorado, quando os pais morrem em acidente. Ele precisa, então, cuidar do irmão caçula. A partir daí, descobrem o que não sabiam um sobre o outro” (p.55)</p>	
13	Alguma Coisa Assim	<p>Direção: Esmir Filho, Mariana Bastos. Roteiro Esmir Filho, Mariana Bastos. Elenco: Caroline Abras, André Antunes, Clemens Schick. 2017. Gênero: Drama. Duração: 1h 20min</p>	<p>“Mostra a relação entre dois adolescentes descobrindo sentimentos escondidos e vivendo suas primeiras frustrações amorosas. Curta-metragem premiado em Cannes” (p. 55)</p>	
14	Pele suja minha carne	<p>Roteiro e Direção: Bruno Ribeiro. Produção: Lais Diel, Julia Monnerat. Elenco: Diego Francisco, André Muniz, Fernanda Dias.</p>	<p>“João é um jovem negro que precisa lidar com o preconceito, seja por sua cor ou por sua sexualidade” (p. 55)</p>	

		2016. Gênero: Drama. Duração: 15min	
15	Treze minutos ou perto disso	Direção: William Branden Blinn. Elenco: Carlos Salas, Nick Soper. 2008. Gênero: Drama. Duração: 13min	“é um curta-metragem independente [...] Abrange questões sociais e de Sexualidade e ganhou prêmios no Rainbow Film Festival e na NYIIFVF” (p. 55)
16	O Diário aberto de R (parte 1 e 2)	Direção: Caetano Gotardo. Elenco: Fábio Lucindo, Marco Pigossi. 2003. Gênero: Drama. Duração: Parte 1: 7min 13seg. Parte 2: 6min e 17seg.	“O filme conta a história de um garoto que sente um amor platônico por seu colega de classe. O personagem escreve na carteira da escola uma espécie de diário, em que conta suas intimidades para que todos vissem” (p. 56)
17	Proteja-me daquilo que eu quero	Direção: Dominic Leclerc. Elenco: Elliott Tittensor, Naveed Choudhry. 2009. Gênero: Drama. Duração: 14min	“Daz está à procura de um amor. Saleem está à procura de sexo. Um encontro em um túnel subterrâneo, estes dois mundos se colidem. Saleem embarca em uma perigosa aventura, emocionante sexual. Ambos os personagens de mundos diferentes se sobrepõem e colidem para contar um conto de solidão e saudade em uma cidade tarde da noite” (p. 56)
18	Assunto de meninas	Direção: Léa Pool. Elenco: Piper Perabo, Jessica Paré, Mischa Barton. 2003. Gênero: Romance, Drama. Duração: 1h 44min	“Ainda abalada pela perda da mãe, que morreu há 3 anos de câncer, a bela e sensível Mary Bradford não consegue se comunicar com o pai e a madrasta. Alheios aos problemas emocionais dela, eles a enviam para um internato feminino. A recepção das novas colegas é ótima e ela é instalada no quarto das lindas Paulie Oster e Tory Moller, a primeira rebelde e idealista e a outra insegura e rica. Aos olhos dos outros Paulie e Tory são boas amigas, mas na realidade elas são amantes” (p. 59-60)
19	Meu melhor amigo	Direção: Patrice Leconte Roteiro Jérôme Tonnerre, Patrice Leconte Elenco: Daniel Auteuil, Dany Boon, Julie Gayet,	“Lorenzo, um adolescente que vive na Patagônia, recebe Caíto, filho de alguns amigos da família que estão passando por uma situação grave e não podem cuidar dele. Caíto é um jovem problemático que tem dificuldade de se adaptar. Apesar

		<p>ano de lançamento desconhecido. Gênero: Comédia. Duração: 1h 34min.</p>	<p>das diferenças, eles têm uma amizade peculiar, onde cada um aprende muito com o outro. Um dia, Caito conta-lhe a verdadeira razão pela qual ele teve que sair de casa. De lá, Lorenzo terá que se encarregar de um segredo pesado demais para carregar” (p. 60)</p>
20	Alex Strangelove	<p>Direção: Craig Johnson. Roteiro Craig Johnson. Elenco: Daniel Doheny, Madeline Weinstein, Isabella Amara. 2020. Gênero: Comédia, Romance, Drama. Duração: 1h 39min</p>	<p>“O adolescente Alex Truelove tem a vida perfeita – notas boas, namorada e uma turma maluca e divertida. Tudo corre bem até o dia em que ele decide perder a virgindade – e conhece Elliott, um garoto gay gentil e seguro de si mesmo que não tem medo de demonstrar seu interesse por Alex, que talvez sinta a mesma atração. Arremessado em uma incrível jornada de autodescoberta pessoal e sexual, Alex percebe que a vida e o amor podem ser complicados. E que tá tudo bem” (p. 60)</p>
21	Orações para Bobby	<p>Direção: Russell Mulcahy. Elenco: Sigourney Weaver, Ryan Kelley, Henry Czerny. 2009. Gênero: Drama, Biografia. Duração: 1h 30min</p>	<p>“A católica devota Mary Griffith tenta “curar” o filho homossexual Bobby, mas ele acaba se suicidando com a pressão da sociedade e a mãe se torna defensora dos direitos gays” (p. 61)</p>
22	Para Wong Foo, obrigada por tudo!	<p>Direção: Beeban Kidron. Elenco: Stockard Channing, John Leguizamo, Arliss Howard. 2022. Gênero: Comédia dramática. Duração: 1h 48min</p>	<p>“As <i>drag queens</i> Vida Boheme e Noxeema Jackson impressionam juízes em uma competição regional, assegurando vagas na etapa nacional, em Los Angeles. Quando as duas conhecem a patética travesti Chi-Chi Rodriguez, umas das desclassificadas da noite, as charmosas Vida e Noxeema decidem ajudar a pobre jovem. As três caem na estrada em uma viagem pela América e tentam chegar a Los Angeles a tempo” (p. 61)</p>
23	No sigilo	<p>Roteiro: Victor Marinho, Carol Olimpo. Direção: Jamal D'Izete. Produção: Felipe Gonçalves.</p>	<p>“Um filme que conta a história de dois jovens gays moradores de uma comunidade na zona norte do Rio que se conhecem desde crianças, mas que foram separados pelo destino. Renatinho acaba se</p>

		<p>Elenco: Victor Marinho, Victor Monartz, Paula Vieira, Jonathan Ribeiro, Mateus Scalabrini, Diogo Marques, Rafael Machado e Daniel Vargas. 2020. Gênero: Drama. Duração: 54min 27seg.</p>	<p>associando ao crime e Caio seguindo o rumo das artes. Mas a vida reaproxima os dois novamente, fazendo com que Renatinho tenha uma motivação inusitada para mudar de vida” (p. 61)</p>	
24	Azul é a cor mais quente	<p>Direção: Abdellatif Kechiche. Roteiro Abdellatif Kechiche, Julie Maroh. Elenco: Léa Seydoux, Adèle Exarchopoulos, Salim Kechiouche. 2013. Gênero: Drama, Romance. Duração: 2h 57min</p>	<p>“Adèle é uma adolescente que enfrenta os desafios da chegada da maturidade. Sua vida toma um rumo inesperado ao conhecer uma encantadora garota de cabelo azul, com quem começará uma intensa relação e uma viagem de descobertas e prazer” (p. 62)</p>	
25	Priscilla, a rainha do deserto	<p>Direção: Stephan Elliott. Roteiro Stephan Elliott. Elenco: Terence Stamp, Hugo Weaving, Guy Pearce. 1994. Gênero: Comédia, Musical. Duração: 1h 44min</p>	<p>“Anthony concorda em levar seu show para a estrada, ele convida os travestis Adam e Bernadette para acompanhá-lo. No seu ônibus todo colorido, chamado Priscilla, os três viajam pelo deserto australiano fazendo shows para plateias entusiasmadas e homofóbicas. Porém, quando os amigos de Anthony descobrem a verdade da viagem, problemas acontecem” (p. 62)</p>	
26	Billy Elliot	<p>Direção: Stephen Daldry. Roteiro: Lee Hall. Elenco: Jamie Bell, Julie Walters, Gary Lewis. Data de lançamento desconhecida. Gênero: Comédia dramática. Duração: 1h 50min</p>	<p>“Billy Elliot (Jamie Bell) é um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, com o qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé (Julie Walters), que vê em Billy um talento nato para a dança, ele resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar de corpo e alma à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai</p>	<p>Filmes referidos em: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba: SEED – Pr., 2009. 216 p. Os seis filmes referidos são</p>

27	Eu os declaro marido e... Larry	Direção: Dennis Dugan. Roteiro Alexander Payne, Jim Taylor. Elenco: Adam Sandler, Kevin James, Jessica Biel. 2007. Gênero: Comédia. Duração: 1h 50min	à sua nova atividade” (p. 166) “Chuck Levine (Adam Sandler) e Larry Valentine (Kevin James) são o orgulho do Corpo de Bombeiros do Brooklyn, sendo também muito amigos e dispostos a ajudar um ao outro. Chuck é agradecido a Larry por ter salvo sua vida no trabalho e só pensa em curtir a vida. Já Larry é preocupado com o futuro e, devido a problemas burocráticos, não consegue colocar seus dois filhos como beneficiários de seu seguro de vida. Devido a isso, Larry pede a Chuck que seja seu parceiro em alguns formulários, sendo que ninguém mais saberá disto. Entretanto, um burocrata zeloso desconfia do casal, o que faz com que eles tenham que se revelar para a cidade e improvisar como um apaixonado casal, que vive sob o mesmo teto” (p. 167)	anunciados como possibilidade para o desenvolvimento de trabalho com natureza educativa, com centralidade nas temáticas Gênero e Sexualidade. Guacira Lopes Louro é uma das pesquisadoras que fundamentam o trabalho.
28	Jeffrey – De caso com a vida	Direção: Christopher Ashley. Roteiro Paul Rudnick, Paul Rudnick. Elenco: Steven Weber, Michael T. Weiss, Patrick Stewart. Data de lançamento desconhecida. Gênero: Comédia dramática. Duração: 1h 32min	“Jeffrey (Steven Weber), um garçom assumidamente gay, sonha em ser ator e, em meio às tensões de ser contaminado pela AIDS, decide não ter mais relações sexuais. Mas em uma academia de ginástica encontra Steve (Michael T. Weiss), o homem da sua vida. Jeffrey inicialmente o evita, apesar de seus amigos falarem que ele precisa de namorado, mas quando Jeffrey concorda em sair com Steve, este confessa que é soropositivo. Isso faz ele criar uma série de dúvidas, pois não sabe se compensa se envolver com uma pessoa que está com uma estimativa de vida curta, apesar de, no momento, gozar de boa saúde. Além disso, a morte de amigos ou mesmo aqueles que têm a doença em estado avançado o deixam muito inseguro sobre qual rumo dar à sua vida” (p.168)	
29	Minha vida em cor de rosa	Direção: Alain Berliner. Roteiro Alain Berliner. Elenco: Georges du Fresne, Jean-Philippe Écoffey, Hélène Vincent. 1997. Gênero:	“Funcionário de classe média tem problemas: seu filho, Ludovic, aparece na primeira festa para os vizinhos vestido de mulher. O que parecia uma brincadeira, torna-se um problema na família, no	

		Comédia dramática. Duração: 1h 28min	trabalho e com os vizinhos. Mas Ludovic, com ingenuidade de criança, confessa que quer ser menina” (p. 169)
30	Procura-se Amy	Direção: Kevin Smith. Roteiro Kevin Smith. Elenco: Ben Affleck, Jason Lee, Joey Lauren Adams. 1997. Gênero: Comédia dramática, Romance. Duração: 1h 55min	“Holden e seu amigo Banky ganham a vida fazendo uma tirinha de sucesso em Nova Jersey. Um cotidiano tranquilo, até que Holden cai de quatro ao conhecer a roteirista Alyssa. Não mede esforços para conquistá-la, mas surpreende-se ao descobrir que ela tem a mesma preferência sexual que ele” (p. 170)
31	A razão do meu afeto	Direção: Nicholas Hytner. Roteiro Wendy Wasserstein. Elenco: Jennifer Aniston, Paul Rudd, John Pankow. 2020. Gênero: Comédia dramática. Duração: 1h 52min	“Uma assistente social (Jennifer Aniston) conhece em jantar um gay (Paul Rudd), que acabou de ser dispensado pelo namorado. Assim, ele vai morar na casa dela, dividindo as despesas. É uma situação estranha, pois ela tem um namorado que, apesar de tudo, aceita a situação. Gradativamente, ela fica cada vez mais com seu novo amigo. Quando descobre que está grávida do namorado, quer neste momento a presença do amigo, por quem está ficando apaixonada” (p. 170)

Fonte: Elabora pela autora com dados da pesquisa (2023).

5.3 Avaliação

A avaliação é um processo natural da experiência humana, sendo também utilizada como recurso pedagógico pela Escola Básica e outros espaços formadores, em meio ao desenvolvimento da ação educativa, onde se deseja fazer uso da observação, da problematização, da reflexão, do monitoramento, da troca, do fazer, da retroalimentação, da análise, da ampliação de conhecimentos, da criação, da socialização etc., estabelecendo necessárias articulações, inclusive com a realidade.

Avaliar é uma ação que pode ser compreendida como um ato político, é parte da responsabilidade social da própria Escola, que não tem apenas a intenção de identificar os conceitos constituídos ao longo da experiência formativa, mas também compreender os saberes prévios e as práticas que foram sendo organizadas (a partir de saberes prévios e conhecimentos novos) em meio às demandas que se expressaram e clamaram por respostas e atitudes, fortalecendo o usufruto de cidadania pelo sujeito histórico.

Ela, a avaliação, em uma dimensão Pós-Crítica, desestabiliza as certezas, passando a operar com possíveis respostas, que, às vezes, sequer serão

dadas, pois não temos respostas para todas as coisas, embora devamos buscá-las. A avaliação é uma via de mão dupla, onde as partes envolvidas se percebem, se observam, se analisam, dialogam, sugerem, se tecem e tecem caminhos.

Na perspectiva da formação continuada, em uma Disposição *Queer*, pensamos a avaliação como inquietação/problematização pessoal, do grupo docente e da Escola, conduzindo, possivelmente, à dessubjetivação, fissura, desmonte, etc., de ideias conservadoras (verdades inquestionáveis), o que, por conseguinte, alcança o currículo, tornando-o vivo. É neste sentido que entendemos que a Educação Sexual e demais temas podem ser oxigenados em uma dimensão cultural, pois os essencialismos/determinismos deixam de ser tratados como verdades, atribuindo-se sentido às existências e às coisas do mundo.

Nesta seara de problematização da Pedagogia da Sexualidade, do questionamento das “verdades” sexuais, das verdades transitórias, do provisório, das incertezas, dos medos, das angústias, do recomeço, do olhar para si e localizar os próprios preconceitos e não saberes (que também são saberes), de “implantação do novo”, etc., a avaliação será um termômetro a ser exercitado em meio ao próprio processo de formação continuada, onde o saber-poder opera. São as/os próprias/os docentes que lançarão olhares sobre suas práticas/discursos, buscando uma autoavaliação a partir das discussões empreendidas no cine-*queer*. *Todes*, todas e todos, *juntas/as/os*, estaremos compondo, construindo novas possibilidades formativas, onde a Educação Sexual será reconhecida (possivelmente) como categoria de formação docente, desestabilizando, pelo questionamento, o currículo, a Escola, a comunidade, a cidade, o estado, o país e, quem sabe, o mundo com suas práticas essencialistas e conservadoras.

Portanto, aqui não operamos com um tempo definido para mudança comportamental, pois o processo de dessubjetivação é pessoal. Não temos governabilidade sobre isso. Mas nos colocamos na empreitada da problematização, contribuindo para a geração de autonomia pelo corpo docente.

Os nossos “marcadores” avaliativos dizem respeito à alteridade, discurso de problematização, desconfiança da Pedagogia da Sexualidade, uso da dimensão cultural, etc.

6 Algumas considerações nem tão finais assim...

Discutir sobre Educação Sexual como categoria de formação docente em uma Proposta Pedagógica para a Escola Básica com viés Pós-Crítico é um compromisso político e cidadão. Embora a discussão tenha sido materializada de maneira desafiadora, pois estamos acostumados a operar com certezas que se querem absolutas. Aqui pensamos pistas³⁴, possíveis caminhos/respostas

34 O cine-*queer*, com toda a sua organização de atividade pedagógica, é um dos muitos recursos para a

para o que supomos como brechas deixadas pelo processo de formação inicial, considerando a categoria Educação Sexual.

O desafio, que assumimos como de grande complexidade, impõe pensar a partir da Prof.^a Dr.^a Guacira Lopes Louro e de algumas/alguns pesquisadoras/es que foram influenciadas/os por seu legado acadêmico-científico. Ela tenciona as questões atinentes à Sexualidade, dentre as quais a própria Educação Sexual, via problematização (Disposição *Queer*), tendo como figura atravessadora a Pedagogia da Sexualidade, algo que suspeitamos não ser tão comum para a Escola Básica e para a própria Universidade, considerando a pesquisa realizada.

É neste sentido que materializamos o desafio, mas não a impossibilidade, pois é através da Disposição *Queer* (supomos) que os processos de dessubjetivação poderão iniciar, alcançando outras compreensões políticas e na seara dos Estudos Culturais em Educação. Porém, precisamos considerar a lógica Essencialista e Cartesiana que funda a Escola Básica brasileira, uma vez ser uma das tantas instituições sociais que estão atravessadas pelo mesmo dispositivo de Sexualidade.

Portanto, compreendemos que a sistematização da Proposta Pedagógica não garantirá a adesão da Escola Básica e da/o docente em processos de formação continuada (o que constitui um atravessamento), pois existem outras dimensões que devem ser compreendidas, como: a sensibilidade frente à temática, a sensibilização, a validade da Proposta Pedagógica, encontrando conexão com as demandas da Escola Básica, o compromisso de responsabilidade social, a proposta de formação continuada, o currículo, a desconfiança com o rito sexo-gênero, Sexualidade, etc.

A vivência/aplicação da Proposta Pedagógica em processos de formação continuada também perpassa pelo reconhecimento da necessidade de saber, compreendendo os hiatos formativos que foram sendo constituídos ao longo da formação inicial docente; perpassa por assumir alternativas de usufruto de cidadania por *todes*, todas e todos, pois elas/eles, nós, temos o direito de ser e existir no mundo; perpassa pela responsabilidade social de inclusão e democratização da Educação; perpassa por entender que parcerias (supomos) precisarão ser estabelecidas, valorizando os saberes de outras instâncias e instituições que também constituíram os seus conhecimentos na luta social e por direitos.

Não podemos negar que o estudo da Proposta é uma escolha e que, talvez, seja feita por entender a necessidade de encontrar algumas respostas, pois a Escola Básica está repleta de demandas de ordem da Educação Sexual. Ele (o estudo), a problematização e a discussão, talvez, rompam com o “silêncio” e pronuncie horizontes de dessubjetivação.

Como já entendemos, aproximar a Disposição *Queer* do cenário da Escola Básica, em processos de formação continuada, é desafiador, mas (supomos) necessário...

Guacira Lopes Louro nos fez pensar possibilidades e esperamos fazer docentes e Escolas Básicas pensarem possibilidades por meio da atividade (uma de tantas opções) de *cine-queer*. Pretendemos contribuir ao processo de pensar a Educação Sexual como uma necessária categoria de formação docente a partir do discurso de Guacira Lopes Louro, problematizando a lógica essencialista que produz e modela a estrutura sexo-gênero-sexualidade nos currículos, Escolas Básicas e Universidades.

O convite foi feito! Estamos à disposição para iniciar a caminhada.

Nossos contatos:

educacaoosexual@yahoo.com.br e prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Referências

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 26 set. 2021.

ALMEIDA, P. S. B. A persistência do essencialismo na formação do ‘corpo’ na educação tradicional. *In*: OLIVEIRA, V. M.; FILGUEIRA, A. L. S.; SILVA, L. M. F. (org.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 45-75. Disponível em: <https://www.culturatrix.com/corpo-corporiedade-e-diversidade-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 01 fev. 2022.

ALMEIDA, A. S. S. **Curta a diversidade**: propostas pedagógicas para a discussão do tema homossexualidade na escola [recurso eletrônico]. São Luís: EDUEMA, 2021.

ALTMANN, H. Diversidade Sexual e Educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [S.l.], n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227/3969>. Acesso em: 21 set. 2022.

BONIN, I. T. *et al.* Por que estudos culturais? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236100356>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

CARVALHO, A. F. As Confissões da carne: o último volume da História da sexualidade de Michel Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660747>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CASSALI, J. P.; GONÇALVES, J. P. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão- REDD**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CASTRO, R. P. de. Universidade, Relações de Gênero e Sexualidades: inquietações sobre formação. *In*: SILVA, S. M. P.; MACHADO, R. N. S.;

SALES, T. S. (org.). **Gêneros e Sexualidades: tensões e desafios na Educação** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 127-147. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/generos-e-sexualidades-tensoes-e-desafios-na-educacao/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CEZAR, T. Estruturalismo e pós-estruturalismo na perspectiva do conhecimento histórico. **Anos 90: revista do programa de pós-graduação em história**, Porto Alegre, n. 4, 1995, p. 129 – 151. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6159/3653>. Acesso em: 12 fev. 2022.

COLLING, L. Política, cultura e comunidades LGBTQI+. In: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (org.). **Cultura política no Brasil atual**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 155-165. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/cultura-e-politica-no-brasil/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ. Currículo Lattes. **Guacira Lopes Louro**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1021533829770484>. Acesso em: 03 fev. 2022.

CORREIA, S. C.; COLLING, L. Quando a Pedagogia encontra o *punhetódromo*: masturbação em uma comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-20, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4446>. Acesso em: 26 jun. 2021.

DUARTE, M. J. O.; OLIVEIRA, D. F. S.; IGNÁCIO, K. M. R. Gênero, raça e sexualidade: uma proposta de debate interseccional?. In: IRINEU, B. A. *et al.* (org.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes**. 1. ed. Salvador: Devires, 2020. p. 153-170. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/12116>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FISCHER, R. M. B. A Análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71741>. Acesso em 15 fev. 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 26 set. 2021.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1997.

FURLANI, J. Sexos, Sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/5nNjC3xKQxqKZMXVLFrdQdh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

FURLANI, J. Educação Sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLENER, S. V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-82.

GARRÉ, B. H.; HENNING, P. C. Travessias de uma pesquisa: mapeando algumas ferramentas metodológicas da análise do discurso em Michel Foucault. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 300-319, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4723/pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

HOOKS, B. Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 113-123.

HUMAN RIGHTS WATCH. Leis que proíbem a educação sobre gênero e sexualidade. *In*: HUMAN RIGHTS WATCH. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**. Esforços para Proibir a Educação sobre Gênero e Sexualidade no Brasil. Estados Unidos da América, maio 2022. p. 22-30. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso: 09 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2010.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

LOURO, G. L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v. 11, p. 31-46, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 01. 179p.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade Faculdade de Educação UFRGS**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em 07 set. 2021.

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88030>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade — refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. **Labrys, estudos feministas, études féministes**, Porto Alegre, n. 1-2, ag./dez. 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/guacira1.html. Acesso em 03 dez. 2020.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. Texto apresentado na mesa redonda “A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e crianças”, na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002. **Labrys, estudos feministas, études féministes**, Porto Alegre, n. 4, ag./dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

LOURO, G. L. Os Estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a Teoria *Queer* como Políticas de Conhecimento. Texto apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH), realizado de 16 a 19 de junho de 2004, em Brasília, DF: **Labrys, estudos feministas, études féministes**, [S.l.], n. 6, ag./dez. 2004a. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys6/libre/guaciraa.htm#_edn1. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURO, G. L. “Estranhar” o Currículo. In: LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p.57-73.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n. 25, p. 235-245, 2007a. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nc10ecn>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURO, G. L. Cinema e Sexualidade. **Revista Educação & Realidade Faculdade de Educação UFRGS**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6688/4001>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOURO, G. L. Foucault e os Estudos Queer. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica 2009. p. 135 - 142.

LOURO, G. L. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LOURO, G. L. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Dossiê Saberes Subalternos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/87/52>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 9-34.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 1. 190p

LOURO, G. L. **Flor de açafreão**: takes, cuts, close-ups. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade, Educação**: cenários da teoria queer. Palestra no evento Resistência à LGBTTfobia (24min:46seg), Faculdade de Educação - FACED/UFRGS, Porto Alegre, 29 jun. 2018. Facebook: Faculdade de Educação - FACED/UFRGS. Disponível em: <https://ps-af.facebook.com/facedufrgs/videos/guacira-louro-no-m%C3%AAs-de-resist%C3%Aancia-%C3%A0-lgbtffobia/1879731102277416/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

LOURO, G. L. Prefácio: o enredo de um grupo. *In*: SEFFNER, F.; FELIPE, J. (org.). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (Im)pertinências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 7-15.

MACHADO, P. S.; NARDI, H. C. O(s) Gênero(s) da Universidade: das hierarquias e das possibilidades. *In*: VIEIRA, L. L. F.; RIOS, L. F.; QUEIROZ, T. N. (org.). **Gays, Lésbicas e Travestis em Foco**: diálogos sobre sociabilidade e acesso à educação e saúde. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 144-159.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Ano CVIII, n. 111, 30 p., 11 de jun. 2014. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEUCACAO/PEE-MA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MARINGÁ, E. Notícia - Arte e Cultura. **CINUEM de novembro levanta reflexões para o tema Queer em espaços cotidianos**. *In*: EnjoyMaringá, 2017. Disponível em: http://www.enjoymaringa.com.br/noticias/detalhe_noticia/974/cinuem-de-novembro-levanta-reflexoes-para-o-tema-queer-em-espacos-cotidianos.html. Acesso em: 23 abr. 2022.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: 2009.

MORAES, C. G.; CAMARGO, E. S. DE; NARDI, H. C. Formações em Gênero e Diversidade Sexual: conceitos, princípios e práticas. *In*: NARDI, H. C.; MACHADO, P. S.; SILVEIRA, R. S. (org.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?**. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015. p. 145-165. Disponível em: <http://ole.uff.br/diversidade-sexual-e-relacoes-de-genero-nas-politicas-publicas-o-que-a-laicidade-tem-a-ver-com-isso/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NÓS DA EDUCAÇÃO: entrevista. **Guacira Lopes Louro** (parte 1 de 3). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (18min). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=CLICgvnu72I>. Acesso em 04 fev. 2022.

NÓS DA EDUCAÇÃO: entrevista. **Guacira Lopes Louro** (parte 2 de 3). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (18min:11seg). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=BC99yElvUqs>. Acesso em 04 fev. 2022.

NÓS DA EDUCAÇÃO: entrevista. **Guacira Lopes Louro** (parte 3 de 3). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (18min:31seg). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=xWAYdbeRpQc>. Acesso em 04 fev. 2022.

NUNES, I. de M. L.; OLIVEIRA, R. T. Corpos e Sexualidades na Formação Docente e nas Práticas Educativas. *In*: SILVA, S. M. P.; MACHADO, R. N. S. (org.). **Gêneros, diversidades e inclusão educacional**. Curitiba: CRV, 2022. p. 69-93.

ORTIZ, R. Estudos culturais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12419>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Pr., 2009. 216 p.

QUIRINO, G. da S.; ROCHA, J. B. T. da. Sexualidade e Educação Sexual na Percepção Docente. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rXwRNn9Lhr5Q9MJgMgZgMsL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

REIS, T. (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**: substitua preconceito por informação correta. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RIOS, N. G. Guacira Lopes Louro – Educação, Feminismos e Perspectivas Queer [entrevista]. [S. l.: s. n.] 2015. 1 vídeo (24min:46seg). In: **Universidade Livre Feminista**, mar. 2015. Disponível em: <https://feminismo.org.br/guacira-lopes-louro-educacao-feminismos-e-perspectivas-queer/18275/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

RIZZA, J. L.; SILVA, G. R. Discussões sobre o Dispositivo da Sexualidade: os cursos de Pedagogia Licenciatura sob análise. **Margens – Revista Interdisciplinar**, Abaetetuba - PA – v. 16, n. 26, p. 193-216, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11161>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; SOUSA, G. F. S. de. O Tema da Homossexualidade no Ensino de Ciências e de Biologia: reflexões a partir dos estudos culturais em educação. In: GOMES JÚNIOR, P. P. (org.). **Ensino de Ciências** [livro eletrônico]: Biologia. 2. ed. Triunfo, PE: Omnis Scientia, 2021, p. 44-54. Disponível em: <https://editoraomnisscientia.com.br/editora/artigoPDF/565925211.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, R. J.; SÁ-SILVA, J. R.; SILVA, N. F. Pensar sobre a sexualidade, a formação de professoras e professores, a escola e a educação sexual. In: SILVA, N. F.; SÁ-SILVA, J. R. (org.). **A Complexidade na Formação de Professores**: interligando saberes necessários à docência. 1. ed. São Paulo: Literando, 2021. p. 209-231.

SIQUEIRA, M. D.; KLIDZIO, D. Bissexualidade e Pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Ano 3, v. 3, n. 9, Edição Especial, p.186-

218, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/246520/39685>. Acesso: 30 jul. 2022.

TV CULTURA: programa Invenção do Contemporâneo. **Feminilidades e Pós-modernidade - Guacira Lopes Louro**. [S. l.: s. n.] 2011. 1 vídeo (39min:13seg). Publicado por instituto cpflPRO. Disponível: <https://vimeo.com/28127159>. Acesso em 04 fev. 2022.

UFRGS TV: programa Em Sintonia com. **Entrevista Guacira Lopes Louro**. [S. l.: s. n.] 2015. 1 vídeo (29min:23seg). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=21AIdZuuAXw>. Acesso em 04 fev. 2022.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte, 2011.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. *In*: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 35-81.

WORTMANN, M. L. C.; SANTOS, L. H. S.; RIPOLL, D. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623689212>. Acesso em: 14 fev. 2022.