

# GÊNERO E SEXUALIDADES NA ESCOLA: COMO ABORDAR ESSAS QUESTÕES?

Máida Ariane de Mélo<sup>1</sup>  
Thiago Ingrassia Pereira<sup>2</sup>

## RESUMO

Os debates sobre educação, gênero e sexualidades provocam desconforto e polêmica não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral e foram objeto de polarização nos últimos anos. Diante desse cenário, este artigo tem por objetivo refletir sobre como as questões de gênero e sexualidades são abordadas na escola, se o são. através de uma pesquisa qualitativa, exploratória, orientada por revisão bibliográfica. Inicialmente, discutimos o papel da escola enquanto instituição social capaz de promover ou romper estereótipos que reforçam relações hierárquicas de desigualdade de gênero e diversidade sexual. Em seguida, esclarecemos os termos gênero, identidades de gênero, sexo, sexualidades e corpo, uma vez que são conceitos construídos social e historicamente, e quando compreendidos e utilizados corretamente, nos permitem explicar situações sociais de maneira crítica, além de refutar a falácia da “ideologia de gênero”. Nesse contexto, abordamos as concepções “freireanas” de “cultura do silêncio” e “corpo consciente” e “foucaultianas” de controle, vigilância e disciplinamento dos corpos, para concluir que a escola reproduz condutas e discursos dominantes quando o assunto é gênero e sexualidades. Diante dessa constatação, “construir” uma escola que celebre a diversidade, que eduque sem segregar e evitar as diferenças, que esteja aberta ao diálogo e à escuta, é um desafio imenso, complexo, possível e necessário.

Palavras-chave: gênero; sexualidades; escola; “cultura do silêncio”.

## ABSTRACT

Debates about education, gender and sexualities cause discomfort and controversy not only in the school environment, but in society in general and have been the subject of polarization in recent years. Given this scenario, this article aims to reflect on how issues of gender and sexualities are addressed at school, if at all. through qualitative, exploratory research, guided by a bibliographic review. Initially, we discuss the role of the school as a social institution capable of promoting or breaking stereotypes that reinforce hierarchical relationships of gender inequality and sexual diversity. Next, we clarify the terms gender, gender identities, sex, sexualitie and body, since they are socially and historically constructed concepts, and when understood and used

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Erechim, RS, Brasil. Acadêmica do curso de especialização em Gestão escolar: direção, coordenação e supervisão escolar. E-mail: maidademelo@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Erechim, RS, Brasil. Doutor em Educação. Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

correctly, they allow us to explain social situations in a critical way, in addition to refuting the fallacy of “gender ideology”. In this context, we approach the “Freirean” conceptions of “culture of silence” and “conscious body” and “Foucauldian” concepts of control, surveillance and disciplining of bodies to conclude that the school reproduces dominant behaviors and discourses when the subject is gender and sexualities. Given this observation, “building” a school that celebrates diversity, that educates without segregating and avoiding differences, that is open to dialogue and listening, is an immense, complex, possible and necessary challenge.

Keywords: gender; sexualities; school; “culture of silence”.

## 1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre educação, gênero e sexualidades provocam desconforto e polêmica não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral e foram objeto de polarização nos últimos anos. Diante desse cenário, este artigo tem por objetivo refletir sobre como as questões de gênero e sexualidades são abordadas na escola, se o são, uma necessidade que surgiu a partir de um relato da coordenadora pedagógica da escola pública onde a autora atua como docente em Ciências e Biologia.

Em um breve comentário na hora do recreio, a coordenadora expôs o motivo pelo qual uma mãe solicitou a transferência de seu filho e sua filha: não sem pesar, a mãe argumentou que muito embora tod@s<sup>3</sup> - família e filh@s gostassem muito da escola, essa decisão era necessária, “por uma questão de gênero”, revelando não querer que a filha demonstrasse interesse por outra colega de turma. Desde então, somados a outros acontecimentos envolvendo o assunto, irrompeu uma inquietação forte o suficiente para se transformar em um tema de pesquisa.

Além do sentimento de ignorância, a autora se viu envolta por uma sensação de impotência, de estar alheia ao assunto, embora não lhe faltassem leituras sobre neurociência e gênero, que explicam em parte os fenômenos vivenciados no cotidiano escolar. Essa incompletude, escancarada pela realidade vivida deixa claro que a abordagem biológica dos temas que envolvem gênero e sexualidades são

---

<sup>3</sup> De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016, p. 13) há “pessoas que recusam a lógica binária de classificação, isto é, defendem que suas identidades não cabem em uma classificação entre feminino e masculino. Esse grupo costuma se entender como não binário e outras variações de linguagem podem ser evocadas nessa discussão, como o uso de @, x ou outras vogais como ‘e’ ou ‘i’ na linguagem, por exemplo, alun@s, alunxs, alunes ou alunis”. Considerando isso, optamos pela variação de linguagem no texto, evitando-a somente nas citações diretas.

insuficientes e provocam indagações como: “Há espaço para discussões sobre gênero e sexualidade não só na aula de Ciências e Biologia? Como a gestão e o corpo docente da escola abordam tais assuntos, se é que o fazem? Diante dos disparates de um governo de extrema direita nos anos de 2018 a 2022, que afirmava que havia uma “ideologia de gênero”, que as escolas tinham recebido um “kit gay”, que os professores eram “doutrinadores”, será que as escolas não contribuíram e/ ou ainda contribuem para o que Paulo Freire denominou “cultura do silêncio” quando a pauta é gênero e sexualidades?

Diante do exposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, trabalhando “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, centrada na compreensão e na explicação dinâmica das relações sociais, que são aspectos não quantificáveis da realidade (Minayo, 1994, p. 21-22). Por meio de uma revisão bibliográfica, que fornece fundamentos analíticos indispensáveis à produção acadêmica e se constitui como estatuto próprio de pesquisa básica (Pizzani et al., 2012), analisamos o assunto em livros e artigos científicos, interpretando-os e confrontando-os com a realidade aqui discutida. Ainda, quando se trata de interpretação, nos baseamos na hermenêutica de Gadamer, ao considerar, como aponta Fidalgo (2021, p. 45), “que a práxis não é submissa à teoria; logo, não é simplesmente um resultado da inferência de um saber teórico – uma vez que a interpretação hermenêutica se baseia na constituição histórica dos sujeitos participantes da pesquisa” e assim nos possibilita novas reflexões, compreendendo que a realidade é sempre mais complexa que os meios que dispomos para interpretá-la.

## **2 A ESCOLA QUE PROMOVE OU ROMPE ESTEREÓTIPOS**

A educação para a diversidade tem uma importância estratégica quando aborda os temas de gênero e sexualidades, sendo vista “como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência” (Brasil, 2007, p. 9). Como afirmam Balestrin e Soares (2015) esses debates adentraram os muros da escola através de várias situações cotidianas e pedagógicas promovidas por programas de educação sexual, saúde na escola e direito à diversidade, por exemplo.

Tais questões estão emaranhadas em conceitos como gênero, identidade de

gênero, sexualidades e orientação sexual, vivenciadas na escola, espaço fundamental para a articulação desses conceitos, “ao longo de processos em que noções de corpo, gênero e sexualidade, entre outras, são socialmente construídas e introjetadas” (Brasil, 2007, p. 9). Sem dúvida, o que acontece na sala de aula repercute na constituição da identidade de cada indivíduo, incidindo “em todas as suas esferas de atuação social”, sendo “indispensável para proporcionar instrumentos para o reconhecimento do outro e a emancipação de ambos” (Brasil, 2007, p. 9).

É no ambiente escolar, enquanto espaço de construção do conhecimento e desenvolvimento do espírito crítico que, como afirma Simas (2021, p. 9) “podemos [...] colaborar ativamente para estimular o respeito à diversidade como um elemento fundamental da formação da cidadania e do exercício da política”, pois aí “se formam sujeitos, corpos e identidades” e “a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade” (Brasil, 2007, p. 9). Convém lembrar que enquanto temática e objeto das políticas educacionais, não se pode definir diversidade “simplesmente como sinônimo do diverso, considerando os segmentos ou coletivos humanos ou ainda na conclusão de que o reconhecimento em si do multicultural resolve e harmoniza os conflitos situados historicamente” (Lima, 2016, p. 32). O mesmo autor afirma que, nas políticas educacionais a diversidade aparece amplamente

com forte necessidade de se enfatizar o respeito às diversidades culturais, às diferenças e singularidades dos grupos sociais, aos processos de inclusão social à educação de parte da população historicamente marginalizada por sua condição social, cor, raça, etnia, além de outros, as políticas de ações afirmativas, se caracterizam como exemplo (Lima, 2016, p. 32).

Considerando o cotidiano escolar, a parte diversificada do currículo deve possibilitar e priorizar as discussões que considerem o fortalecimento de comunidades que devem ser objeto de investigação e debate em sala de aula (Lima, 2016). Levando em conta a diversidade de adolescentes, jovens e as diferentes “tribos” que habitam e convivem na escola, Balestrin e Soares (2015, p. 49) apontam que a escola “não deve produzir o ‘ocultamento’ em relação ao gênero e à sexualidade”, embasada em pressupostos e ideias erradas, tais como: “quanto menos os/as alunos/as souberem sobre gênero e [...] sexualidade, tanto mais estarão protegidos em relação a eles”; ou ainda, “que tais temas seriam unicamente de caráter íntimo e privado, não tendo nada a ver com a esfera social”. As situações e experiências cotidianas marcantes vivenciadas entre professoras, professores e estudantes na escola não se referem apenas a conteúdos programáticos, elas estão diretamente relacionadas ao modo

como constituímos nossa identidade social, de gênero e sexuais (Balestrin, Soares, 2015). Dizer onde começam e onde terminam as questões de gênero e sexualidades na escola não é tarefa fácil. Fato é, que para muitos “ainda pertence ao campo do impensável, especialmente em contextos escolares (e disciplinares), a possibilidade de um sujeito ser homem e mulher, homo e hetero e não se deixar fixar numa identidade única e estável” (Balestrin, Soares, 2015, p. 50).

É nesse espaço “de convívio entre diferenças e diferentes, de alta complexidade [que] a reflexão crítica [...] pode ser instrumento importante para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que frequentemente são difundidos em outras esferas sociais” (Simas, 2021, p. 9), o que torna a escola “um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento” (Brasil, 2007, p. 9).

O que constatamos, de acordo com Vianna (2018, p. 142) é que continua sendo difícil falar sobre o tema da sexualidade nas escolas, seja por dificuldade pessoal e/ou falta de formação docente adequada, ou em virtude da subordinação de gênero e sexualidade “ao trinômio corpo/saúde/doença”, como mencionamos no início desse artigo, numa abordagem que desconsidera a “constituição histórica e social desses fatores”. Isso explica porque

é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual (Brasil, 2007, p. 11).

Essas questões só começam a ser discutidas de maneira mais abrangente nas escolas a partir da segunda metade da década de 1980, visto que, antes desse período, “quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 2007, p. 12). Para Balestrin e Soares (2015, p. 48, grifos nossos):

historicamente, a escola tratou de investir em alguma forma de educação sexual por meio de programas educativos os mais diversos ou do silenciamento e docilização dos corpos escolarizados. Através de suas normas, do uso do tempo, do espaço, das suas rotinas, **a escola sempre esteve envolvida no processo de construção de gênero e de sexualidade.**

Mesmo que algumas conquistas sejam recentes, a dificuldade em abordar esses temas em muitas escolas brasileiras ainda permanece, refletindo posições contrárias das instituições ou dos/as educadores/as que optam por “não dar vazão ao assunto para não incitar o que consideram indesejável, como se fosse possível

‘abafar’, ‘desviar’, ‘adiar’ aquilo que já está, há muito, pulsando com força e intensidade tanto dentro como fora da escola” (Balestrin, Soares, 2015, p. 48). Nesse contexto, Guacira Lopes Louro, uma das fundadoras, em 1990, do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - Geerge -, relata que foi através da interação do grupo com professores da rede pública e privada que se tornou evidente “a importância e a carência dos estudos de gênero” na formação docente e que as questões que mais surgiam, necessitando de maior aprofundamento e leituras para atender e apoiar essa demanda, eram aquelas “ligadas à homossexualidade (particularmente a homossexualidade era por eles referida, de forma recorrente, como um ‘problema’)” (Louro, 2022, p. 11).

Não há dúvida de que como sugerido nos cadernos da Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – precisamos repensar e discutir o currículo numa perspectiva que coloque “sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e [que] vise a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão” (Brasil, 2007, p. 11). No entanto, essa é uma tarefa árdua, que demanda políticas públicas e que envolve toda a comunidade escolar, a começar pela gestão, pois como afirma Paro (2015, p. 107) é preciso ter clareza “que a educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática, aquela em que tem vigência a autoridade democrática” e não o autoritarismo. É necessário superar o atual modelo da educação básica, tendo como “horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua *singularidade* como processo pedagógico e sua *dimensão democrática* como práxis social e política” (Paro, 2015, p. 120, grifos do autor). A fonte de mudança está na reflexão, na busca de conhecimento e na disposição para o diálogo e cooperação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental, como afirma Paulo Freire (2021, p. 27), refletir seriamente sobre saberes e gestos que acontecem no espaço escolar, não se referindo apenas ao ensino dos conteúdos, mas valorizando “o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação”, pois tais vivências continuam sendo negligenciadas. Nesse contexto, faz parte do “pensar certo”, “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. [pois a] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano

e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2021, p. 23).

### **3 ESCLARECENDO CONCEITOS**

Quando estamos falando de diversidade de gênero e sexualidades, é preciso esclarecer alguns conceitos, termos articulados como “gênero”, “corpo”, “sexo”, “identidade de gênero” e “sexualidade”, com os quais nos deparamos com frequência e que, como lembra Muszkat (2020) possuem sentidos diferentes. Para a autora, “enquanto o sexo é biológico, o gênero é cultural e será pautado pelos padrões autorizados por cada cultura aos corpos femininos e masculinos, ganhando caráter de normatividade”. Ela prossegue, chamando atenção para o fato de que “isso não é um mero detalhe, pois o caráter normativo define como normas padrões de comportamento gerais que não levam em conta a singularidade dos sujeitos (Muszkat, 2020, p. 93).

Ao perguntarmos, como Foucault em 1982, se “Precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?”, constatamos que a resposta das sociedades ocidentais ainda hoje é “sim”, pois esse é um espaço que não aceita as incertezas, a pluralidade, ou seja, quando abordamos questões de identidade sexual, as construções sociais dão lugar aos imperativos da biologia, como se natureza e cultura fossem diametralmente opostas, algo que fica evidente nas citações de Quinet (2020). Para Louro (2000, p. 59) é mais fácil aceitarmos a construção social para gênero do que para sexualidade.

De acordo com Quinet (2020, p. 72) a sociedade acaba por confundir gênero e sexo anatômico. O sexo biológico “é o que pode ser identificado como referencial do corpo da pessoa, o órgão genital, a combinação genética ou hormonal”, em outras palavras, “define o indivíduo como fêmea, macho ou intersexo”, mas não sua orientação sexual (Lins, Machado, Escoura, 2016, p.129-130). Esta última diz respeito “ao modo como nos sentimos e relacionamos no plano afetivo e sexual, abrangendo quatro possibilidades: “assexualidade, bissexualidade, heterossexualidade e homossexualidade” (Lins, Machado, Escoura, 2016, p.129-130). Já “a noção de gênero é da ordem da construção - do próprio sujeito e da sociedade - e não comporta nenhum naturalismo, nenhum biologismo, nenhum automatismo, em relação à

anatomia e não é absolutamente inato”<sup>4</sup> (Quinet, 2020, p. 73).

Assim como gênero, raça e classe, a sexualidade também precisa ser compreendida culturalmente, tendo em mente que “o olhar intensivo e extensivo posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e toma-se mais minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade”, uma vez que “a ‘definição’ sexual e de gênero resulta central”; é a primeira questão lançada aos sujeitos, constituindo-se, na referência primordial sobre eles (Louro, 2000, p. 63). Gênero e sexualidade se articulam de tal modo que é preciso diferenciá-los. No campo teórico, o conceito de gênero tem sido utilizado pelas/os feministas para se referir “ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”; ou seja, “as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade”; já o conceito de sexualidade se refere “às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais” (Louro, 2000, p. 64). Para a autora, nesse contexto, gênero e sexualidade são construções históricas e sociais, mas esse não é um entendimento amplamente aceito: no campo da sexualidade, parece prevalecer os argumentos da “natureza”. Recordemos Quinet (2020) supracitado.

A sexualidade tem um papel crucial no que Foucault (1988) denominou “biopoder”, pois é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie, é um meio de regular tanto os comportamentos do indivíduo como os da população. No entanto, não há um “silenciamento” quando o assunto é sexualidade, e sim uma incitação ao discurso: o controle dos indivíduos não é exercido pela proibição, mas pela produção e imposição de definições sobre as potencialidades do corpo (Foucault, 1988)

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) a sexualidade pode ser entendida como

uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2) Acesso em: 06/06/2023)

Com essa definição bastante ampla, podemos perceber, de acordo com Weeks

---

<sup>4</sup> Precisamos esclarecer que não nos interessa ampliar o debate sobre a polarização “natureza x cultura”, por acreditarmos que ela pode reforçar estereótipos quando o assunto é gênero e sexualidades. No entanto, optamos por manter as citações de Quinet, para que o/a leitor/a, como sujeito histórico em sua situação de intérprete também ressignifique e reinterprete tal abordagem, como sugeriu Gadamer, numa “fusão de horizontes”.

(2022) que a sexualidade envolve não só nosso corpo físico, mas também nossas crenças, nossa imaginação e ideologias. O mesmo autor sugere que a sexualidade é modelada em torno de duas preocupações: “com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo; tais dimensões estão articuladas pois tem como ponto central “o corpo e suas potencialidades” (Weeks, 2022, 65).

Atualmente, as fronteiras de gênero e de sexualidade são, nas palavras de Louro (2000, p. 70) “borradas, atravessadas e subvertidas; no entanto, a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida”, podendo ser percebida nas escolas por meio das falas e gestos das crianças e adultos. Certamente, já ouvimos algumas dessas frases: “menino não chora”; “toda mulher quer ser mãe”; “menina é vaidosa”; “menino é mais agitado”; “menina amadurece mais cedo”; “fila de menino”; “fila de menina”; “coisas de menino”; “coisas de menina”; “meninos vestem azul” e “meninas vestem rosa”.

O conceito de gênero foi introduzido pelos “Estudos sobre mulheres” e logo depois por feministas entre as décadas de 1970 e 1980, possibilitando a ampliação do conceito de sexualidade, designando as representações construídas culturalmente sobre as representações do que se entende como masculino e feminino. É um dispositivo cultural e histórico que classifica e posiciona o mundo a partir do que se compreende dessa relação (Lins Machado, Escoura, 2016). Como argumenta Rippon (2021), somos bombardeados/as por questões de gênero ao longo da nossa vida e mesmo antes do nosso nascimento: as expectativas quanto ao sexo da criança, os “chás-revelação”, as roupas, os brinquedos. Nem o cérebro escapa dessa divisão entre masculino e feminino, que é completamente infundada para a neurociência, uma vez que absolutamente nenhum estudo comprovou tal afirmação, tampouco as imagens que são reproduzidas em alguns livros, o que Rippon (2021) designa como “neurolixo”, “neurobobagem<sup>5</sup>”.

Essas “normas” de gênero naturalizadas geram conflitos que tem como resposta diferentes identidades de gênero, um processo que se constrói e se transforma continuamente, atravessadas por diferentes discursos e símbolos, percepções e práticas, arranjos sempre transitórios, articulados com a história pessoal, a identidade sexual, etnia, raça e classe dos sujeitos que se constroem como

---

<sup>5</sup> Entra nessa lista o conhecido livro “Homens são de Marte, mulheres são de Vênus”.

masculinos e femininos, arranjando e desarranjando também seus lugares sociais (Louro, 1997). Muszkat (2020, p. 93) assim descreve a construção da identidade de gênero:

os papéis atribuídos socialmente aos distintos sexos biológicos, [...] tem uma função muito específica: estabelece diferenças entre homens e mulheres - e, ainda, entre gays, trans, travestis, fluidos, queers -, que ganham atribuições de valor superior ou inferior, definindo assim lugares sociais de poder.

Nesse ponto é necessário enfatizar a “falácia”<sup>6</sup> da “ideologia de gênero”, que começa com a supressão de algumas palavras e conceitos que orientam as políticas públicas. Em 2015, próximo do prazo final para a aprovação dos Planos de Educação dos municípios nas assembleias legislativas, as bancadas religiosas formadas por católicos e evangélicos pressionaram deputados estaduais e vereadores para que toda e qualquer menção “que contivesse as palavras *gênero, diversidade, orientação sexual e educação sexual*” fossem retiradas desses documentos (Furlani, 2022, p. 343, grifos da autora).

O que Furlani (2023) denomina “narrativa da ‘ideologia de gênero’” é um nome dado por parte da igreja católica ligada ao “Movimento Pró-Vida e Pró-Família” para desqualificar os Estudos de Relações de Gênero perante a opinião pública. O que se pretende com a construção proposital do termo é amedrontar, alarmar e provocar posições contrárias ao conceito de gênero e às pessoas que se utilizam dele em busca do reconhecimento de sua identidade (Furlani, 2023). Freire (2021, p.73) se referiu à ideologia como “a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade”, que distorce a percepção dos acontecimentos. No Brasil, a “ideologia de gênero” foi apresentada como se fosse uma política de governo do PT (Partido dos Trabalhadores) e de todos os partidos de esquerda que queriam “acabar com a família e incentivar a permissividade sexual (Furlani, 2023).

A utilização da expressão “ideologia de gênero” tem vários objetivos, dentre eles, “a fragilização da escola pública, [...] a privatização da escola pública [...] a total perda de direitos de todas aquelas identidades e sujeitos que, supostamente ‘ferem’ a moral judaico-cristã (Furlani, 2023, p. 359). Esses acontecimentos se intensificaram no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), que com falas inescrupulosas e “fake news” tratou de promover a desinformação e as mais variadas formas de discriminação e preconceitos, provocando a desconfiança da população com relação

---

<sup>6</sup> Usamos o termo “falácia” para justificar esse erro de raciocínio. Essa é uma falácia de definição, entendida como “a insistência ilícita em definir um termo de maneira a favorecer a nossa posição numa discussão”, conforme Blackburn (1997, p. 140).

ao trabalho realizado pelos professores e professoras nas escolas. A frase anteriormente mencionada – “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” foi pronunciada pela então ministra da “Mulher, Família e Direitos humanos”, para marcar “o início de uma nova era”. Fatidicamente, adentramos na “sociedade da vigilância”.

No campo de poder e disputa que envolve a constituição de homens e mulheres, a sociedade busca, de forma intencional, “fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura”, cujo modelo é único: a identidade heterossexual (Louro, 2022, p. 31). Nesse contexto, a escola tem a difícil tarefa de incentivar a sexualidade “normal” e ao mesmo tempo contê-la: a sexualidade pode esperar para mais tarde, para a vida adulta, para preservar a “inocência” e a “pureza” das crianças, mesmo que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade quando o assunto é gênero e sexo. Redobra-se a vigilância sobre aqueles/as que ousam expressar sua sexualidade, e mais ainda, com os/as considerados/as desviantes da “norma”, que de alguma forma ficam “marcados” por ter comportamentos encarados como inadequados no ambiente escolar (Louro, 2022).

Como já comentamos anteriormente e de acordo com Louro (2000), para a tradição dualista, “natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura”. Ao tratar do corpo na educação, mais do que separar corpo e mente, a mesma autora afirma que “suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos” (Louro, 2000, p. 61). Independente da concepção de corpo que adotemos, seja como “dado” ao nascer, carregando naturalmente certas características que lhe conferem marcas distintivas, ou para aqueles que adotam a perspectiva de que o corpo é produzido cultural e discursivamente, adquirindo as “marcas” da cultura e tornando-se distinto, o que varia são as formas de reconhecer e intervir nos corpos (Louro, 2000).

De fato,

a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (Louro, 2000, p. 60).

Discutiremos essa questão mais detalhadamente na próxima seção, referindo-nos a Foucault e as estratégias inventadas para produzir corpos dóceis, escolarizáveis, adequados. Por ora, precisamos lembrar de perguntas geralmente

esquecidas, como por exemplo, “por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais”; ou ainda, “por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços [...] foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero” (Louro, 2000, p. 62).

De acordo com Sales (2022) somos essencialmente diversos, seres humanos com uma pluralidade de características como “marcadores de raça, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, condição de deficiência, idade, entre outros”, que nos tornam únicos/as. Essa diversidade é relacional: “somos diversos em relação ao outro” e vice-versa; é também contextual, ou seja, “dependendo do cenário e do grupo em que estamos inseridos, somos percebidos como diferentes em proporção maior ou menor” (Sales, 2022, p. 5)

Porém, vivemos em uma sociedade que privilegia alguns grupos em “detrimento de outros”, razão pela qual “precisamos pensar sobre diversidade todos os dias e em todos os ambientes: empresas, escolas, famílias, comunidades” para “reconstruir uma sociedade de maneira mais ampla na qual a equidade prevaleça e os muros deem um lugar às pontes” (Amato, 2022, p. 3). Por isso, para Lins, Machado e Escoura (2016) combater as hierarquias de gênero não significa anular todas as diferenças das pessoas, mas garantir que essas variações e nuances não sejam utilizadas para estabelecer relações de poder, injustiças e qualquer tipo de violência.

#### **4 DIMINUINDO “A DISTÂNCIA ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ”**

Não por acaso iniciamos essa sessão aludindo a uma frase de Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”. Diante dos retrocessos vividos no período de 2018 a 2022, num governo marcado pelo desmantelamento de direitos sociais, pela desvalorização da cultura e da educação, não faltaram ataques ao patrono da educação brasileira. Ao utilizar as concepções freireanas de “cultura do silêncio” e “corpo consciente” esperamos ampliar o debate sobre a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nosso país.

Concordando plenamente com Balestrin e Soares (2015, p. 48) é preciso questionar “o que tem impedido as discussões sobre gênero e sexualidades no contexto escolar”, ambiente onde prevalecem concepções binárias e que, no tocante à sexualidade, acaba sendo um local de ocultamento. Como afirma Louro (2022, p.

37) “a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual, bissexual ou trans”. Para a mesma autora, a escola oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam seus desejos sem culpa, e o espaço que deveria ser de conhecimento “mantém-se como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (Louro, 2022, p. 38).

Na constituição das identidades sexuais e de gênero é “exercida uma pedagogia da sexualidade” que legitima “determinadas práticas sexuais” ou reprime e marginaliza outras, seja “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados” (Louro, 2022, p. 38). A prática dessa pedagogia também se dá em outras instâncias sociais, como as igrejas, as mídias e a justiça, por vezes produzindo “discursos dissonantes e contraditórios” (Louro, 2022, p. 38).

É por isso que “assumir” sua sexualidade ou identidade de gênero ainda é difícil, e reconhecer-se nesse lugar é um ato político que pode cobrar um alto preço, como argumenta Louro (2022). No entanto, recordamos com Freire (2003, p. 26) “que a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. À impossibilidade de homens e mulheres manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura, Paulo Freire denominou “cultura do silêncio”, “[...] que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vem realizando sua experiência de ‘quase-coisas’ [...]” (Freire, 1987, p. 108).

A “cultura do silêncio” é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, negados em seu direito de agir e de serem autênticos, sem condições de manifestar uma cultura diferente daquela à que estão submetidos. Nesse sentido, como lembram os autores Loureiro e Pereira (2019, p. 13), “viver é apenas existir”, é não “dizer a sua palavra”, o que “significa ouvir e reproduzir a palavra de outros”. Desde a infância, na família, no trabalho, na escola com suas práticas de disciplinamento e domesticação através de uma educação bancária, a “cultura do silêncio atinge a tudo e a todos. Então, além de ser “uma forma de ação decolonial”, “dizer a sua palavra” implica um modo de “agir contra-hegemonicamente e romper com a imposta ‘Cultura do silêncio’” e se reconhecer como sujeitos históricos. (Loureiro, Pereira, 2019, p. 14). Para Freire

(2021, p. 13, grifos do autor) é preciso “reconhecer a história [como] tempo de *possibilidade* e não de *determinismo*”, como seres inacabados que somos.

Freire (2003, 67) constata de modo assustador que em nome de princípios como liberdade, eficácia e democracia, a liberdade como tal vem sendo asfixiada e, por conseguinte, a curiosidade, a criatividade e “o gosto da aventura do espírito”, dando lugar a uma “padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados”. Paulo Freire assim descreve o que chamou de “burocratização da mente”: “um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do **corpo consciente**, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (Freire, 2003, p. 67, grifos nossos). Essa domesticação alienante revela a fragilidade de um indivíduo que se vê determinado, e por essa razão não entende que seu corpo também é construído socialmente, carrega as marcas da história como cultura grafada. Por isso, é tão importante pensar o corpo na educação:

“[...] o que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo” (Freire, 2006, p. 92).

É ao investigar as singularidades do corpo e os mecanismos de poder investidos contra ele, os comportamentos, os gestos que Michel Foucault começa seu estudo minucioso. Corpos até então disciplinados e silenciados em instituições curativas e educativas, seja em rotinas escolares, familiares e militares (Courtine, 2013). Para o mesmo autor, as razões para o corpo irromper como objeto de estudo nas ciências humanas provêm das décadas de 1960 e 1980, quando ocorreram muitas transformações políticas e sociais, expressas através da frase “nosso corpo nos pertence!” Nela “se reconheceram então aquelas que denominaríamos hoje minorias de gênero, de orientação sexual ou de origem” (Courtine, 2013, p.10). Para Foucault (2000, p. 25) “o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”.

De acordo com Louro (2000, p. 61) esperamos que essas marcas falem “dos sujeitos [...] que elas nos indiquem - sem ambiguidade - suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, ‘deduzidos’ das marcas dos corpos”. A autora prossegue afirmando que como essas marcas já “estão lá, fixadas,

de uma vez e para sempre [...] ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade”.

O problema é que “esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural [...] que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente”, quer dizer, “que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas”, e que nesse contexto, “determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em ‘marcas’ definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes” (Louro, 2000, p. 62).

Conforme Louro (2000, p. 63) nesse processo de atribuição de identidades e também de diferenças o que está em ação é um “jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação. Por isso, ressaltamos a importância daquele “corpo-sujeito”, “corpo consciente”, que é capaz de se apropriar dos fatos, intervir no e com o mundo, porque “(re)conhece, assimila, sente e se expressa dizendo sua palavra” (Cavanhi, Pereira, 2021, p. 79). Assim, prosseguem os autores, “é possível garantir uma formação mais humana por meio da corporeidade como um instrumento capaz de romper com a cultura do silêncio e, então, permitir que corpos invisíveis digam a sua palavra (Cavanhi, Pereira, 2021, p. 79).

Para Louro (2000, p. 73) “os conceitos de identidades sexual e de gênero - desde que libertados da dicotomia com que a princípio foram empregados” são “instigantes e produtivos” no campo da educação, pois podem “contribuir decisivamente para fazer ‘aparecer’ os corpos aí sempre tão escondidos e suspeitos”. No entanto, ainda validamos e reforçamos nas escolas estereótipos de uma sociedade cis-hetero-normativa através de ações e palavras. Incentivamos a “cultura do silêncio”, esquecendo que lidamos com gente, e porque somos gente, não podemos ficar indiferentes aos sofrimentos e inquietações dos/as estudantes, como escreveu Paulo Freire (2021). Vivemos numa escola que se pretende democrática, mas ainda é vigilante e controladora. Ainda precisamos “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” para construir a escola que queremos, que enaltece e respeita a diversidade e a “boniteza” das gentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, reconhecendo a relevância de temas como a diversidade de gênero e sexualidades e compreendendo-os como construções culturais, históricas e sociais, é preciso se comprometer com a desconstrução de conceitos e concepções que geram “inúmeras formas de discriminação, preconceito, sofrimento e violências de diversos níveis e tipos. E a escola não pode (mais) se omitir diante da situação” (Balestrin, Soares, 2015, p. 56). Quando se trata de gênero e sexualidades, a escola tem contribuído para reproduzir discursos dominantes, seja através do currículo ou de atividades que acontecem no espaço escolar.

É fato que a pergunta que intitula esse artigo não tem uma resposta definitiva e suscita várias outras questões. No desfecho da história que deu início a essa pesquisa, infelizmente, o silêncio que prevaleceu não foi aquele de quem escuta atentamente, numa postura dialógica, e sim, aquele que invisibiliza. Por ora, enquanto educadorxs, que não sejamos nós @s opressorxs, que saibamos respeitar, esclarecer, informar e compreender @s estudantes em sua diversidade e singularidade. Isso só acontece a partir da observação da realidade na qual estamos inserid@s, com disposição não só para o diálogo, mas também, para o embate.

## REFERÊNCIAS

AMATO, Luciano. Prefácio. In: AMATO, Luciano. Diversidade e inclusão em suas dimensões [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Literare Books International, 2022. p. 2-4.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/publicacoes/retratos-da-escola/71598-retratos-da-escola-volume-9-numero-16-janeiro-a-junho-de-2015>

BRASIL. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007. (Coleção Caderno SECAD; v. 4).

CAVANHI, Ana Carla; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Envelhecimento e corporeidade: do corpo-objeto ao corpo-sujeito nas discussões sobre a cidadania. **Revista Vivências** Erechim, v. 17, n. 33, p. 69-82 jul./dez. 2021.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. [livro eletrônico] Petrópolis: Vozes, 2013.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da inclusão e da exclusão social na escola**. [livro eletrônico] São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**: a vontade de saber v1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [recurso eletrônico] 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico] 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero”. Impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. (Orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p. 335-361.

LIMA, Paulo Gomes. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. cad. Pes., São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198/3742>

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1 ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 12, p. 59-75, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 7-42

\_\_\_\_\_. Prefácio: O enredo de um grupo. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. (Orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p. 7-16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUSZKAT, Susana. Violência de gênero. In: TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera. (Orgs.) **Gênero**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020. p. 89-109.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PIZZANI, Luciana. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

QUINET, Antonio. Entre o inconsciente e a cultura. In: TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera. (Orgs.) **Gênero**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 66-87.

RIPPON, Gina. **Gênero e os nossos cérebros**: como a neurociência acabou com o mito de um cérebro feminino ou masculino. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2021.

SALES, Ricardo. Diversidade nas organizações: conceitos e histórico. In: AMATO, Luciano. Diversidade e inclusão em suas dimensões [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Literare Books International, 2022. p. 4-12.

SIMAS, Luiz Antonio. Prefácio: Entre o remédio e o veneno. In: FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**. [Recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 8-11.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 45-104.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual health**. Genebra: WHO, 2023. Acesso em: 06/06/2023. Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2)