


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

LILIAN DE OLIVEIRA LINO

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DA  
HETERONORMATIVIDADE**



ARARAQUARA – S.P.  
2024

LILIAN DE OLIVEIRA LINO

# **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DA HETERONORMATIVIDADE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

**Orientador:** Professor Dr. Rinaldo Correr

ARARAQUARA – S.P.  
2024

L758r

Lino, Lilian de Oliveira

Representações de professoras do Ensino Fundamental I acerca da heteronormatividade / Lilian de Oliveira Lino. -- Araraquara, 2024  
117 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Rinaldo Corrêa

1. Representações Sociais. 2. Heteronormatividade. 3. Sexualidade.  
4. Professoras. 5. Educação Sexual. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LILIAN DE OLIVEIRA LINO

# **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DA HETERONORMATIVIDADE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

**Orientador:** Professor Dr. Rinaldo Correr

**Data da defesa:** 29/02/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Dr. Rinaldo Correr  
UNESP - Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

---

**Membro Titular:** Dra. Débora Raquel da Costa Milani  
UNESP - Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

---

**Membro Titular:** Dr. Elvio Carlos da Costa  
FATEC - Faculdade de Tecnologia – Campus Taquaritinga

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu pai Wilson *in memoriam* e a minha mãe Maria Helena.  
Ao meu esposo José Ailton.  
Ao meu filho Mateus.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por cada dia de vida e por me resguardar nos momentos de ansiedade.

Ao meu saudoso pai Wilson que mesmo não estando presente fisicamente, vive por meio das minhas memórias e ações. Sua sabedoria, resiliência e persistência foram fontes de aprendizado que carrego para a vida.

À minha mãe Maria Helena, pela força e afago nos momentos em que tive dúvidas e incertezas quanto ao caminho a seguir. Suas palavras foram e são cruciais para o meu caminhar.

Ao meu amado filho Mateus, agradeço os incentivos, a companhia e o auxílio mediante os contratempos tecnológicos que surgiram durante as aulas online devido a pandemia da Covid-19.

Ao meu esposo e companheiro Ailton, pelo carinho e paciência neste percurso. Seu apoio incondicional em todo processo de realização da Pós- Graduação permitiu que esta pesquisa se tornasse concreta.

Às minhas amigas de vida e profissão Andreia, Jane e Naellen, pelo acolhimento, ombro amigo, pelos momentos de distração e risadas quando tudo parecia tão sério e monótono.

À todas professoras que participaram desta pesquisa, disponibilizando de seu tempo e atenção, mesmo quando poderiam estar descansando. Sem suas narrativas esta pesquisa não existiria.

À Secretaria de Educação Esporte e Lazer de Jaboticabal, e especialmente, à secretaria de educação Lúcia Vasques, que sempre muito solicita atendeu meus pedidos de afastamento e licença para o cumprimento das obrigatoriedades do mestrado.

Às gestoras da escola em que trabalho, Michele, Ana Carolina e Kellen por toda compreensão, pelos dias em que precisei me ausentar, por vezes, de última hora e ainda assim se mostraram sempre preocupadas com a minha formação.

À minha amiga Daniele, parceira de curso, de eventos e pesquisas, cuja amizade foi um bálsamo, sempre por perto me acalmando, sendo alento nos momentos em que tive medo dos prazos e burocracias.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, pelos ensinamentos e esclarecimentos, que sem dúvida foram de imensa contribuição para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao meu orientador Rinaldo, por toda confiança depositada em meu projeto e minha pessoa, pelo incentivo, esclarecimento de dúvidas, explicações, mesmo aos finais de semana e feriados. Sua didática, cordialidade e conhecimento de causa foram essenciais para o meu crescimento acadêmico.

À professora Débora que com tamanha generosidade aceitou participar da banca para qualificação e também defesa, corrigindo esta dissertação, além de contribuir significativamente com sugestões de leitura que permitiram que essa pesquisa pudesse ser aperfeiçoada.

Ao professor Élvio pela disposição e aceite em participar tanto da qualificação como da defesa desta dissertação, com apontamentos teóricos e metodológicos que com toda certeza fizeram a diferença para a finalização deste trabalho.

Ao setor de Pós-graduação, que não mediram esforços para realizar os atendimentos, sanar dúvidas e protocolar pedidos.

Por fim, deixo minha imensa gratidão a todos/as aqueles/as que contribuíram, independente do grau de complexidade para que este trabalho chegasse a sua etapa de conclusão.

Primavera nos dentes

Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado  
Quem já perdido nunca desespera  
E envolto em tempestade, decepado  
Entre os dentes segura a primavera

João Ricardo e João Apolinário Teixeira Pinto (1973)



## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as Representações Sociais (RS) de professoras da rede municipal de escolas de um município localizado no interior do estado de São Paulo para identificar suas representações acerca da heteronormatividade. A pesquisa parte do pressuposto que a heteronormatividade permeia os espaços escolares, assim como os comportamentos e também as narrativas docentes em relação ao que é considerado fora dos padrões heterossexuais, afetando diretamente o processo formativo dos/as jovens em assuntos referentes as dimensões da sexualidade. Nesse sentido é que se compreende a heteronormatividade como um conjunto de comportamentos e posturas heterossexuais julgadas como única via de aceitação social na qual aqueles considerados fora de seus padrões comportamentais são excluídos e marginalizados. A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi usada como eixo teórico para analisar o modo como as professoras compreendem a heteronormatividade e a Análise do Conteúdo, com o auxílio do software WebQDA foi utilizada como metodologia para interpretar e analisar os dados obtidos pela pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, que foi realizada com dezessete professoras de Ensino Fundamental I. Os resultados nos possibilitaram compreender que entre as representações sobre sexualidade existe o predomínio da binaridade de gênero como condutora das relações sociais, ou seja, a heterossexualidade é o fio condutor que determina majoritariamente como devem ser os comportamentos, as identidades e orientações sexuais. Dentre os discursos, também percebemos transformações geracionais de representações sobre sexualidade que apresentam possíveis aberturas, demonstrando que esse tema vem perdendo o rótulo de tabu e impassível de ser debatido. As docentes representaram a heteronormatividade como o padrão heterossexual seguido por nossa sociedade. Suas falas a princípio trouxeram o debate sobre os papéis sociais que são definidos para homens e mulheres, atrelando-o ao fato da mulher na contemporaneidade possuir os mesmos direitos que o homem. Porém, as representações sobre outras identidades e orientações sexuais, de algumas docentes encontram-se ancoradas por dogmas religiosos, tradições familiares e culturais que invisibilizam as minorias. O incômodo de que essas expressões consideradas diferentes venham à público, por serem consideradas exageradas ou inadequadas também são formas de não aceitação presentes nos discursos. Todas essas representações se reverberam no cotidiano escolar, uma vez que são aprendidas, repassadas ou silenciadas nas interações entre professores/as e alunos/as. Todo esse cenário aponta para entraves significativos para que a diversidade sexual seja trabalhada nas escolas. Nesse ponto as docentes divergiram a quem cabe esse papel, na medida em que suas falas expressaram a inexistência de formação continuada na área da educação sexual. As professoras demonstraram insegurança e medo de retaliação, caso precisem trabalhar essa temática, e diante das experiências de sexualidade de alunos/as destacou-se mais uma vez a urgência de formação continuada. Diante do que foi constatado, torna-se indispensável ponderarmos a respeito da formação em educação sexual de professores/as. Por fim, destacamos que a escola deve ser espaço de oportunidades para a problematização, por meio da promoção do diálogo, da escuta e da discussão acerca da construção cultural do gênero e da sexualidade.

**Palavras – chave:** Representações Sociais; Heteronormatividade; Sexualidade; Professoras; Educação Sexual.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the Social Representations (SR) of female teachers in the municipal school system of a municipality located in the interior of the state of São Paulo to identify their representations about heteronormativity. The research assumes that heteronormativity permeates school spaces, as well as behaviors and teacher narratives regarding what is considered outside heterosexual norms, directly affecting the formative process of young people in matters related to dimensions of sexuality. In this sense, heteronormativity is understood as a set of heterosexual behaviors and attitudes judged as the only socially accepted path, in which those considered outside its behavioral standards are excluded and marginalized. The Theory of Social Representations (TSR) was used as the theoretical framework to analyze how teachers understand heteronormativity. Content Analysis, with the assistance of the WebQDA software, was employed as the methodology to interpret and analyze the data obtained from the research. This is a qualitative and descriptive study conducted with seventeen teachers of Elementary School I. The results allowed us to understand that among the representations of sexuality, there is a predominance of gender binary as a driver of social relations. In other words, heterosexuality is the predominant factor that largely determines behaviors, identities, and sexual orientations. Among the discourses, we also noticed generational transformations of representations about sexuality that show possible openings, indicating that this topic is losing its taboo label and becoming open to discussion. The teachers represented heteronormativity as the heterosexual standard followed by our society. Initially, their statements brought up the debate about social roles defined for men and women, linking it to the fact that women in contemporary times have the same rights as men. However, representations of other identities and sexual orientations by some teachers are anchored in religious dogmas, family traditions, and cultural aspects that invisibilize minorities. Discomfort with these social expressions considered different coming out publicly, seen as exaggerated or inappropriate, is also a form of non-acceptance present in the discourses. All these representations reverberate in daily school life, as they are learned, passed on, or silenced in interactions between teachers and students. This entire scenario points to significant obstacles for sexual diversity to be addressed in schools. At this point, teachers disagreed on who should take on this role, as their statements expressed the lack of continuing education in the area of sexual education. Teachers demonstrated insecurity and fear of retaliation if they needed to address this issue, and in the face of students' experiences of sexuality, the urgency of continuing education was emphasized once again. Given what was found, it is essential to consider the training of teachers in sexual education. Finally, we emphasize that the school should be a space for opportunities for problematization, through the promotion of dialogue, listening, and discussion about the cultural construction of gender and sexuality.

**Keywords:** Social Representations; Heteronormativity; Sexuality; Teachers; Sexual Education.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Figura 1</b>  | Homicídio de pessoas transexuais e travestis mês-a-mês              | 39 |
| <b>Figura 2</b>  | Número de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil, por região, em 2022 | 40 |
| <b>Figura 3</b>  | Universo Consensual e Universo Reificado                            | 57 |
| <b>Figura 4</b>  | Exemplo de ancoragem: busto humano                                  | 59 |
| <b>Figura 5</b>  | Esferas de pertença das RS  | 60 |
| <b>Figura 6</b>  | Etapas da pesquisa  | 67 |
| <b>Figura 7</b>  | Categorias e códigos desenvolvidos com o auxílio do software WebQDA | 69 |
| <b>Figura 8</b>  | Categorias de análise   | 71 |
| <b>Figura 9</b>  | RS e subcategorias para sexualidade                                 | 72 |
| <b>Figura 10</b> | Ancoragem e objetivação das docentes para sexualidade               | 72 |
| <b>Figura 11</b> | RS e subcategorias para heteronormatividade                         | 76 |
| <b>Figura 12</b> | Ancoragem e objetivação das docentes para heteronormatividade       | 77 |

## LISTA DE TABELAS

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>Tabela 1</b> | Referências das professoras sobre sexualidade                            | 70 |
| <b>Tabela 2</b> | Referências das professoras sobre heteronormatividade                    | 70 |
| <b>Tabela 3</b> | Referências das professoras sobre escola, formação docente e diversidade | 70 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>ANTRA</b>      | Associação Nacional de Travestis e Transexuais  |
| <b>BNCC</b>       | Base Nacional Comum Curricular  |
| <b>CID</b>        | Código Internacional de Doenças   |
| <b>DCN</b>        | Diretrizes Curriculares Nacional  |
| <b>DST</b>        | Doenças Sexualmente Transmissíveis  |
| <b>GGB</b>        | Grupo Gay da Bahia  |
| <b>INEP</b>       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira   |
| <b>IST</b>        | Infecções Sexualmente Transmissíveis  |
| <b>LDB</b>        | Lei de Diretrizes e Base  |
| <b>LGBTQIAPN+</b> | Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo,<br>Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais. |
| <b>MEC</b>        | Ministério da Educação  |
| <b>OMS</b>        | Organização Mundial da Saúde  |
| <b>PCN</b>        | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PNE</b>        | Plano Nacional de Educação  |
| <b>RS</b>         | Representações Sociais  |
| <b>TRS</b>        | Teoria das Representações Sociais   |
| <b>STF</b>        | Supremo Tribunal Federal  |
| <b>WebQDA</b>     | Web Qualitative Data Analyses   |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>  | <b>14</b> |
| <b>2. SEXUALIDADE E GÊNERO CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS</b>                                   | <b>19</b> |
| 2.1 Heterossexualidade e homossexualidade: a trajetória de uma construção normativa               | 20        |
| 2.2 O corpo disciplinado e o “sujeito anormal”  | 26        |
| 2.3 Gênero, sexualidade e relações de poder   | 29        |
| 2.4 O conceito de heteronormatividade   | 35        |
| <b>3. SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES</b>               | <b>38</b> |
| 3.1 Sexualidade, gênero e currículo escolar: dos PCN à BNCC                                       | 41        |
| 3.2 Ideologia de gênero e pânico moral no contexto educacional                                    | 45        |
| 3.3 Desconstrução da heteronormatividade pela escola  | 48        |
| <b>4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O SENSO COMUM COMO CONHECIMENTO</b>                                 | <b>53</b> |
| 4.1 O surgimento das Representações Sociais   | 54        |
| 4.2 Aspectos teóricos das Representações Sociais  | 56        |
| 4.3 Algumas considerações sobre a Teoria das Representações Sociais para as pesquisas em educação | 61        |
| <b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>   | <b>64</b> |
| 5.1 Natureza da pesquisa  | 64        |
| 5.2 Participantes   | 65        |
| 5.3 Procedimentos e coleta de dados   | 65        |
| 5.3.1 Roteiro de entrevista e aplicação piloto  | 65        |
| 5.3.2 Entrevistas   | 66        |
| 5.4 Procedimento de análise de dados  | 67        |
| 5.5 Aspectos éticos   | 68        |
| <b>6. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>   | <b>69</b> |
| 6.1 Categorias e códigos  | 69        |
| 6.2 RS sobre sexualidade  | 71        |
| 6.2.1 A sexualidade pela via do binarismo de gênero   | 72        |
| 6.2.2 A sexualidade pela via do sentimento, autopercepção/autoconhecimento e relacionamento       | 74        |
| 6.2.3 Transformações geracionais sobre a concepção de sexualidade                                 | 75        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>6.3 RS sobre heteronormatividade</b>   | <b>76</b>  |
| <b>6.3.1 A heteronormatividade pela via dos papéis sociais</b>  | <b>78</b>  |
| <b>6.3.2 A heteronormatividade pela via dos valores familiares, religiosos e culturais</b>                  | <b>79</b>  |
| <b>6.3.3 Não aceitação e incômodo com a não heterossexualidade</b>  | <b>82</b>  |
| <b>6.3.4 Liberdade de expressão sexual e conflitos para os que não seguem a norma</b>                       | <b>85</b>  |
| <b>6.4 Impactos das representações sobre heteronormatividade no contexto escolar</b>                        | <b>86</b>  |
| <b>6.4.1 Educar para a diversidade sexual: a quem cabe o papel?</b>   | <b>87</b>  |
| <b>6.4.2 Entraves para a diversidade sexual na escola</b>   | <b>89</b>  |
| <b>6.4.3 Algumas experiências, ações e reações das professoras mediante a sexualidade no espaço escolar</b> | <b>91</b>  |
| <b>6.4.4 Necessidade formativa</b>  | <b>94</b>  |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>96</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICES</b>  | <b>110</b> |
| <b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista piloto</b>  | <b>110</b> |
| <b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista definitivo</b>  | <b>111</b> |
| <b>APÊNDICE C - Parecer Consubstanciado do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa)</b>                             | <b>112</b> |
| <b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>  | <b>116</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Existe uma história que antecede o desenvolvimento deste estudo, a qual tenho a oportunidade de esboçar brevemente por entre estas linhas. É a minha trajetória como professora de Educação Básica que se iniciou há dezessete anos. Foram esses anos dedicados ao trabalho com crianças que me trouxeram a pretensão de cursar o Mestrado em Educação Sexual, especialmente influenciada pelas experiências no âmbito da sexualidade e do gênero das escolas em que lecionei.

A maior parte das vezes, tais experiências, não só minhas, mas também de colegas de profissão, denunciaram a carência de conhecimento que envolve os profissionais da educação, que como consequência fizeram com que inúmeros casos não fossem conduzidos adequadamente, ou então tivessem como desfecho a negligência e o silenciamento. A ausência de formação docente na área da educação sexual, é uma triste realidade da qual eu e tantos/as outros/as colegas compartilhamos ao longo da carreira docente.

Porventura, as políticas educacionais brasileiras demonstraram nos últimos anos, retrocessos significativos no campo da educação sexual para crianças e adolescentes. Os discursos contrários aos estudos de gênero e sexualidade emergiram potencialmente em nossa sociedade, a tal ponto de elevar as dificuldades que já existiam de que projetos desse campo fossem contemplados nas escolas.

No sentido de contribuir para o aprofundamento dos estudos de gênero e sexualidade, a proposta deste estudo é discutir o fenômeno da heteronormatividade que impõe a heterossexualidade como norma a ser seguida socialmente e que subjuga e coloca à margem aqueles/as que não se adequam a ela.

Deste modo, este estudo buscará aprofundar uma temática que tem sido intensa e polêmica nos espaços que permeiam a educação escolar, os processos pedagógicos e as ações docentes. No entanto, debater questões que envolvem gênero, sexualidade, orientação afetivo sexual e diversidade sexual nas escolas se tornaram um desafio na atualidade. Acreditamos que essa temática seja de significativa contribuição para o desenvolvimento humano e social, sendo passível de ocorrer juntamente ao processo de escolarização, sendo este um direito democrático e constitucional.

A sexualidade contempla a vida de todo ser humano, todavia, as maneiras de vivenciá-la são únicas e, além disso, existem influências históricas, culturais e sociais que caracterizam as práticas, simbologias e crenças sobre sua significação. Em diferentes contextos históricos e culturais a sexualidade pode se modificar quanto ao seu sentido, função



e regulação, entretanto, discutir tema tão complexo ainda se configura uma polêmica que reduz sua gama de diversidades a fatores estritamente conectados a doutrinas religiosas e/ou aspectos biológicos, que se contornam entre a moralidade, genitália e reprodução.

Para compreendermos a sexualidade humana, devemos considerar as dimensões que a constituem. Sua constituição está vinculada entre dimensões que englobam ordens biológicas, psicológicas, culturais e éticas dos indivíduos. Por serem portadoras de elementos fundamentais do desenvolvimento e comportamento humano, é importante que uma dimensão não se sobreponha a outra, visto que todas devem operar em conjunto, contribuindo para a construção de uma natureza biopsicossocial saudável para os indivíduos (Abreu, 2010).

Devido a múltipla combinação de fatores que compõem a sexualidade humana, podemos citar quatro elementos primordiais em sua composição: a identidade de gênero, a orientação sexual, o sexo biológico e a expressão de gênero. Em uma breve contextualização, podemos explicar a identidade de gênero como o modo pelo qual o indivíduo se vê e se identifica; a orientação sexual diz respeito a quem o indivíduo sente atração; o sexo biológico corresponde a genitália e aos cromossomos de cada pessoa; a expressão de gênero se refere pela maneira que o sujeito expressa o seu gênero (Basso, 2020).

De modo geral, não é incomum a sociedade ocidental atribuir sexo, gênero, orientação sexual e sexualidade como sendo todas de uma mesma ordem e significado, ou então caracterizá-las superficialmente em parâmetros binários e dualísticos (homem/mulher, feminino/masculino, macho/fêmea), isto é, padrões impostos e que de certo modo se consolidam como incontestáveis e supostamente vivenciados por todos/as igualmente. A frequência desses conceitos que aparentam em um primeiro momento serem definidos e imutáveis, encontram-se consolidados em uma corrente dominante masculina e acabam por categorizar os indivíduos de forma dual e binária (Rafart, 2020).

Louro (2018) esclarece que a sexualidade no processo de construção característico da sociedade humana envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções. Desta maneira, não existiria meramente uma naturalidade, mas a sexualidade intrinsecamente ligada a processos culturais e carregadas de sentido social. A autora explica que a categorização de gêneros nos corpos se dá em determinadas situações culturais e é permeada pelas características dessa cultura.

Ao referir-se à sexualidade Rafart (2020, p. 24) afirma que a construção da identidade sexual de todos os indivíduos passa pela mediação da sociedade, pois esta atua como filtros que “medeia expectativas, determinações, práticas, exigências, e em especial, limitações dos

indivíduos”, havendo, portanto, a impossibilidade de desvincular o conceito da sexualidade das expectativas sociais, sendo estas positivas ou negativas.

Ao longo da história, a sexualidade sofreu constantes modificações, a contar das sociedades mais antigas, na qual sua expressão ocorria de maneira mais livre, até ser progressivamente influenciada por restrições e regulações advindas da ortodoxia religiosa, do controle estatal e das perspectivas de cunho médico e científico (Foucault, 2017).

Sob essas considerações, é possível afirmar que a sexualidade não é natural e não se restringe apenas a individualidade, ou a um corpo em sua estrutura anatômica e reprodutiva. Esta perpassa por normas regulatórias construídas socialmente cerceadas pela cultura e historicidade de cada época que lhe conferem sentido social. Dessa forma, a sexualidade pode ser entendida como uma construção conectada a diferentes influências institucionais, sejam elas provenientes do contexto familiar, religioso, político, jurídico, educacional, médico, dentre outros.

Entre as normas que exercem influência e regulam a sexualidade e os comportamentos sociais, este estudo destaca a heteronormatividade, mais especificamente nos espaços escolares. O conceito de heteronormatividade foi criado por Michael Warner (1993) para explicar a ordem social contemporânea, em que as demandas, obrigações sociais e expectativas devem considerar a heterossexualidade como natural, isto é, “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (Miskolci, 2009, p. 156).

Esses aspectos nos levam a considerar, que tanto a escola quanto os seus integrantes fazem parte da estrutura e dos mecanismos que compõem a sociedade, e estes por sua vez, levam seus anseios, crenças, valores e normatizações daquilo que consideram certo ou errado para dentro das relações cotidianas presentes no ambiente educativo. Ademais, a escola, pode ser vista como um ambiente disciplinador que visa moldar física e mentalmente os indivíduos, alinhando-os as normas sociais vigentes. O resultado dessa ação é a formação de sujeitos dóceis e obedientes que se enquadrem ao sistema social em funcionamento (Foucault, 2013).

Sendo assim, o presente estudo parte da hipótese de que a heteronormatividade permeia os espaços escolares, assim como os comportamentos e também as narrativas docentes em relação ao que é considerado fora dos padrões heteronormativos, afetando diretamente o processo formativo dos/as jovens em assuntos referentes as dimensões da sexualidade.

Por estas razões, a pesquisa tem como proposta o enfoque da heteronormatividade no cotidiano escolar, voltada especialmente aos discursos docentes, visto que estes/as interagem com os/as alunos/as e são tidos como exemplos a serem seguidos. Para isso, este estudo toma como embasamento a Teoria das Representações Sociais (TRS) que parte da premissa de que o conhecimento do senso comum de determinado grupo de indivíduos sobre um objeto pode colaborar para a compreensão do cenário sobre sexualidade e gênero na atualidade.

As RS conforme descrita por Jodelet (2001, p. 22) “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esta forma de conhecimento advinda do senso comum é diferente do conhecimento científico, e ainda assim deve ser legitimada por sua relevância no cotidiano social, uma vez que pode responder como se desenvolvem os processos cognitivos e as interações sociais.

A partir destas considerações, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as RS de docentes da rede municipal de um município localizado no interior do Estado de São Paulo para identificar suas representações sobre a heteronormatividade. Em consonância à temática principal, os objetivos específicos visam possibilitar aos/as professores/as participantes a reflexão das consequências na vida dos/as alunos/as, assim como descrever experiências e ações frente as situações que envolvem sexualidade no cotidiano escolar e por fim contribuir para a desconstrução de comportamentos heteronormativos no ambiente escolar e consequentemente na sociedade.

Com o objetivo de atender este propósito, esta dissertação foi dividida em cinco partes importantes. Na primeira, apresentamos a história em torno da invenção dos conceitos de heterossexualidade e homossexualidade e a tentativa dos estudos de gênero, que colocaram na pauta das reflexões científicas, o conceito de gênero como uma categoria histórica e analítica, que tensionaram os debates e impulsionaram a desvinculação do gênero de aspectos biológicos, atrelando-o às relações de poder, fragilizando as teses que perpetuavam a heteronormatividade como norma que orienta os comportamentos na atualidade.

Em sequência, na segunda, discutimos questões referentes à sexualidade, gênero e educação sexual no âmbito da educação escolar, no quesito de compreender as circunstâncias históricas, políticas e culturais que influenciaram e ainda exercem influência nas legislações e currículos, tornando inviável o ensino da educação sexual nas escolas.

Na terceira, nos propomos a abordar a TRS, assim como o seu surgimento dentro de um período de profundas transformações sociais, além dos seus principais conceitos teóricos e a sua importância para estudos dentro do âmbito escolar.

Mais adiante, na quarta parte, encontram-se os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa, sua natureza, objetivos, participantes e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

Por fim, na última parte, demonstramos os resultados finais obtidos e as discussões, por meio das categorias de análise do conteúdo que expuseram as representações das professoras acerca da heteronormatividade.

Desta forma, esperamos que esta dissertação contribua para que cada vez mais questões sejam levantadas e aprofundadas, na busca de compreender o porquê a sociedade rejeita e discrimina expressões e identidades não heterossexuais. Além disso, desejamos que este estudo represente um dos caminhos para desconstrução de práticas pedagógicas excludentes, para que possamos finalmente seguir rumo à uma educação sem distinções, que seja inclusiva, livre e sem preconceitos.

## 2. SEXUALIDADE E GÊNERO: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

No momento atual, especialmente no cenário público brasileiro, temas que envolvem gênero e sexualidade, assim como as maneiras de identificar-se e expressar-se sexualmente tem sido pautas, não somente no âmbito das pesquisas acadêmicas (que buscam compreendê-las dentro da esfera científica), mas também de campos ideológicos, como o político e o religioso.

A partir da compreensão da sexualidade enquanto vasto fenômeno, inerente a todo ser humano, que pode ser expressa por diferentes formas, é possível identificar elementos discursivos opostos, pelos quais observam-se premissas reacionárias, que tentam constantemente, impor uma norma comportamental e dogmática que deve ser seguida.

Essa visão unívoca insere uma tese fundante de cunho religioso nas esferas dos discursos políticos. No processo de inverter as relações democráticas e dialógicas, vai sendo prescrito, como única possibilidade, a experiência erótica circunscrita pela relação binária, que se estabelece pela união entre homem (macho) e mulher (fêmea). Assim, observa-se que essa narrativa moralista, de cunho político/religioso, por meio de uma potente influência discursiva sobre os indivíduos, apresenta o alcance ampliado e facilitado pelas mídias sociais (Junqueira, 2018; Dias, 2017; Borges, 2022).

A historiadora norte-americana Joan Scott, desde 1995 começou a descrever o gênero como uma categoria útil de análise histórica. A virada epistemológica na segunda metade do século XX, foi marcada por diversos movimentos sociais e uma grande ebulição política, econômica e cultural, o que possibilitou a emergência de uma categoria polissêmica, multifacetada e diretamente ligada às questões que discutem as relações de poderes na sociedade: os estudos de gênero. Tais fatos, demonstram que esse processo é histórico e contraditório, atravessado por relações desiguais de dominação, exploração e poder, que estabelecem normas de comportamento, com impactos em diferentes esferas sociais.

Na base da tessitura social Laqueur (2001) aponta a sexualidade dentro de um cenário que tem se transformado ao longo da história e que deixa resquícios e marcas nos modos de pensar dos indivíduos. O autor reconhece a natureza contextual do sexo, destacando que este é inseparável do ambiente cultural, social e histórico em que vivemos.

O sexo, como o ser humano, é contextual. As tentativas de isolá-lo de seu meio discursivo e determinado socialmente são tão fadadas a erros [...] como os esforços do antropólogo moderno para filtrar o cultural e deixar um resíduo de humanidade

essencial [...] o corpo provado, incluso, estável que parece existir na base das noções modernas de diferença sexual, é também produto de momentos específicos, históricos e culturais (p.27).

Mesmo antes do nascimento, nos atribuem expectativas e escolhas sobre quais pessoas seremos e quais papéis possivelmente iremos desempenhar dentro da sociedade. Como nos mostra Butler (2003, p. 27) “não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpelado por meio de significados culturais”. Um exemplo disso, é o chá-revelação para descobrir o sexo de uma criança, seguido da escolha do enxoval que deverá ser pensado de acordo com a cor, para enfim, a escolha do nome, sendo este, o registro que identificará essa pessoa em seus documentos e instituições pelas quais ela passar. Todos esses detalhes demonstram que os indivíduos são inevitavelmente entrelaçados pela trama de significados culturais ao seu redor, que já lhe tem destinados uma identidade mesmo antes do nascimento.

Pressupondo que a sexualidade, seus entornos e discursos, pertencem a uma construção histórica e cultural, e que somos frutos desse processo contínuo e instável, neste capítulo discutiremos sobre o surgimento da heterossexualidade e homossexualidade e, de como a primeira se sobrepôs à segunda como forma “saudável” de orientação, delegando aos que não se enquadravam a ela, o título de “anormais”.

Seguindo essa premissa, apresentaremos os estudos de gênero, que colocaram na pauta das reflexões científicas, o conceito de gênero como uma categoria histórica e analítica, que tensionaram os debates e impulsionaram a desvinculação do gênero dos aspectos biológicos, atrelando-o às relações de poder, fragilizando as teses que perpetuavam a heteronormatividade como a norma que orienta os comportamentos na atualidade.

## **2.1 Heterossexualidade e homossexualidade: a trajetória de uma construção normativa**

Os estudos conduzidos pelos historiadores apontam para a existência social de comportamentos que dimensionam comportamentos heterossexuais e homossexuais com diferentes padrões de valoração ou aceitação, se considerarmos a sociedade em sua complexidade e em seus processos de transformações. A sexualidade como a expressão social de papéis, comportamentos e ato sexual, pode ser analisada a partir das identidades sexuais distintas e definidas, tratadas como construção histórica e cultural que se modificaram ao longo do tempo (Laqueur, 2011). A forma como a sociedade compreende e categoriza as

orientações sexuais é o resultado de complexos processos sociais, culturais e históricos que moldaram tanto as percepções quanto as normas em torno da sexualidade humana.

A noção de heterossexualidade, como uma identidade sexual distintiva, só começou a surgir no final do século XIX, em paralelo ao desenvolvimento da psicologia e medicina modernas. A ideia de que os indivíduos podem ser categorizados como heterossexuais ou homossexuais passou a ser difundida, influenciando as percepções coletivas e as normas sociais em relação à sexualidade (Katz, 1996; Blank, 2011).

Ainda nesse sentido, Blank (2011) explica que, até pouco mais da metade do século XIX, a categoria heterossexual como forma de definir a atração pelo sexo oposto era inexistente, portanto, a autora explica a impossibilidade de uso desse conceito para designar e justificar as relações anteriores a esse período histórico. Antes do surgimento das categorias de orientação homossexual e heterossexual, os comportamentos sexuais também eram reconhecidos e categorizados, além de estarem sujeitos a proibições. No entanto, a distinção de orientação sexual entre pessoas não era estabelecida com base em sentimentos como amor e desejo sexual. O foco estava diretamente nas práticas sexuais e não na orientação sexual e nas identidades daqueles que a praticavam.

O crescimento urbano no século XIX, principalmente em cidades da Europa e América do Norte, devido a exponencial demanda industrial, possibilitou que milhares de trabalhadores deixassem suas vidas no campo para se dedicarem ao trabalho assalariado. Esse *boom* demográfico modificou a experiência urbana. As atividades sexuais não convencionais, abrangendo a prostituição, violência sexual e erotismo entre pessoas do mesmo sexo, pareciam mais prevalentes, imprevisíveis e desenfreadas quando comparadas a épocas em que as cidades e suas populações eram menores (Blank, 2011).

Contudo, essas atividades sexuais que eram consideradas inadequadas, acabavam sendo associadas, às camadas sociais mais baixas. Essa explicação, encontra-se baseada na hipótese de que o rápido crescimento populacional, composto principalmente pela classe trabalhadora, reforçava a ideia de que era essa a principal causa das “más condutas sexuais”. Nessa linha de reflexão, Blank (2011) aponta que, independentemente de um país ser governado por um monarca ou presidente, a crescente pressão populacional nas cidades deixava claro que era necessário haver um tipo de governo e que era iminente implantar em larga escala um sistema de gestão social como forma de impor controle sobre os comportamentos sexuais.

A lei era parte integrante desse esforço para impor maior controle sobre o comportamento sexual dos cidadãos. Central para este esforço legal, foi o processo

de criação de um corpo de trabalho que ajudou a apoiar a lei e auxiliá-la em seu trabalho gerencial. O novo estado laico exigia justificativa secular para as suas leis, e profissionais de muitos campos começaram a se dedicarem à tarefa de fornecê-la. Médicos como Richard von Krafft-Ebing faziam isso de maneira particular e distinta. (Blank, 2011, p. 32, tradução minha<sup>1</sup>).

Em meio a esse contexto social, os termos heterossexual e homossexual aparecem pela primeira vez em 1868, nos escritos do jornalista húngaro Karl Maria Kertbeny. Após o assassinato de seu amigo (por questões de orientação sexual) e posicionando-se contrário ao Parágrafo 143 do Código Penal Prussiano e sua manutenção no Parágrafo 152 do projeto de um código penal para a Confederação Alemã do Norte, que criminalizam e puniam práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, seus escritos representaram um dos primeiros usos documentados dos termos heterossexual e homossexual (Katz, 1996; Blank, 2011).

Assim, Kertbeny criou os termos *heterosexual* e *homosexual* para descrever a orientação sexual dos indivíduos, cujo propósito inicial era descriminalizar as relações homoafetivas. Logo, o termo homossexual foi designado para explicar os atos eróticos entre indivíduos do mesmo sexo, enquanto, heterossexual seria usado para denominar atos eróticos entre os sexos opostos (Katz, 1996).

Não muito tempo depois do surgimento dos termos heterossexual e homossexual, presencia-se o direcionamento dessas nomenclaturas para o campo da medicina. Em 1889, o psiquiatra alemão Richard von Krafft-Ebing, desenvolve um estudo no campo da sexologia, no qual classificou diferentes tipos de perversões sexuais. Sendo assim, incluiu em sua obra intitulada *Psicopatía Sexualis* ambos os termos em um catálogo de doenças ligadas ao sexo. Este médico considerava que o instinto sexual normal deveria ter como único objeto a reprodução, em consonância com as teorias que fundamentavam a sexualidade no Ocidente. Entretanto, seu principal foco de catalogação era o “instinto sexual contrário” (Katz, 1996).

A obra em questão abordava uma longa extensão de casos de parafilias<sup>2</sup>, como fetichismo, masoquismo, necrofilia, entre outros. Também retratava a homossexualidade

---

<sup>1</sup> The law was integral to this effort to impose greater control over the sexual behavior of citizens. Central to this legal effort, in turn, was the process of creating a body of work that helped to support the law and aid it in doing its managerial work. The new secular state required secular justification for its laws, and professionals in many fields began to apply themselves to the task of providing it. Physicians like Richard von Krafft-Ebing would do this in a particular and distinctive way (Blank, 2011, p. 32).

<sup>2</sup> Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-5) as parafilias representam o interesse sexual intenso e persistente que não estão voltados ao estímulo genital. O fetichismo se enquadra no grupo de indivíduos que obtém prazer e satisfação em relação com algum



como uma patologia nomeada como “homossexualismo<sup>3</sup>”, além de associá-la constantemente ao travestismo<sup>4</sup> e ambas eram apresentadas como sinais de degradação (Toniette, 2006).

As perversões, segundo Krafft-Ebing, continham vários estágios. No entanto, esse médico destacava a possibilidade de cura para o que designava como quadro de degeneração e perversão. A partir dos relatos de experiência com pacientes do sexo masculino submetidos ao uso de hidroterapia e hipnose, os tratamentos se mostravam eficazes, uma vez que estes eram curados do desejo sexual por outros homens (Katz, 1996). As ideias difundidas por Krafft-Ebing alicerçaram as mudanças sobre o pensamento acerca da heterossexualidade e homossexualidade, até então enxergadas como perversões. Porém a designação desses termos, ganham novos contornos com o surgimento da teoria psicanalítica.

Na trajetória histórica sobre a definição da sexualidade, no final do século XIX e início do século XX, surgem críticas referentes as abordagens biológicas e naturalistas em torno da sexualidade. Nessa ruptura ocorrida de maneira controversa, Freud (1905) apresenta uma nova teoria, na qual afirma a existência da sexualidade desde a mais tenra infância (Zornig, 2008).

A compreensão sobre sexualidade, cujos resquícios perduram até o presente, foi apresentada por Freud em seus Três Ensaio sobre a Sexualidade (1905), por meio das suas teorias sobre o desenvolvimento sexual. É fato que com Freud, o entendimento sobre a sexualidade humana passou por profundas transformações. Freud afirma diferentemente do que se acreditava na época que a sexualidade humana não teria como único fim a reprodução, mas que também envolvia a busca pelo prazer, desde a infância e que passava pelas fases de desenvolvimento libidinal, denominadas como oral, anal e fálica<sup>5</sup> (Couto, 2017).

---

objeto; o masoquismo se insere no grupo de pessoas que obtém prazer e satisfação sexual ao sentirem dor; a necrofilia pertence ao grupo de indivíduos que obtém prazer e satisfação sexual por meio da visão ou contato com um cadáver.

<sup>3</sup> Carvalho e Oliveira (2017) argumentam que, influenciado pela normatividade científica e por uma visão prescritiva de ordem, o discurso médico classificou a homossexualidade como uma doença. A Classificação Internacional de Doenças (CID), em 1948, definiu o "homossexualismo" como um desvio sexual. Essa classificação estabelecia o "homossexualismo" como um comportamento desviante da norma heterossexual reprodutiva. Somente na década de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) removeu o "homossexualismo" do CID.

<sup>4</sup> De acordo com o Ministério da Saúde (2015) o termo “travestismo” é utilizado pela literatura médica para designar as travestis como pessoas portadoras de patologia. Em vista de desvincular esse conceito de um transtorno de identidade de gênero, o termo adotado atualmente por movimentos LGBTQIAPN+ e estudiosos da área é travestilidade, com a intenção de afastar a relação com o fetichismo e abandonar um termo com histórico de rejeição e marginalização (Barbosa, 2015).

<sup>5</sup> De acordo com Couto (2017) a fase oral é a que dá início à organização sexual infantil, nessa fase, a boca auxilia o bebê a conhecer o mundo que o rodeia, pois a boca é o destino de tudo que se encontra próximo. O seio da mãe, nessa etapa, é o primeiro objeto de pulsão sexual da criança. Na fase anal, a

Nesse processo, conforme descrito por Freud (1976), o psiquismo se desenvolveria a partir da estruturação do desejo sexual, e envolveria a sexualização de objetos em zonas corporais erógenas. Ante o exposto, Freud “denomina a sexualidade das crianças de perverso-polimorfa, por se afastar do modelo genital de relação sexual, procurando formas de prazer derivadas de qualquer área ou órgão do corpo” (Zornig, 2008, p. 74). Essa teorização, segundo Zornig (2008) passa a excluir o surgimento da sexualidade apenas na puberdade, ampliando a dimensão sexual como estritamente ligada a fins reprodutivos.

Para Freud (1976) dentro da trama familiar, o caminho para a escolha heterossexual se daria pelo desejo incestuoso do menino pela mãe e da menina pelo pai e, que se sustentava na rivalidade entre filho e pai, e filha e mãe, denominado como Complexo de Édipo.

Evidencia-se nesse momento, um processo de rompimento com o pensamento tradicional sobre a existência de um instinto natural e os estudos da sexualidade se voltam para a escolha do objeto libidinal. O impulso sexual humano passa a ser entendido pela composição de diversos impulsos parciais, responsáveis pela aquisição do prazer não somente nas genitálias, mas presente também em outras áreas corporais (Freud, 1976).

No que se refere a orientação sexual, Katz (1996) afirma que a abordagem freudiana, em relação à heterossexualidade, influencia sua teoria do desenvolvimento erótico e sua ênfase no objeto sexual. Embora o desfecho da formação inicial de cada indivíduo seja imprevisível, Freud expressa sua preferência pela heterossexualidade como resultado positivo, uma vez, que se refere aos homossexuais como pessoas que estariam fixadas em uma fase imatura de desenvolvimento. Essa referência de Freud delegou aos homossexuais um estágio inferior, menos evoluído, pois o uso dos termos críticos “*fixadas e imaturas*, impuseram julgamentos negativos dolorosos e até mesmo devastadores a gerações de homossexuais que assimilaram a narrativa do mestre psicanalista” (Katz, 1996, p. 81, grifos do autor).

Por outro lado, Katz (1996) reconhece que Freud, justifica a necessidade do aprofundamento e análise em torno da formação dos desejos heterossexuais. As observações de Freud, sobre a necessidade de examinar a natureza da heterossexualidade constituem uma de suas sugestões mais inovadoras, porém menos seguidas. A dificuldade, em realizar tal

---

mucosa do intestino é considerada uma fonte de excitação para a criança, que ora prende, ora solta as fezes. Portanto, o objeto libidinal dessa etapa são as fezes. Por último, na fase fálica existe a suposição entre os meninos de que todos possuem falo, sendo este o objeto libidinal marcador dessa fase de desenvolvimento.

análise, originou-se de uma moralidade predominante da época que estabeleceu a heterossexualidade como norma ideal.

Um ponto a se considerar, é que Freud ao longo de sua vida demonstrou ser contrário à patologização da homossexualidade. Sobre isso, Vieira (2009) pondera que a teoria freudiana quanto à homossexualidade é diversificada e com muitas oscilações, e no caminho de descobrir, tratar e curar as perversões sexuais, este cometeu alguns equívocos e contradições. Entretanto, uma das menções que pode ser feita quanto a posição de Freud a respeito homossexualidade, é a carta escrita por Ernest Jones em 1921, na tentativa de recusar o estatuto de psicanalista a um candidato homossexual. Quanto a essa tentativa, Freud posiciona-se contrariamente, como nos mostra parte da carta em que ele responde a Jones:

Sua pergunta, estimado Ernest, sobre a possibilidade de filiação dos homossexuais à Sociedade, foi avaliada por nós e não concordamos com você. Com efeito, não podemos excluir estas pessoas sem outras razões suficientes [...] em tais casos, a decisão dependerá de uma minuciosa análise de outras qualidades do candidato (Freud apud Lewis, 1988, p. 33).

Outra passagem que se complementa a esse posicionamento de Freud, é uma carta datada de 1935, na qual ele responde a uma mãe americana preocupada com a homossexualidade de seu filho, conforme o trecho a seguir: “a homossexualidade não é, certamente, nenhuma vantagem, mas não é nada de que se tenha de envergonhar, nenhum vício, nenhuma degradação, não pode ser classificada como doença; nós a consideramos como uma variação da função sexual” (Freud apud Jones, 1979, p. 739).

Compreendemos com essas passagens que Freud, de certa forma confronta o entendimento médico-científico que se tinha até então sobre a homossexualidade no início do século XX. Freud inicialmente considerou a homossexualidade como uma forma de desenvolvimento psicosssexual atípico, associando-a a estágios específicos da infância e sugerindo possíveis fatores ambientais e familiares. No entanto, durante o desenvolvimento de sua teoria, suas visões sobre a homossexualidade passaram por mudanças. Embora as ideias do fundador da psicanálise não estejam isentas de críticas contemporâneas, sua contribuição para o campo da psicologia influenciou o debate sobre a homossexualidade, possibilitando a abertura para uma compreensão não patologizante dessa orientação sexual.

## 2.2 O corpo disciplinado e o sujeito “anormal”

Por algum tempo, no campo médico, entre os séculos XIX e XX, as relações não heterossexuais, foram identificadas e catalogadas como perversões e patologias, causando enormes transtornos para os sujeitos que não se “encaixavam” em suas regras. Essas pessoas foram consideradas pela medicina, pelas leis e pela sociedade como “anormais” (Katz, 1996). Nesse período, havia uma visão de que os indivíduos homossexuais carregavam consigo, um desvio e que os seus desejos por pessoas do mesmo sexo eram explicados por um funcionamento “anormal” do instinto sexual (Toniette, 2006; Vieira, 2009).

Médicos e cientistas da época acreditavam que esse funcionamento “anormal” estava relacionado a um suposto problema cerebral, que despertava os processos sexuais por estímulos considerados inapropriados. Como resultado, a homossexualidade era associada a diversas variáveis congênitas, considerando a atração entre pessoas do mesmo sexo como algo desviante, o que recomendava uma análise minuciosa desse desvio (Salztager, 2021).

Para compreendermos o processo de disciplinarização e criação do sujeito “anormal” em contraposição ao normal, remontaremos, a definição que nos foi deixada por Foucault (2013) em sua obra. Pelo conjunto dos seus escritos, é possível entendermos que a concepção de anormalidade é parte de uma tecnologia de controle, implicada na legitimação de discursos que estabelecem determinadas verdades, as quais identificam certas ações como desviantes do padrão e, portanto, “anormais”, suscetíveis a vigilância, tentativas de normalização e até mesmo sanções. Nesta ordem de ideias, os indivíduos passam a ser categorizados como "bons" ou "maus", "corretos" ou "errados". Assim,

[...] os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade” (Foucault, 2013, p. 151).

Nessa aparelhagem disciplinar, podemos inferir que se encontram inseridos os homossexuais, cuja sexualidade é considerada desviante da norma que, de acordo com Foucault (2001), representam perigo para a sociedade disciplinar, portanto, alvos que necessitam de vigilância constante por todos a sua volta.

Diante disso, a anormalidade, que passa a rondar esses indivíduos, desencadeia uma espécie de temor coletivo. Esse temor não se limita apenas aos próprios indivíduos homossexuais, que receiam a vigilância e a punição, mas também, abrange aqueles ao seu entorno. Surge, então, o temor em relação a esse “monstro moral”, expressão utilizada por Foucault (2001), que tem a capacidade de transformar o desvio, o pecado e o problema em questões que afetam toda a sociedade. Por meio do poder disciplinar, os homossexuais foram levados a se perceberem, em grande parte, como desviantes, “anormais” ou perversos.

O discurso científico, permeado por classificações relacionadas à normalidade e anormalidade, desempenhou um papel relevante na produção do sujeito homossexual. Ao analisar o surgimento das ciências humanas, no contexto do exercício do poder disciplinar, Foucault (2017) atribuiu uma grande responsabilidade aos médicos, psiquiatras, neurologistas, psicólogos e pedagogos, pela estranha e controversa divisão entre uma sexualidade considerada normal e outras consideradas desviantes, sendo a homossexualidade posicionada no campo destas últimas. Salztager (2021) justifica que essas concepções controvertidas se originaram desse contexto e foram transmitidas ao longo das gerações com pouca reflexão crítica, continuando a influenciar nossas vidas de maneira significativa nos dias atuais.

Foucault (2013; 2017) avalia que, mais do que a existência de uma repressão em torno das práticas sexuais, houve uma disciplinarização, denominada por ele de hipótese repressiva. Com isso, é colocada em dúvida a repressão sexual, cuja responsabilização pelo desenvolvimento de leis interditórias recaiam sobre o Estado e a Igreja. Nesse período, constata-se, a flexibilização das penalidades, o que não significou que as expressões sexuais estariam isentas da influência de algum tipo de poder. A partir de então, outra espécie de poder seria posta em vigor, designado pelo filósofo de poder disciplinar.

O poder, na visão de Foucault (2017) não é uma entidade estática ou centralizada, e sim um fenômeno difuso e descentralizado, que opera por meio de práticas e estratégias. O ser humano passa a ser submetido a vigilância e padronização por meio de diversas instituições como a escola, a igreja e a família, resultando na construção de uma sociedade disciplinar. Nesse contexto, há uma intensificação do controle sobre os indivíduos, engendrando o surgimento do chamado biopoder, que assume a tarefa de administrar essa sociedade disciplinada.

De fato, Foucault (2017) demonstra que o poder, não apenas reprime, mas também produz e regula os indivíduos, influenciando seus comportamentos, pensamentos e identidades, estando presente em instituições, discursos, práticas disciplinares e no controle

do conhecimento. Em resumo, os corpos passam a ser dominados desde o nascimento, mediante a aplicação de variados dispositivos e tecnologias de controle, a fim de conformá-lo ao padrão uniformizador buscado pela sociedade disciplinar, com a finalidade de torná-lo útil e submisso.

Dessa maneira, opera-se um funcionamento automático do poder, fazendo com que o indivíduo, mesmo quando não está sob vigilância direta, internalize tal vigilância e passe a monitorar a si mesmo, agindo em conformidade com o que é considerado "correto e padronizado". Como resultado, esse mecanismo de poder se revela eficaz ao transformar uma determinada ação em algo que é imposto e executado por diversos indivíduos.

Ademais, à medida que o absolutismo perdia sua influência, a sociedade europeia começou a questionar as táticas punitivas características desse sistema. Além de contestar as punições corporais severas destinadas aos transgressores, nesse período os indivíduos aspiravam a não precisar mais punir ninguém. Para alcançar esse objetivo, buscava-se uma disciplina abrangente dos corpos. Desde a infância, os indivíduos eram submetidos a uma disciplina incisiva, com a intenção de evitar que se tornassem criminosos no futuro. Com o fim do absolutismo, emergiu uma sociedade que investiu, principalmente na disciplina, visando aprimorar a convivência em comunidade e eliminar qualquer possibilidade de crime de seus domínios (Foucault, 2013).

Assim, o poder disciplinar adentrou a vida dos indivíduos, famílias, escolas, igrejas e outras instituições, tendo o cientista como seu principal representante. A medicina se consolida nessa esfera, passando a exercer seu poder ao vigiar a sexualidade desde a infância, a fim de identificar quaisquer variações desse instinto. Classificavam-se as anomalias encontradas e propunham-se medidas para eliminar o que se imaginava ser capaz de erradicar essas diferenças. Tratava-se de uma estratégia que se baseava mais na disciplina do que na repressão (Salztrager, 2021).

Dessa forma, criou-se um discurso baseado no medo que visa identificar a ameaça, a perversão, e contrapor-se a ela, por meio de um mecanismo coercitivo e corretivo, o qual é veiculado à norma estabelecida. Essa norma impõe exigências que não são exclusivas a um determinado grupo, tendo o poder de interferir na vida das pessoas que estão inseridas nele, levando-as a seguir um padrão específico precisamente por sentirem-se reprimidas. Sobre a norma, nos esclarece Foucault (2001),

[...] é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao

contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (p. 62).

Sob a égide desse poder normativo, além de serem acusados, por transgredir as normas sociais que visam preservar os desejos da maioria do grupo social, os indivíduos considerados “anormais” são frequentemente retratados, de acordo com certos discursos, que se arrogam detentores de verdade, como “monstros humanos”. Tal retrato é atribuído a sua suposta tendência despótica, na qual estes sujeitos priorizam somente seus próprios interesses, infringindo os direitos dos outros, alimentando um ciclo de punição. Na sociedade disciplinar, qualquer pessoa ao redor pode se encarregar de executar essa punição. Portanto, o monstro é aquele/a que

contradiz a lei, ele é a infração, e a infração levada a seu ponto máximo [...]

No fundo, o que o monstro suscita, no mesmo momento em que, por sua existência, ele viola a lei, não é a resposta da lei, mas outra coisa bem diferente. Será a violência, será a vontade de supressão pura e simples (Foucault, 2001, p. 70).

Em suma, para se construir um padrão de normalização e controle social interno e externo, a mente e o corpo dos indivíduos ao longo da história vão sendo moldados em função de atender à ordem estabelecida. Para que isso se tornasse concreto era necessário apresentar o normal, como natural e aceitável e corrigir o “anormal”. A ideia de anormalidade, não existia anteriormente ao final do século XIX. Gradualmente, foi criada e estabelecida pelo poder disciplinar, sempre buscando garantir o bom funcionamento de uma sociedade composta por indivíduos considerados saudáveis, normais e em conformidade com os padrões de conduta estabelecidos pelos próprios cientistas. Essas representações foram constituindo estigmatizações em torno das escolhas sexuais que prevalecem até os dias atuais.

### **2.3 Gênero, sexualidade e relações de poder**

A palavra gênero derivada do latim *genus* significa “nascimento”, “família”, “tipo” e é utilizada como um conceito para classificar gramaticalmente as palavras como masculino, feminino e neutro. O termo gênero em grego (*genos* e *geneã*) também atribui significado ao sexo e partir do século XV, passou a ser atribuído ao sexo biológico. Deste modo, os termos masculino (macho) e feminino (fêmea) passaram a especificar os gêneros (Lima, 2007).

Ao final do século XVIII, o termo gênero passou a ser relacionado ao binarismo, tal qual ainda pode ser compreendido nos dias atuais, isto é, dois sexos, um em oposição ao outro. Impulsionados pelos estudos da anatomia, pensadores da época passaram a persistir na diferenciação radical entre os sexos, alegando que, física e moralmente, os homens eram diferentes das mulheres (Lima, 2007).

Grossi (1998) explica que a suposta "ordem natural" é, na verdade, uma construção ideológica que busca legitimar os comportamentos sociais atribuídos a homens e mulheres em uma determinada sociedade. Especialmente nas sociedades ocidentais, a biologia é frequentemente utilizada como uma justificativa ideológica de grande influência, pois é considerada uma ciência e, por consequência, associada à objetividade e à verdade absolutas. Sob essas definições, atribuídas ao gênero, compõem-se as bases que o feminismo<sup>6</sup> buscou, e ainda busca, para desconstruir a visão binária e biológica em torno desse conceito.

Seguindo também uma vertente clínica sobre gênero, o psicólogo norte-americano Robert Stoller (1978) analisou diversos casos de indivíduos que foram erroneamente rotulados com o gênero oposto ao seu sexo biológico, devido à presença de "genitais ambíguos", ou seja, pessoas intersexo<sup>7</sup>. Segundo Stoller, cada indivíduo possui um núcleo de identidade de gênero, que consiste em um conjunto de convicções que determinam como se percebem socialmente como masculinos ou femininos. Esse núcleo não se altera ao longo da vida, mas é possível associar novos papéis a essas convicções. A construção dessa identidade de gênero ocorre durante o processo de socialização, no momento em que o bebê é rotulado como menino ou menina.

A partir dessa rotulação, com destacada influência de uma visão psicanalítica, espera-se que a criança se comporte de acordo com as expectativas correspondentes ao seu sexo atribuído. Caso ocorra um equívoco nessa rotulação inicial, como em casos raros de intersexualidade, é extremamente difícil mudar a identidade de gênero dessa pessoa após os três anos de idade, uma vez que ela tenha superado a fase do Complexo de Édipo (Grossi, 1998).

Paralelamente, ao discurso biotecnológico sobre o gênero, o feminismo passou a analisar essa categoria, utilizando o parâmetro das hierarquias e diferenças entre homens e mulheres, com o intuito de "desnaturalizar os próprios gêneros das pessoas"(Colling, 2018, p.

---

<sup>6</sup> Soares (1994) conceitua o feminismo como uma ação política mobilizada por mulheres, por meio de aspectos que envolvem a teoria, a prática e a ética.

<sup>7</sup> Gaudenzi (2018) explica que o termo intersexualidade é usado desde o século XX para designar o que popularmente é conhecido como hermafroditismo, sendo uma condição de pessoas que nasceram com órgãos sexuais ambíguos. Daí advém o termo pessoas intersexo.



22). O termo gênero foi reelaborado por feministas para desconstruir um duplo procedimento que torna natural as diferenças entre homens e mulheres que são caracterizadas como inatas, relativas a diferenças naturais, por essa vertente, as desigualdades são compreendidas como resultantes dessas diferenças, como verificamos em Piscitelli (2009).

Conforme apontam Latanzio e Ribeiro (2018), a teoria feminista,

enxergou a importância do conceito de gênero para sua tentativa de desnaturalização das relações de poder estabelecidas entre os sexos, importando-o para seu arcabouço teórico. As feministas, então, desenvolveram o conceito de forma brilhante e subversiva, relacionando-o com questões políticas amplas, mostrando a normatividade inerente às relações de gênero, denunciando como inúmeras categorias do pensamento ocidental moderno pautam-se em valores masculinos e se pretendem naturais (p. 411).

Durante a década de 1970, ganham amplitude os pensamentos feministas acerca da formulação de gênero. O movimento feminista desse período ao atuar pela busca de igualdade de direitos, entre homens e mulheres, teve atuação expressiva para o desenvolvimento da conceituação de gênero. Pela intensidade de tais movimentos, hoje ao falarmos sobre gênero, somos levados à conceituação dada pelos estudos feministas (gender studies), que buscam explicar as origens sociais das identidades subjetivas dos indivíduos e contestar as diferenças de “ordem natural” que foram impostas por um ponto de vista hierarquicamente masculino (Colling, 2018).

Scott (1995, p.86) explica que o núcleo da definição de gênero “repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Essa definição destaca a dimensão social e construída do gênero, não como uma característica inata, biológica ou fixa, mas sim, resultante de uma construção social que molda as identidades, as relações sociais e as práticas culturais, podendo ser uma ferramenta analítica para estudar as desigualdades não baseadas por fontes biológicas, mas aquelas encontram-se fundadas nos “arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2012, p.22).

Uma das correntes que problematizam o sistema sexo-gênero é o feminismo *queer*, também conhecido como estudos *queer*. Os estudos *queer* emergiram como um campo

acadêmico e político nos anos 1980 e 1990, influenciados por diferentes grupos (movimentos feministas, de libertação gay e lésbica, bem como por teorias pós-estruturalistas e pós-modernas).

A palavra *queer* inicialmente era utilizada de modo pejorativo para se referir a pessoas homossexuais, no entanto, foi reapropriada, pelos ativistas e acadêmicos, para desafiar e subverter as normas dominantes. Nas palavras de Louro (2001, p. 546) “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”. Nesse contexto, *queer* passa a ser entendido como um modo de viver contrário as normas que são socialmente acatadas e entendidas por muitos como inquestionáveis. Uma das principais críticas dos estudos *queer* é a heteronormatividade, construída para normatizar as relações sexuais, ao considerar o modelo heterossexual como padrão único e correto de comportamento social. (Colling, 2018).

Quanto ao *queer*, Figueiredo (2018) explana que esse conceito possui no mínimo duas vertentes, pois pode ser uma atitude existencial pela forma de um comportamento transgressivo que questiona a heteronormatividade, além de uma teoria que procura constituir princípios e desenvolver dispositivos que rompem com os valores impostos socialmente.

Colling (2018) reitera que os estudos *queer* apresentam muitas vertentes, entretanto, aponta cinco características que os aproximam:

1. As críticas às normas de gênero e sexualidade e explicações sobre como elas foram construídas e naturalizadas ao longo do tempo;
2. As evidências de como as múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais existem, resistem e se proliferam, por não serem entidades estáveis e autênticas;
3. As críticas às perspectivas patologizantes em relação a essas identificações e às compreensões e saberes que tentam explicar as sexualidades e os gêneros a partir de perspectivas genéticas, biologizantes e morais;
4. A rejeição a qualquer ideia de normalização e a problematização das categorias que estão em zona de conforto, como a heterossexualidade, por exemplo, que se constitui não apenas como uma expressão da sexualidade, mas a norma política que todos deveriam seguir dentro de um modelo bastante rígido;
5. E as críticas em relação a clássica separação entre os estudos da sexualidade e os estudos de gênero (p. 26).

Judith Butler (2003), uma referência nos estudos *queer*, propõe a ideia de que, a identidade de gênero é uma construção social e performativa, argumentando que não existem essências fixas e imutáveis do gênero, a qual denominou de Teoria da Performatividade.

Butler (2003), por exemplo, fez referência à famosa frase de Simone de Beauvoir (1967, p. 9) “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, para explicar que, embora Beauvoir (1967) tenha contribuído para desnaturalizar o conceito de gênero, também nos fez entender que, em algum momento, o corpo feminino esteve livre das normas de gênero. Em outras palavras, quando alguém se torna mulher, significa que, anteriormente, aquele corpo estava desprovido de gênero, como uma página em branco, na qual a cultura ainda não tinha exercido sua influência. Entretanto, Butler (2003) argumenta que essa concepção é equivocada, pois nunca estivemos livres das normas culturais que regem nossos corpos, pelo contrário, nossa existência como sujeitos se dá, somente, no momento em que outros determinam se somos homens ou mulheres.

Atualmente, quando uma gestante realiza uma ultrassonografia e o profissional de saúde identifica o sexo do bebê, sem nenhuma possibilidade de escolha, o bebê passa a ser atribuído a um gênero e todas as normas de gênero passam a influenciar esse ser humano que ainda nem nasceu (Colling, 2018). Seguindo esta concepção, pode-se afirmar que, no centro das imposições culturais está o corpo e este vai sendo moldado para encaixá-lo aos critérios culturais, determinantes que lhe confere marcas identitárias e diferenciações. Nossos sentidos aprendem a decodificar essas marcas e “aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se representam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (Louro, 2012, p.17).

Butler (2003) afirma que a dicotomia entre sexo e gênero limita a problematização acerca da natureza biológica entre homens e mulheres. A sociedade é organizada por uma “ordem compulsória” que determina a correlação entre sexo, gênero, desejo e prática sexual que estejam em conformidade com a heterossexualidade. A sociedade, mesmo que veladamente define e exige que todos os indivíduos sigam esse mesmo padrão, desconsiderando as demais possibilidades. A imposição dessas dimensões exclui aqueles que não seguem essa lógica, colocando-os à margem daquilo que é considerado normal e aceitável, submetendo-os ao preconceito e exclusão social.

Ao explanarem sobre a posição que esses indivíduos ocupam socialmente, Prado e Machado (2012) apontam para a subalternidade que alguns grupos sociais ocupam por meio da existência da hierarquização, sendo esta, vinculada a uma cadeia de valores hegemônicos, que cooperam para a colocação desses sujeitos em espaços subalternos. Nesse sentido, a

lógica de uma superiorização e inferiorização agrega um conjunto de práticas sociais que definem, pública e socialmente, as categorias sociais subalternas da sociedade. Por sua vez, o discurso hegemônico condenou a não heterossexualidade, por meio de instituições e práticas sociais fundamentadas por valores heteronormativos que desencadearam discriminações e punições de diferentes comportamentos sociais.

Sendo assim, grupos sociais majoritários (no ocidente temos, como exemplo, sujeitos brancos, heterossexuais, classe média e cristãos) são pautados pelas normas consideradas naturais, que são baseadas nas relações de poder e, dessa forma, representam posturas e comportamentos que devem ser seguidos por todos. Por este ângulo, aqueles que não se adequam as regras e comportamentos estabelecidos são taxados como diferentes e “anormais” e passam a sofrer retaliações. A sociedade “define, separa e de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (Louro, 2018, p.18).

Relativamente, essas estratégias de poder possuem um aparato de legitimação propagado por meio de instituições como a igreja, estado, escola, exército. que preconizam e definem quais comportamentos são justificáveis ou não, tanto para homens, quanto para mulheres e, sobre suas formas de vivenciarem a sexualidade. De acordo com Louro (2009), seja através de discursos, que consideram algo positivo ou negativo, são produzidos discursos jurídicos, religiosos, educativos e que se sustentam para se tornarem incontestáveis, tornando as relações de poder invisíveis e mais eficientes.

Como sugere Butler (2003) seria necessário subverter essa “ordem compulsória”, desconstruindo essa obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo, colocando um fim na lógica reprodutivista. Como bem afirma,

Se a subversão for possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra a si mesma e gera metamorfoses inesperadas. O corpo culturalmente construído será então libertado, não para o seu passado natural, nem para seus prazeres originais, mas para um futuro aberto de possibilidades culturais (Butler, 2003, p. 139).

A subversão, pode ser entendida como um processo que desobedece e extrapola os regimes que disciplinam o gênero e sexualidade. A subversão seria o processo possibilitador para as pessoas que são rotuladas, que tem suas existências negadas e subalternizadas terem condições de fala. Assim, o processo de subversão, é o meio pelo qual pessoas pertencentes

em identidades minoritárias, excluídas socialmente, “podem tornar suas existências “vivíveis”, ou seja, tornar seus corpos abjetos “habitáveis”” (Cardoso et. al., 2017, p. 140).

## 2.4 O conceito de heteronormatividade

Hoje, pessoas transexuais, transgêneros, não binárias<sup>8</sup>, intersexos, fazem-se, cada vez mais, presentes e visíveis na atuação social para serem quem justamente são, rompendo com paradigmas normativos de uma imposição heterossexual que diagnostica e patologiza comportamentos que fogem a essa regra, mas toda luta envolvendo os diferentes tipos de identidades sexuais passam por um longo percurso.

O preconceito e discriminação referente ao gênero, presente nos meios sociais leva a concepção da heteronormatividade que define a heterossexualidade como único modelo aceitável pela sociedade que, por meio de um discurso hegemônico, reproduzem técnicas de normalização nos corpos sem o uso explícito da violência ou punição, mas que são interiorizadas pelos sujeitos de modo que se torne inviável quaisquer tipos de experiências que não sejam pautadas pela mesma norma (Colling, 2018).

Louro (2009) reitera que a heterossexualidade adquire significado apenas quando a homossexualidade é inventada. Portanto, a existência da heterossexualidade depende da existência da homossexualidade. O mesmo pode ser aplicado ao sujeito heterossexual: sua definição está ligada à negação de sua contraparte. Da mesma forma, do outro lado desse par, o movimento é semelhante: a homossexualidade necessita da heterossexualidade para se afirmar. Existe uma reciprocidade nesse processo, em que a dicotomia é sustentada por uma única lógica.

A manutenção desses processos não ocorre sem um investimento contínuo e repetitivo. Para preservar o privilégio da heterossexualidade, sua condição de normalidade e, mais poderosamente, sua suposta naturalidade são empregadas diversas estratégias em diferentes instituições (como família, escola, igreja, medicina, mídia e lei). Por meio da aplicação de táticas sutis ou evidentes, reafirma-se a ideia de que os seres humanos nascem como machos ou fêmeas, e seu sexo determina um dos dois gêneros possíveis: masculino ou

---

<sup>8</sup> Segundo a Cartilha de atendimento ao público LGBTIQ+ (2020) as pessoas transgênero ou transexuais possuem uma identidade de gênero que difere do sexo designado no seu nascimento. Elas têm a opção, mas não necessariamente a obrigação, de alterar sua expressão física ou funções corporais por meio de procedimentos médicos, cirúrgicos ou outros. Já as pessoas não binárias não se identificam de forma exclusiva com nenhum gênero, transcendendo as categorias masculina ou feminina, ou até mesmo não se identificam com qualquer definição de gênero.

feminino. Além disso, sugere-se que o desejo sexual se direcione exclusivamente ao sujeito do sexo/gênero oposto. Essa construção é considerada a forma única e "normal" de desejo (Louro, 2009).

As identidades sexuais são circunscritas continuamente por meio de repetições e de expressões dos códigos socialmente investidos como naturais (Bento, 2006). Consideradas naturais, as heterossexualidades são reconhecidas como verdades dentro de uma matriz que regulamentará os sentidos dados às diferenças entre os gêneros. Na mesma linha, os papéis de gênero reiterados garantem que o discurso sobre a heterossexualidade seja mantido. Denomina-se de heteronormatividade a esta ordem social considerada natural (Pinho e Pulcino, 2016).

Ante o exposto, a heteronormatividade configura-se como um sistema de regulação social que determina como as pessoas devem se relacionar. Atualmente, em nossa sociedade, há uma mínima permissão, principalmente para certos estratos sociais privilegiados, de que as pessoas possam se envolver em relacionamentos com indivíduos do mesmo sexo. Entretanto, não podemos afirmar que a homossexualidade seja negada a essas pessoas. A sociedade ainda impõe expectativas em relação ao gênero e a um estilo de vida que mantêm a heterossexualidade como o modelo inquestionável para todos. Esse cenário é especialmente evidente nas classes médias e altas urbanas, principalmente nas áreas metropolitanas, onde a existência de pessoas interessadas em indivíduos do mesmo sexo se tornou mais visível (Miskolci, 2012).

O alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade serve como base para a perpetuação da heteronormatividade, que consiste na imposição e reafirmação compulsória da norma heterossexual. De acordo com essa lógica, presume-se que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais. Os sistemas de saúde, educação, justiça e mídia são estruturados de acordo com essa concepção, privilegiando plenamente esses indivíduos e garantindo que desfrutem dos serviços e benefícios do Estado. Aqueles que não se enquadram nessa norma são considerados desviantes e podem, ser alvos de tentativas de reeducação ou reforma. Caso contrário, são relegados a um papel secundário, ou até mesmo excluídos, ignorados ou punidos (Louro, 2009).

Ao passo em que refletimos sobre as construções culturais acerca do gênero e das sexualidades, abrimos espaço para que os discursos "biologizantes" sejam questionados e até mesmo superados. Nesse aspecto, ao abandonarmos o paradigma da naturalização das diferenças entre homens e mulheres, nos é possível acrescentar todos os corpos e identidades,

sejam elas minorias ou não, deslocando-as para dentro de um paradigma cultural, o qual já sabemos que é construtor e regulador das sexualidades.

Com base nesse conhecimento, talvez consigamos desconstruir as normas regidas pela heterossexualidade, de que só é permitido viver sob o escudo da heteronormatividade, mas aonde será possível compreender a unicidade dos corpos, das identidades, dos desejos e das subjetividades constitutivas de cada indivíduo. Desse modo, tudo que diz respeito ao gênero e a sexualidade, podem ser transformados em ferramentas políticas capazes de desconstruir as normatizações que foram instauradas culturalmente em nome de uma moral sexual que, ao longo do tempo, foi responsável por excluir as minorias.

### **3. SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Na sociedade brasileira tem sido frequente o debate em torno da legitimidade das escolas como ambientes adequados para formação de crianças e adolescentes em educação sexual, assim como a quem caberia o papel de orientá-los nesta temática.

Por ser palco de diversas interações, a escola também pode ser considerada um ambiente permeado pela sexualidade. Dessa maneira, diariamente, encontram-se indivíduos de diferentes localidades, crenças e costumes que vivenciam suas experiências (sociais, culturais e de gênero) das mais variadas formas e, ao compartilharem desse mesmo espaço, expõem seus comportamentos, suas afetividades e identificações.

Em contraponto, mesmo sendo a sexualidade inerente ao ser humano e que esta se encontra também nos espaços escolares, é necessário frisar que, na legislação brasileira, não há leis específicas no que tange ao ensino de educação sexual. Enquanto Portugal, a partir de 1984 já elaborava sua primeira lei no campo da educação sexual, o Brasil ainda não possui nenhuma lei particular sobre esse tema (Netto, 2016).

A exclusão da educação sexual das legislações e dos currículos escolares brasileiros inviabilizam o debate acerca de temas como sexualidade, gênero e orientação sexual. Dessa maneira, os responsáveis pelo processo institucional e os agentes envolvidos no processo educativo relativizam que o preconceito, as desigualdades e a violência são mecanismos sociais normais. Nessa direção, os espaços escolares tornam-se contraditórios e alienantes, uma vez que a sexualidade deixa de ser objeto de reflexão para seus estudantes, que deixam de ter acesso a essas informações.

Como constata Figueiró (2009) a omissão da escola nas questões pertinentes à sexualidade, se reflete na formação dos estudantes que, por sua vez, vão ponderar que “sexo é alguma coisa secreta, é um assunto que não cabe dentro da escola ou, talvez, seja algo vergonhoso sobre o qual não se deve falar” (p. 38).

As expressões de sexualidade e identidades de gênero possuem uma conexão com as formas violentas de tratamento às pessoas LGBTQIAPN<sup>9</sup>. Nossas construções culturais, no que concerne ao masculino e feminino, que se embasam pela aceitação somente de comportamentos heterossexuais contribuem para que os casos de violência continuem

---

<sup>9</sup> Optamos por utilizar neste trabalho o termo mais recente da sigla, tendo em vista a importância da representação das diversas expressões afetivas e identidades humanas.



prevalecendo e sejam perpetrados. Candau (2008) confirma essa ideia ao pronunciar que “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (p. 51).

Levantamentos recentes apontam altos índices de homicídios contra pessoas LGBTQIAPN+. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), mostra que no Brasil foram registrados 131 casos de homicídios de pessoas transexuais e travestis, de acordo com a divulgação do "Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras (ANTRA, 2023), conforme mostrado pela Figura 1.

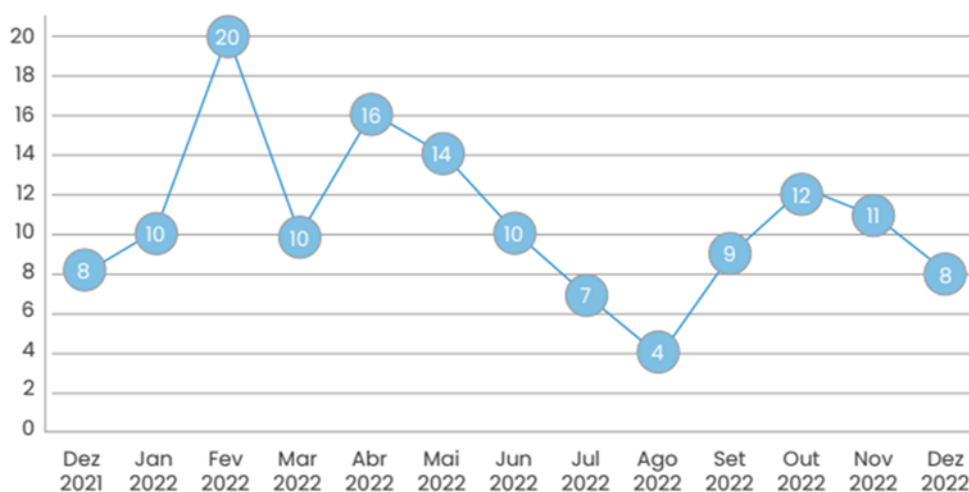


Figura 1. Homicídio de pessoas transexuais e travestis mês-a-mês. Fonte: ANTRA (2023).

Esse relatório, coloca o Brasil pelo 14º ano seguido como o país com o maior número de assassinatos de pessoas transsexuais e travestis. Na mesma direção, o “Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+” realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) constatou que no Brasil durante o ano de 2022 ocorreram 273 mortes LGBTQIAPN+ de forma violenta no país (GGB, 2023), como pode ser observado pela Figura 2.

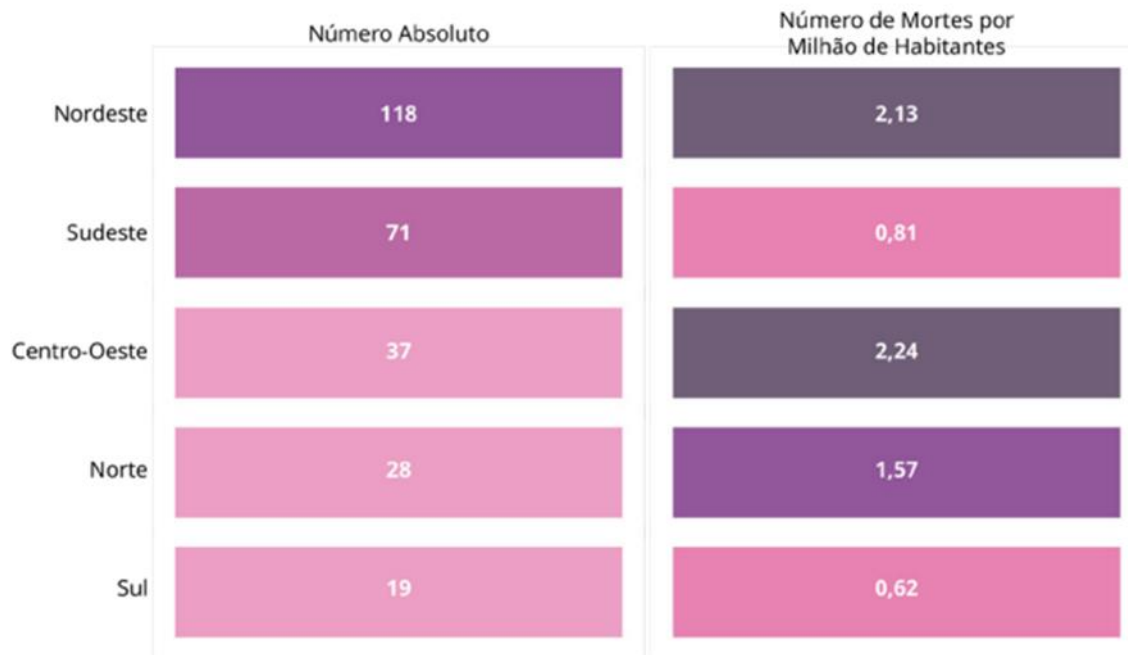


Figura 2. Número de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil, por região, em 2022 Fonte: GGB (2023).

Entre as causas para esse número tão alto de mortes violentas, tanto a Antra (2023) quanto o GGB (2023) apontam que o preconceito, a intolerância e o descaso do poder público para efetivação de políticas públicas contra violência são os principais fatores responsáveis para essa realidade. Diante desses números apresentamos duas questões importantes para reflexão: qual a responsabilidade da educação perante essa realidade? Em que a educação pode contribuir para que essas violências sejam erradicadas?

Em resposta, podemos dizer que a escola se configura como um ambiente destinado à aquisição de saberes, interações e aprendizados. Apesar disso, para diversos indivíduos, transformou-se em um espaço de exclusão e rejeição, pois, dentro dela, várias subjetividades são marginalizadas, reprimidas e ignoradas, notadamente as relacionadas às orientações homossexuais e bissexuais, bem como, de forma mais proeminente, às identidades de travestilidade e transexualidade (Longaray, 2014).

A esse respeito, Louro (2012) afirma que a escola é atravessada pelos gêneros e que é impossível refletir sobre a mesma, sem pensar sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino. A escola possui influência determinante na estruturação dessa conjuntura, e está fortemente entrelaçada em uma complexa rede de relações que engendram indivíduos e sociedades, ao mesmo tempo em que é moldada por elas. Em vista disso, ações pedagógicas contra homofobia podem ser implantadas, ao passo que a “ação pedagógica

deverá começar por denunciar o conjunto de códigos culturais e estruturas sociais que transmitem valores que reforçam os prejuízos e a discriminação com respeito aos gays e às lésbicas” (Borillo apud Longaray, p. 17, 2014).

Assim, para que a escola seja um espaço de combate à homofobia questões sobre gênero e sexualidade devem ser consideradas no processo educativo. Ao serem deslegitimadas, submetem grupos minoritários à invisibilidade e a violência e os obrigam a ocuparem posições subalternas no campo social. A sexualidade e suas imbricações devem fazer parte do cotidiano escolar, mas, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para “desconstruir tais padrões de homogeneização ao modelo heterossexual, compreendendo que há outras conformações da sexualidade.” (Amaro, 2017, p. 144).

Acreditamos que a escola seja um espaço propício para a educação sexual, pois além da transmissão dos conhecimentos construídos historicamente, pode ser lugar fundamental para a abordagem não apenas do respeito à diversidade sexual e as questões de gênero, contribuindo para que todos/as tenham a mesma oportunidade de aprender e se desenvolver, independentemente de suas identificações e orientações sexuais.

Nesse sentido, para compreendermos, a importância da escola em todo esse processo, iremos abordar nesse capítulo as políticas e legislações que balizam os currículos educacionais, desde a implantação da Constituição Federal (1988), perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998), pelo Plano Nacional de Educação (2001; 2014), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2014), até seu desfecho na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017), além dos movimentos antigênero que contribuíram para a retirada da temática relativa à sexualidade e gênero dos espaços educativos.

### **3.1 Sexualidade, gênero e currículo escolar: dos PCN à BNCC**

Para compreendermos o desfecho dado em relação à supressão de temas referentes a sexualidade e gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), julgamos pertinente traçar uma breve trajetória sobre alguns elementos que a antecederam e a regulamentaram como documento curricular normativo. Todas as diretrizes que norteiam os currículos escolares quanto à sexualidade e gênero desde a instauração do regime democrático no Brasil foram construídas e implementadas em determinadas conjunturas sócio-políticas, portanto, o

fruto da BNCC que presenciamos hoje é um retrato de tensas disputas nas políticas educacionais.

Sobre o currículo escolar, Silva (1999) defende que trata-se de uma construção social que reflete e reproduz relações de poder presentes na sociedade, ou seja, é uma ferramenta política que atende aos interesses ideológicos dominantes. O currículo, de acordo com essa concepção não é neutro, na medida em que é carregado de valores, crenças e formas de conhecimento que são selecionadas e legitimadas por determinados grupos ou instituições. É uma forma de exercício de poder, pois determina o que é considerado viável e importante para o processo de aprendizagem.

As décadas de 1980 e 1990 foram caracterizadas por mudanças significativas na política social brasileira pós-ditadura militar. A Constituição Federal de 1988, foi promulgada após um período de intensa mobilização social e política, marcada pela redemocratização do país. A consolidação da democracia estabeleceu os princípios e os fundamentos do Estado democrático de direito, dentre uma série de direitos sociais como o direito à educação. Nesse mesmo período, com a ruptura do regime soviético, os regimes democráticos expandem-se pelo mundo, do mesmo modo que o capitalismo e a globalização ganham força, de forma que os direitos individuais passam a ter uma exposição maior e a adquirir máxima significação (Cassiavillani e Albrecht, 2022).

Ao analisarmos as transformações históricas relacionadas à definição das políticas educacionais, que, por sua vez, conjecturam as redefinições do papel do Estado, é importante destacar, como ponto de partida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996.

Foram oito anos de tramitação no Congresso Nacional até que fosse aprovada. Entre avanços e retrocessos, o Ministério da Educação (MEC) sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), coordenou uma proposta alternativa ao documento original que estava em desenvolvimento. A nova versão, que foi apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, ganhou aprovação do senado em razão dessa pauta estar em congruência aos interesses neoliberais do governo. Ainda assim, vale destacar, que a LDB (1996) não deixou de representar um marco para educação brasileira, já que seu processo de construção é representado pela luta de movimentos e de profissionais de educação por sua implementação (Vianna e Unbehaun, 2004).

A fim de fortalecer o mercado, a política neoliberal necessitou se adaptar às mudanças sociais, incorporando certas demandas de grupos minoritários para o individualismo. Como resultado, houve uma disseminação da ideia de priorizar a liberdade individual em detrimento

do bem coletivo, enfraquecendo o poder do Estado na realização de políticas sociais direcionadas à população. Conseqüentemente, observa-se um aumento na abordagem das questões relacionadas a gênero, etnia e sexualidade nos documentos educacionais, refletindo a proliferação do discurso da diversidade (Cassiavillani e Albrecht, 2022).

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), representaram uma abertura e apoio para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a educação sexual, para além das questões biológicas, de saúde e higiene. Os PCN também sugerem a abordagem de blocos de conteúdo, como "Corpo: matriz da sexualidade", "Relações de gênero" e "Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis<sup>10</sup>/AIDS" com conteúdos específicos para cada faixa etária (Cassiavillani e Albrecht, 2022). A definição dada pelos PCN para a sexualidade é de que se trata “de algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento” (Brasil, 1997, p.81) e “uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida” (Brasil, 1998, p. 295).

Em continuidade a esse processo, o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de orientar as políticas educacionais do país em um período de 10 anos (2001-2010), não apresentou em seus conteúdos escolares, uma abordagem direta no que se refere à educação sexual. Contudo, apresenta, em seu discurso, a importância da sexualidade e do gênero para efetivação de uma educação que preze pela diversidade, sem preconceitos. Em relação ao ensino superior, esse documento estabelece como objetivo a inclusão, nos cursos de formação de professores, das questões relacionadas aos temas transversais, como gênero e educação sexual. Apesar disso, observou-se que essa meta não foi acompanhada por políticas abrangentes que a tornasse alcançável (Cassiavillani e Albrecht, 2022).

No ano 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) publicaram um conjunto de orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação com o objetivo de nortear a elaboração e a implementação dos currículos nas diferentes etapas da Educação Básica, por meio da definição de objetivos de aprendizagem, da seleção de conteúdos, das estratégias pedagógicas e da avaliação das redes de ensino brasileiras.

---

<sup>10</sup> A nomenclatura Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) era utilizada no período de criação dos PCN. A terminologia em uso é Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), conforme atualização da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do Decreto 8.901/2016.

O HIV, significa Vírus da Imunodeficiência Humana, trata-se de um vírus que ataca o sistema imunológico, comprometendo a capacidade do corpo de combater infecções. Quando não tratado, o HIV pode progredir para a AIDS, que é a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. A AIDS é a fase mais avançada da infecção pelo HIV.

As DCN (2013) propõem que as diferenças sexuais e de gênero sejam discutidas, para a possibilidade de uma educação sem preconceitos e democrática, conforme destaca em seus dois trechos “todas as pessoas, independente do seu sexo; [...] orientação sexual; identidade de gênero, [...] têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática” (Brasil, 2013, p. 516) e também “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (Brasil, p. 516).

Contrariamente aos documentos anteriores, no ano de 2014, é sancionado o PNE (2014-2024), que diferentemente dos demais documentos que davam abertura para trabalhos no âmbito educacional de forma transversal aos temas da sexualidade, do gênero, da educação sexual e de pautas como os diferentes tipos de discriminação, apresenta retrocesso na abordagem dessas temáticas. Evidencia-se a emergência de um cenário que se desloca do campo das possibilidades para o recrudescimento e interdição do discurso sobre a diversidade sexual nas escolas. Para Mendes, Maheire e Gesser (2020) é nesse cenário, que ganha visibilidade um embate político ideológico no qual, o Senado Federal solicita a alteração do texto que propunha “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” pelo trecho “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (p. 130).

Em meio a intensa disputa no Senado Federal para retirar o termo gênero do PNE, a Igreja Católica em oposição as problematizações sobre gênero realizou a difusão de cartilhas aos seus fiéis, fornecendo orientações às famílias sobre “ideologia de gênero”, a fim de pressionarem deputados e vereadores de seus estados e municípios à intervirem nas decisões do PNE (Mendes et al., 2020).

Assim, mediante as pressões de grupos conservadores e religiosos, ocorre a supressão dos termos gênero e orientação sexual da diretriz do PNE que resultou na Lei 13.005 no artigo 20, suprimindo os termos “orientação sexual”, “sexualidade” e “diversidade de gênero”. A princípio, sua alteração poderia passar despercebida, no sentido de que, essa lei transmite a ideia de erradicação das discriminações. No entanto, as pressões políticas revelaram que houve uma contraofensiva sobre a suposta presença da “ideologia de gênero”. O resultado foi um projeto de poder em relação à visão de mundo, vinculada ao ambiente escolar, especificamente uma visão heteronormativa, branca e cristã (Borges, 2022).

É nesse cenário que a BNCC passa a ser constituída, e em 2017, sua terceira versão é homologada. Suas versões anteriores traziam em seu arcabouço a educação sexual, como tema transversal que deveria abordar a sexualidade, a orientação sexual, a diversidade de

gênero e também conteúdos de ordem biológica em suas competências gerais (Vicente, 2023). Uma vez aprovada, restringiu a sexualidade em uma concepção biológica, de cunho preventivo das IST e da gravidez na adolescência. Assim, comparada aos PCN, representa retrocesso, tendo em vista que esse documento preconizava que a sexualidade deveria ser trabalhada de forma transversal (Silva, Brancaloni e Oliveira, 2019).

Segundo Monteiro e Ribeiro (2020)

o recrudescimento do conservadorismo e do fundamentalismo suscitaram discursos e posicionamentos contrários a todo tipo de liberdade de expressão, ações de cidadania e defesa de direitos da comunidade LGBT foram combatidos e tudo ligado a Gênero, Sexualidade e educação sexual foi retirado da Base Nacional Comum Curricular, um recuo histórico e um retrocesso em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 10).

No bojo das controvérsias sobre a escola ser ou não, um ambiente adequado para a promoção da educação sexual, o uso da expressão “ideologia de gênero” tornou-se amplamente difundida no campo social, político e religioso do país. É notório, que esse conceito atrelado a ideia de “caos sexual” disseminou um forte conteúdo que estava circunscrito ao que foi denominado “pânico moral” e teve forte influência nas homologações do PNE (2014) e BNCC (2017), acarretando a supressão de termos que tornariam a sexualidade, o gênero e a educação sexual passíveis de serem trabalhados no ambiente escolar. Desse modo, consideramos que a “ideologia de gênero” foi utilizada como pano de fundo, em diferentes ocasiões, não tão somente para suprimir a educação sexual nas escolas, mas acima disso para a manutenção de uma sociedade heteronormativa.

### **3.2 Ideologia de gênero e pânico moral no contexto educacional**

A expressão “ideologia de gênero” tem sido ostensivamente utilizada em diferentes campos discursivos (midiático, político e religioso) que procuram rebater e combater uma suposta ideologia que viria a ser defendida pelos estudos da sexualidade e do gênero, cuja finalidade seria a disseminação e o incentivo de comportamentos sexuais desviantes na sociedade (Junqueira, 2018). As acusações empreendidas por seus representantes seria de que, tal ideologia apoia não apenas a desnaturalização biológica do gênero, mas também o incentivo à troca de orientação sexual (em desconformidade com o padrão heteronormativo),

além do estímulo a prática sexual precoce, o que provocaria o desvirtuamento de valores morais e religiosos.

Essas estratégias despertam verdadeiros “pânicos morais” que se espalham negativamente pela sociedade. O pânico moral, conforme explicam Miskolci e Campana (2017) torna-se evidente no momento em que a apreensão aumenta em relação desproporcional ao perigo real e provoca reações coletivas igualmente desproporcionais. É um fenômeno social em que há uma reação exagerada, medo e alarme público em relação a mudanças ou avanços na expressão da sexualidade e nas relações de gênero. O pânico moral referente à sexualidade ocorre quando há uma percepção coletiva de que certas práticas sexuais, identidades de gênero ou relações não tradicionais representam uma ameaça aos valores e normas sociais estabelecidos, sendo frequentemente acompanhado de discursos moralizantes, estigmatização, disseminação de estereótipos negativos e mobilização de esforços para reprimir ou controlar essas manifestações.

Miskolci e Campana (2017) salientam que o pânico moral da sexualidade é estruturado por uma combinação de fatores, como mudanças sociais, medo da desconstrução de hierarquias de poder, conservadorismo cultural e religioso, e a sensação de perda de controle e da "ordem natural" estabelecida. Esse conceito pode ser aplicado a diferentes contextos e questões relacionadas à sexualidade, como os debates sobre os direitos LGBTQIAPN+, o casamento igualitário, a adoção por casais do mesmo sexo, educação sexual nas escolas, entre outros.

Esses discursos, que se retroalimentam do medo social coletivo, revelam a persistência de seus representantes morais em desviar a atenção das verdadeiras intenções do ativismo feminista e dos estudos sobre gênero e sexualidade, que na realidade consistem em promover a inclusão dessas questões na agenda dos Direitos Humanos, em defesa ao respeito e à diversidade sexual e de gênero. Desse modo, elaboram uma narrativa que retrata uma suposta ameaça e abuso à população infantil, por meio da propagação de pânicos morais. Essas narrativas contribuem “para a disseminação de preconceitos, reiterando perseguições agressivas a alvos momentâneos e até forçando limites ao livre pensamento” (Balieiro, 2018, p. 14).

No Brasil, é possível constatar que essa expressão vem sendo amplamente difundida em diversos projetos de leis municipais que versam sobre a retirada de temáticas relativas ao gênero e sexualidade dos espaços educativos. O combate as abordagens de gênero foram fortemente impulsionadas por grupos conservadores, como o Movimento Escola sem Partido, que teve seu auge em 2014. Esse movimento visava o combate de uma suposta doutrinação



comunista por professores de escolas públicas. Já em 2012, o projeto Escola sem Homofobia, foi vetado no governo de Dilma Houssef sob a alegação de que o conteúdo dos materiais (que ficaram conhecidos como kit gay) eram incentivadores da homossexualidade (Scabin, 2021).

A suposta ameaça da “ideologia de gênero” também foi alçada como estratégia política nas eleições presidenciais de 2018, e respectivamente em 2022, durante os discursos de campanha de candidatos de direita, que se autodenominam conservadores e defensores da família tradicional brasileira. Essas ocasiões demonstram o uso dessa expressão como artifício, com a finalidade de identificar-se com eleitores que comungam dos mesmos ideais em uma contraofensiva em relação “as conquistas sociais em torno do direito às diferenças de gênero e sexualidade e a promoção das diversidades” (Borges, 2022, p. 182).

Por outro lado, decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), julgaram, como inconstitucionais, diferentes iniciativas de leis municipais que visaram censurar abordagens sobre diversidade sexual nas escolas. Berner, Aguiar e Magno (2022) realizaram uma análise sobre o posicionamento do STF nos casos de proibição do ensino de gênero. Foram analisadas ações com julgamento definitivo, referentes às leis dos municípios de Nova Gama (Goiás), Ipatinga (Minas Gerais), Cascavel, Foz do Iguaçu, Paranaguá e Londrina (Paraná) e Palmas (Tocantins). A análise realizada pelos autores demonstrou que o STF tem desempenhado um papel basilar na prevenção do avanço de medidas que buscam restringir a liberdade de ensino sobre a diversidade, sem discriminação ou preconceitos. Essas medidas se relacionam com a proibição do estudo de gênero nas escolas, usando a terminologia "ideologia de gênero" que violam princípios fundamentais presentes em mais de 30 leis da Constituição Federal e em normas de direitos humanos.

O STF, utilizando como parâmetro de controle de constitucionalidade a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, II, III, da CF/88), afasta as normas municipais proibitivas. Com isso, estimula-se a livre divulgação e o debate de ideias e evita-se a “censura e a patrulha ideológica”, uma vez que tais condutas acabariam por esterilizar o debate sobre questões polêmicas e relevantes, que devem ser apresentadas e discutidas entre professores e alunos, com a finalidade de formação de um pensamento crítico (Berner et al. 2022, p.31).

As análises e posteriores julgamentos realizados pelo STF, de casos que envolvem leis municipais proibicionistas, que almejam censurar o ensino de educação sexual e o debate

acerca da sexualidade e gênero nas escolas brasileiras, é de extrema importância, pois essas decisões, são a garantia de que esses direitos devem ser respeitados e preservados. Desta forma, a interpretação dessas leis, de acordo com os princípios constitucionais e da defesa dos Direitos Humanos e por meio de prerrogativas legais, buscam estabelecer medidas de reparação e punição de atos discriminatórios e, sobretudo assegurar as ações afirmativas que conferem o direito às diferenças de gênero e sexualidade e a promoção das diversidades.

### **3.3 Desconstrução da heteronormatividade pela escola**

As políticas educacionais que culminaram nas aprovações do PNE (2014) e da BNCC (2017) refletem e impactam diretamente a abordagem acerca da sexualidade e gênero no ambiente escolar. Constata-se, cada vez mais que, perante o negacionismo da ciência, a educação sexual tem sido atacada por grupos conservadores e religiosos que buscam, incessantemente, deslegitimar sua importância nos espaços escolares. Diante desse quadro, tensional e problemático, nos questionamos sobre quais possibilidades haveriam para resistir e desconstruir os padrões heteronormativos constituídos em nossa sociedade. E, assim, chegamos à consideração, de que a escola pode ser o espaço de discussão para a abordagem *queer*.

O objetivo da teoria *queer*, como possibilidade de desconstrução de normas impostas, não é disputar uma posição nos discursos dominantes que, entre outras coisas, acabam por disciplinar os sujeitos, tendo em vista que não se trata de um desejo de legitimar o *queer* como único saber. Sua intencionalidade é discutir os métodos e estratégias que formam os discursos, que de alguma forma se materializam em nossa sociedade. Como resultado, quando essa teoria é aplicada à educação, é possível criar uma pedagogia que se baseia em uma vertente diferente da doutrinação ideológica que alguns grupos conservadores defendem. Em vez disso, essa perspectiva implicaria em uma nova maneira de pensar e repensar as relações que construímos sobre gênero e sexualidade (Korb e Mai, 2020).

As práticas sociais são repletas de significados. Nesse sentido, os comportamentos adentram e atravessam as instituições escolares e, se naturalizam por meio de gestos, falas, posturas, nos currículos, normas e estruturas. Ao atentarmos para a questão dos currículos escolares, veremos que eles tratam de um caminho sobre saberes e comportamentos (explícitos ou implícitos) que devem ser repassados, escolhidos e estruturados a partir dos conhecimentos, considerados primordiais naquele momento histórico, para a aprendizagem e

são colocados em prática por meio de mecanismos de transmissão e avaliação. Junqueira (2012) destaca que o currículo possui relação com a

produção sócio-histórica de poder e regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar [...] É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência (p. 191).

Assim, a escola contempla, em seu currículo, saberes que não são neutros, mas que foram criados culturalmente, de modo a formar sujeitos a partir de determinados padrões. Nesse processo, não podemos desconsiderar o papel da escola na formação, pois ela “produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes” (Britzman, 1996, p.72).

Junqueira (2012) indica que a escola é heteronormativa em seu currículo e no seu cotidiano, pois consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, de tal modo que contribui para manutenção dessas práticas. O espaço escolar heteronormativo torna inviável discussões sobre sexualidade que estejam para além da abordagem binária, reprodutiva, anatômica e higienista, de tal forma que torna invisíveis os grupos minoritários. Não obstante, este é um processo que advém da estrutura histórica brasileira que, junto às formas de governabilidade, se refletem no sistema educacional. Como destaca Seffner (2020, p.16) “a escola que não fala em gênero e em sexualidade, não fala de mulheres, de homossexuais, de lésbicas, de travestis e de transexuais passa a imagem de que essas pessoas não existem, ou se existem não têm direito à vida plena.”

E, quanto aos professores, estes são modelos a serem seguidos e responsáveis pelos comportamentos e virtudes que os alunos devem aprender e representar fora dos muros escolares. Nas palavras de Louro (2012, p. 96) “o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados.” Nessa construção e manipulação de comportamentos via instituições, por meio das relações de poder que, se desencadeiam até adentrarem a escola, verifica-se que o exercício da docência também contribui como transmissor de padrões heteronormativos e, a sala de aula se torna espaço de preconceito e de não aceitação das minorias.

Ora, se a escola e seus integrantes fazem parte da estrutura e mecanismos que compõem a sociedade, estes por sua vez, levam seus anseios, crenças, valores e

normatizações daquilo que consideram certo ou errado para as relações cotidianas do ambiente educativo. É nesse contexto, ao associarmos os estudos de gênero e sexualidade com a educação e também nas questões que os (im)possibilitam de serem discutidos no momento atual, a pedagogia *queer* surge como esforço de autores/as (Louro, 2009; Miskolci, 2010) em introduzir os conceitos da teoria *queer* na educação. Esses estudos visam compreender as razões e, em especial, os métodos pelos quais certos discursos se estabelecem e tentam padronizar os indivíduos, enquadrando-os em categorias com base em suas identidades.

A naturalidade que nossa cultura dá ao heterossexual ao tratar essa orientação como única via normal, sobrepõe qualquer outra conduta que se desvie da norma heterossexual, acarretando uma problematização em relação ao próprio padrão, devendo ser suprimida, uma vez que representaria ameaça a ordem dos papéis sociais estabelecidos com base no gênero e, conseqüentemente, colocaria em risco toda a sociedade. Por esse pensamento, quaisquer situações que indaguem a normalidade e natureza da heterossexualidade são consideradas como questões subalternas, e as minorias são assentadas à margem social. As minorias não são desconsideradas nesse processo de manutenção dos padrões, como nos aponta Louro (2004)

esses sujeitos 'marginalizados' continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. Em uma dinâmica binária sempre haverá e será aceito um lado que será menosprezado, cognominado como minoria que, embora seja considerado diferente ou desviante, será passível de ser 'aceitado' pela sociedade. Essa lógica impede que pensemos em múltiplas sexualidades, pois o múltiplo é algo que desvia dela (p.66).

Os saberes reproduzidos pelas famílias e escolas desconsideram as fundamentações heteronormativas de nossa cultura, que atuam para controlar e vigiar as identidades de gênero e sexualidade. Outra questão a ser considerada é que escola não atua somente como reprodutora dos conceitos de gênero e sexualidade que se apresentam na sociedade, ela também produz concepções.

A escola, enquanto produtora e reprodutora das concepções sobre gênero e sexualidade, é também uma das instituições sociais responsáveis por controlar e “corrigir” aqueles que, supostamente se desviam dos padrões considerados normais, fazendo funcionar

os dispositivos disciplinares de poder. A disciplina, não se identifica com uma instituição ou aparelho, ela é uma modalidade de poder que para exercê-lo agrega instrumentos, técnicas, procedimentos, níveis de aplicação, alvos, ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia (Foucault, 2008, p.17).

De formas sutis, veladas e contínua, a escola pratica a pedagogia da sexualidade e o disciplinamento dos corpos e, por isso, muito eficazes e duradouros (Louro, 2010). A sexualidade encontra-se na escola porque ela faz parte dos sujeitos, não é algo que se possa desligar ou despir (Louro, 2008). A escola enquanto instituição formativa e espelho das práticas sociais endossa e mantém a manutenção de padrões heterossexuais e comportamentos heteronormativos. Ao reiterar a heterossexualidade como normal, delega a homossexualidade ao “anormal”, o que se expressa em casos de homofobia e violência contra outras identidades e expressões de gênero. Consequentemente, a instituição escolar é reprodutora de desigualdades, uma vez que dispõe de mecanismos de diferenciação: classificação, ordenamento, hierarquização (Louro, 2012).

Como forma de romper com a heteronormatividade nos espaços escolares, Furlani (2011), cita como recurso a abordagem *queer*, que aportada da teoria *queer* tem como objetivo o “constante questionamento e a crítica ao pensamento normativo que permeia os currículos escolares, em geral, e às representações da sexualidade, do gênero e de raça-etnia, em particular” (p.37)”. Os binarismos, socialmente construídos, que colocam alguns grupos como superiores e outros como subalternos, são questionados pela abordagem *queer* que busca desconstruí-los.

De forma semelhante, isso significaria desarranjar os padrões criados sobre gênero e sexualidade, ou seja, desconstruir os padrões e generalizações que tentam disciplinar as pessoas. A teoria *queer* reconhece que nenhuma identidade de gênero ou sexualidade é superior ou inferior a outra e que existem inúmeras formas de se viver e expressar essas identidades. Uma educação *queer* se concentraria no processo de produção das diferenças e abordaria a precariedade e instabilidade que caracterizam todas as identidades (Korb e Mai, 2020).

Sobre a diferença Louro (2001) ressalta que “seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito” (p. 550).

No que concerne a pedagogia *queer* a diferença assume papel essencial, pois, é por meio dela que se constituem os sujeitos. Por abarcar todas as diversidades, seu engajamento

se encontra na busca de compreender em quaisquer áreas, inclusive na educação, como as diferenças se constituem e como elas agem no presente (Miskolci, 2007). A pedagogia *queer* não tem como objetivo ensinar a tolerância ao que é considerado diferente, ao que não se enquadra nos padrões heteronormativos, sua pretensão é questionar e desconstruir as estruturas que produzem as diferenciações, de tal modo que elas possam coexistir na sociedade sem serem desprezadas ou silenciadas.

Sendo a escola uma das instituições que desempenham um forte controle heteronormativo, e estando a heteronormatividade presente em seus discursos, silêncios e práticas, faz-se necessário repensar a lógica e desvelar os mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Candau (2012, p. 147) defende a desconstrução e a reconstrução da cultura escolar para “promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.”

Em tempos de negacionismo da problematização do gênero, Seffner (2020) aponta percursos para que a escola estabeleça uma conexão entre a alfabetização científica e as relações sociais, mais especificamente, nos marcadores de gênero e sexualidade. Desse modo, a norma seria provocada, e dessa problematização surgiria o debate, respectivamente “cabe ao professor a agilidade intelectual e pedagógica para fazer destes momentos oportunidades de estudo e de educação para as relações sociais” (p.p 87-88).

Por fim, ponderamos sobre a necessidade de buscar, por meio da educação, novas maneiras de resistir e desconstruir a heteronormatividade, tornando possível a aceitação das diversas representações dos arranjos familiares, sexualidades, diversidade de gênero e dos sujeitos em seus diferentes contextos socioculturais. De certo, isso desestabiliza as atribuições socialmente construídas, que reforçam hierarquizações e, conseqüentemente, desqualificações das diferentes expressões sexuais. É por meio da problematização que poderemos repensar em um novo formato escolar, no qual não somente as verdades são abaladas, mas também pela qual é possível refletir e se colocar no lugar do outro, em que se é possível ser como se quiser.

#### 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O SENSO COMUM COMO CONHECIMENTO

Nossos conhecimentos, crenças e ações são modelados por meio das interações com o mundo que nos rodeia e são também resultado de um processo que se constrói coletivamente. As construções sociais da realidade podem ser denominadas como representações sociais (RS).

A perspectiva sobre RS, teve seu início a partir dos estudos de Psicologia Social de Serge Moscovici, em sua obra intitulada “La psychanalyse, son image et son public” (1961) que teve sua tradução para o português como A Representação Social da Psicanálise (1978). A Teoria das Representações Sociais (TRS) que foi apresentada pela obra de Moscovici (1978) possui como enfoque compreender como ocorre a inter-relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, tanto coletivo como individual que constroem as representações sociais, que também é uma forma de conhecimento do senso comum (Crusoé, 2004).

A partir da TRS desenvolvida por Moscovici (1978), podemos assinalar quatro desdobramentos das RS: a abordagem cultural ou processual, a abordagem societal, a abordagem estrutural e por fim a abordagem dialógica. A Abordagem Processual possui como principal representante Denise Jodelet (Paris/ França) sendo a abordagem que se mantém mais próxima à teoria originada por Moscovici. Jodelet (2001) concebe as RS como frutos dos processos em que as pessoas constroem e compreendem o mundo à sua volta, por meio da integração entre as dimensões sociais e culturais com a história.

A Abordagem Societal possui como principal teórico Willen Doise (Genebra/Suíça). Essa abordagem de acordo com Bertoni e Galinkin (2017) pressupõe quatro níveis para análise das RS: o nível intrapessoal (como o sujeito organiza internamente suas experiências sociais), o nível interpessoal (como os processos sociais acontecem em determinadas situações, de acordo com as relações do momento), o nível intergrupar ( que analisa as inclusões sociais dos indivíduos em interação) e o nível societal (o que legitima a ordem social vigente é o surgimento, em cada comunidade, de suas próprias ideias, sistemas de crenças, representações, valores e normas, ainda que se manifestem de formas distintas).

Desenvolvida por Jean-Claude Abric (Aix-en-Provence/França), a Abordagem Estrutural expõe a Teoria do Núcleo Central, como meio de compreender a estrutura de uma RS, que para o autor está organizada em torno de um núcleo central que constitui seu principal elemento e que determina sua significação e organização Bertoni e Galinkin (2017).

E por fim, a mais recente, a Abordagem Dialógica criada por Ivana Marková (2006) (Londres/Inglaterra), voltada para a análise do discurso, tem como proposta a dialogicidade, destacando a importância deste no processo da comunicação.

Deste modo, salientamos que a presente pesquisa se fundamenta na Abordagem Processual que compreende as RS como a análise dos processos e resultados pelos quais indivíduos e grupos constroem e atribuem significado ao mundo, incorporando as dimensões sociais e culturais com a história (Jodelet, 2001). Com base nessas informações, neste capítulo apresentamos o surgimento das RS, a partir das representações coletivas de Durkheim (1987), os aspectos teóricos das RS e por fim as contribuições das RS para as pesquisas em educação.

#### **4.1 O surgimento das Representações Sociais**

O surgimento da TRS teve lugar durante uma época caracterizada por transformações decorrentes de insatisfações e esforços para transcender o paradigma científico que dava grande ênfase aos conhecimentos científicos, os quais de certo modo desqualificavam o significado das crenças e dos conceitos construídos culturalmente durante as interações comunicativas que moldam e são moldadas pela cultura (Rocha, 2014). A Psicologia, não passou despercebida por essa insatisfação e promoveu também um movimento de reinterpretação científica, que teria como base a cultura, rompendo assim com o modelo tradicional de natureza positivista, ligado às ciências naturais e de essência individualista (Souza, 2005).

Moscovici (1978) desenvolveu o conceito de RS em proximidade ao conceito de representações coletivas criado por Durkheim (1987). Apesar da aproximação entre ambos os conceitos, existem diferenciações na maneira em que as representações são concebidas por esses dois autores.

O estudo das representações do ponto de vista de Durkheim (1987) partia do princípio que a ciência fizesse distinção entre as representações do individual e do coletivo. Ao passo que a representação individual seria composta pela consciência própria de cada sujeito, por outro lado, a representação coletiva da sociedade, operaria de modo impessoal e permanente, tornando possíveis as relações entre os indivíduos, e conseqüentemente colaborando para a existência de harmonia social.

Para Durkheim (1987), o pensamento coletivo deveria ser estudado levando em consideração forma e conteúdo específicos, visto que esses elementos apresentam condições



de objetividade. Diferentemente, do conceito empírico, as produções sociais não ocorrem por meio de ações isoladas e de experiências imediatas dos sujeitos. Assim, Durkheim buscou a origem dos conceitos de representação, sob a ênfase de que estes são formadores que embasam o pensamento lógico e que constituem ferramenta para a comunicação das inteligências humanas (Silva, 2003).

Decerto, Durkheim é o criador do conceito de representações coletivas, o qual estabeleceu suas configurações para explicar diversos fenômenos sociais. As representações coletivas podem ser entendidas, como reproduções sociais, que são afastadas de quaisquer sensações, consciência e individualidade dos sujeitos. Essas representações ao se produzirem e se reproduzirem são inseridas e impostas aos sujeitos de modo coercitivo e genérico como “formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo” (Silva, 2003, p. 191).

O conceito de representações coletivas, permitiu que Durkheim justificasse o que denominou de “categorias do intelecto” como conhecimentos predominantes do intelecto compostos por vasto conteúdo abstrato e impessoal. Tais conhecimentos seriam compartilhados por todos membros de um mesmo grupo social e teriam como função possibilitar o entendimento universal de qualquer elemento, assim como a explicação da sua existência (Silva, 2003).

No sentido de transformar a abordagem individualista da Psicologia da época, Moscovici procura romper com os paradigmas tradicionais, e isso ocorre quando este autor desenvolve uma psicologia social do conhecimento que contempla elementos individuais e fatos sociais (Rocha, 2014). Por entender que o modelo de sociedade estudado por Durkheim seria um modelo pertencente a um período da história mais estático e positivista, Moscovici altera o conceito de “coletivo” para “social”, posto que a sociedade contemporânea é mais dinâmica e fluída (Silva, 2003).

Acerca dessa lógica, Moscovi altera a ideia das representações de Durkheim, de modo que as representações passam a ser consideradas uma forma individual de se construir um conhecimento, ao mesmo tempo em que também é uma maneira de se transmitir conhecimentos aprendidos entre indivíduos. Como caracteriza Guareschi (1996), a TRS propõe uma integração entre as dimensões individuais e coletivas, entre o que está internalizado e o que é externo, entre o que é estático e o que é dinâmico, entre a origem e a configuração, entre o que é sólido e o que é mutável, entre o que é tangível e o que é simbólico.

A partir das modificações que realizou sobre as representações, isto é, sobre o modo de conceber as relações entre sujeito e sociedade, Moscovici, busca explicar como a sociedade elabora, modifica e transmite conhecimentos.

#### **4.2 Aspectos teóricos das Representações Sociais**

Em todas as formas de relações sociais estão previstas a ocorrência de representações, portanto, o objeto da TRS, são os estudos acerca dos processos em que os indivíduos apreendem, difundem e representam o conhecimento, ou seja, como suas ideias são transformadas em ações e como são capazes de alterar sua realidade. A definição para as RS é que estas são “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2003, p. 27). Ao pressupor que as relações sociais estabelecidas no cotidiano são representações apreendidas facilmente, Moscovici (1978) afirma a dupla dimensão da RS existente entre sujeito e sociedade, sendo esta catalizadora de uma linha de conceitos sociológicos e psicológicos.

Um aspecto importante que Alves-Mazzotti (2008) explica sobre a TRS, é que Moscovici não distingue o universo externo e o universo interno do sujeito, e que esse sujeito, em sua atividade representativa, não reproduz de modo passivo um determinado objeto, mas que de certo modo o reconstrói, e ao fazer essa reconstrução “se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (p. 59).

Moscovici (1978) refere-se à existência do conhecimento proveniente do senso comum que possibilita explicar as ações e comportamentos dos sujeitos em sociedade. Trata-se de um conhecimento válido e não uma disfuncionalidade do conhecimento científico. Para definir os espaços em que as RS são construídas, o autor, apresenta uma divisão de conhecimentos em dois universos: consensual e reificado. Estes dois universos que atuam ao mesmo tempo na sociedade, aqui entendida como um sistema político, econômico e social, de modo que as representações circulam e se transmitem entre esses dois universos (Moscovici, 2003).

O universo consensual é composto pelas interações cotidianas, nas quais os indivíduos expressam suas opiniões sobre os mais variados assuntos, em que todos podem se expressar do mesmo modo, sob diferentes papéis e situações informais. Em contrapartida, o universo reificado restringe-se ao campo científico, a objetividade ou teorizações abstratas, é composto por especialistas, que se dividem por áreas de competência. A divisão entre os dois universos

possibilita compreender, em que espaço as RS são construídas, uma vez que essa dissociação separa as questões delimitadas ao campo científico, daquelas que circundam entre os grupos sociais, por meio das expressões comunicativas cotidianas (Moscovici, 2003). A figura abaixo demonstra as principais características dos dois universos.

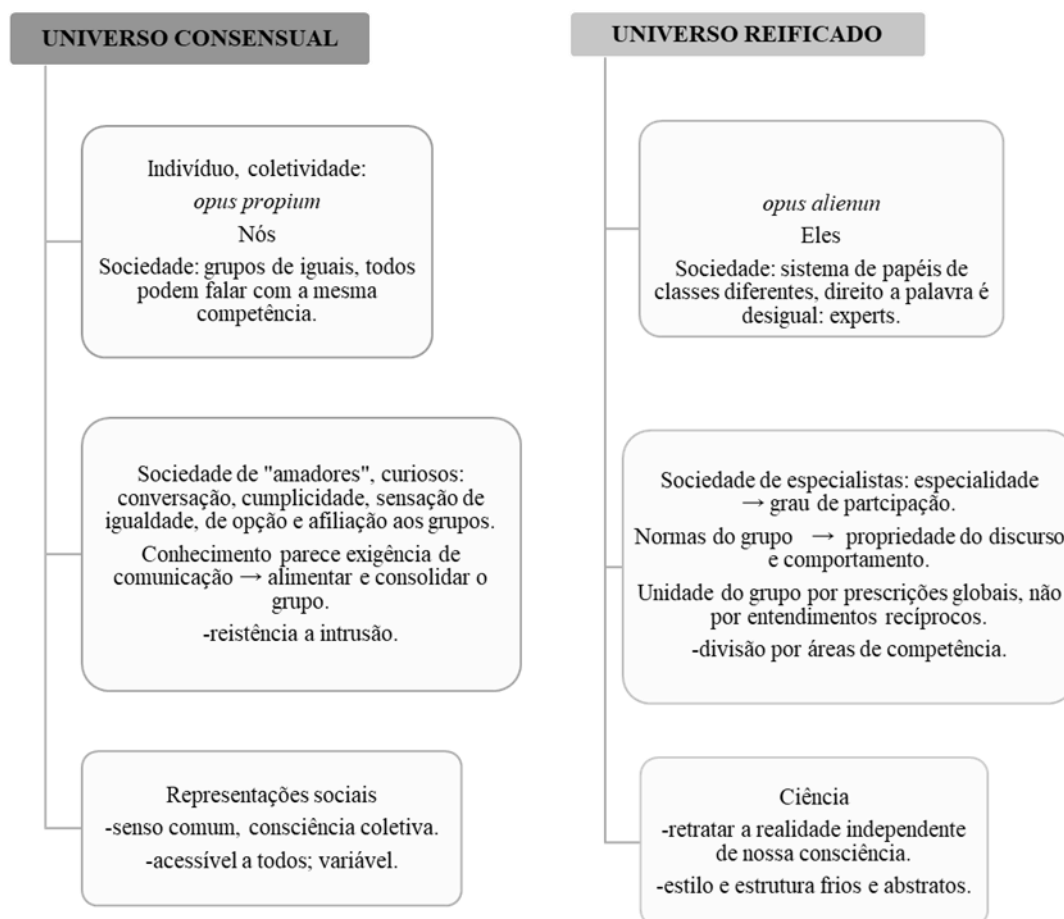


Figura 3. Universo Consensual e Universo Reificado. Fonte: adaptado de Arruda (2002).

Ao analisarmos a Figura 3, percebemos nitidamente uma diferenciação entre os dois universos de conhecimento. O universo consensual reflete a característica individual e coletiva das RS, ou seja, é pertencente a todos indivíduos ou grupos sociais, no qual todos podem expressar suas ideias igualmente, enquanto o segundo universo demonstra ser restrito a grupos específicos, composto por estudiosos das leis e teorias, no qual o direito de expressão é desigual. Como resultado do universo consensual, tem-se as RS, oriundas do senso comum, das interações, portanto, fluída. No universo reificado, encontram-se produtos advindos da ciência, como as leis e teorias que visam explicar a realidade objetivamente, por meio de uma estrutura fria.

Assim, é possível concluir que é no universo consensual em que as RS são criadas. Para compreendermos o processo de formação de uma representação faz-se necessário entender que a figura (imagem) diz respeito ao objeto ou manifestação do mundo social e a significação (conceito) agrega o valor que o indivíduo atribui para essa figura. A significação pode ocorrer independente da presença do objeto, de modo mental, oferecendo-lhe sentido e o simbolizando, revestindo-o de concretude e sentido (Moscovici, 1978).

De modo a atribuir significado a um objeto ou manifestação, Moscovici (2003) atribui essa responsabilidade a dois processos formadores das RS: a ancoragem e a objetivação. Ambos, são geradores de representações sociais e funcionam como mecanismos que visam tornar familiar o que é desconhecido. Tanto a ancoragem quanto a objetivação são processos de desenvolvimento das RS que operam de modo dialético.

A ancoragem é entendida pela maneira como o indivíduo absorve e associa novas representações às já constituídas, ou seja, como se familiariza com algo que antes não era familiar (Moscovi, 2003), mas para que isso aconteça é necessário que sujeito, integrantes do seu grupo de pertencimento e objeto estejam aproximados, desse modo fortalecendo a identidade de grupo. No processo de ancoragem são utilizadas categorias preexistentes na sociedade como estruturas para dar suporte à aceitação de um novo objeto de estudo, atribuindo-lhe um nome. Desse modo, a ancoragem manifesta-se pela designação de sentido a um objeto, estando estreitamente vinculada ao conhecimento já internalizado pelo grupo social, mediante os valores enraizados na cultura.

Como exemplo de modelo representativo do mecanismo de ancoragem, podemos observar a Figura 4. Em um primeiro olhar, a imagem pode nos causar certa estranheza, porém logo em seguida buscamos dar sentido trazendo a mesma figura para algo mais próximo a nossa realidade, com o intuito de classificar e denominar o que vemos.

Nesse sentido, o processo de ancoragem é utilizado com o objetivo de encontrar algo próximo para que a estranheza causada seja transformada em uma referência aceita socialmente, por conseguinte, denominamos a imagem como um busto humano, mesmo que ele esteja construído por diversos objetos que, em nossa realidade não o tornam especificamente um busto. Como sinaliza Sá (1996) a ancoragem é um processo de “duplicação de uma figura por um sentido, pelo qual se fornece um contexto inteligível ao objeto” (p. 46).



*Figura 4.* Exemplo de ancoragem: busto humano. Fonte: Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/41587996537213579/>

Em relação à objetivação esta opera tornando concreta as noções que até então eram abstratas ao sujeito, e possui, como característica, materializar as abstrações, dar corpo ao pensamento, tornar algo impalpável em físico, enfim, transformar em objeto uma representação, apoiando-se em concepções que lhe são conhecidas. Como revela Moscovici (2003), sobre esse mecanismo “é mais ou menos direcionado para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (p. 78).

Ainda sobre a objetivação, esta ocorre por meio de três etapas: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização. Na construção seletiva as informações se deslocam no ambiente de acordo com normas e culturas sofrem alterações e releituras com base em conhecimentos anteriores, experiências e valores. Na esquematização, uma estrutura imaginária reproduzirá de forma visível uma estrutura conceitual. Nesse caso, os conceitos teóricos serão organizados em um conjunto coerente e gráfico, o que permitirá a compreensão de cada conceito individualmente e em relação aos outros. Por último, na naturalização, o objeto de conhecimento adquire materialidade, tornando-se parte da realidade do indivíduo que vai expressá-lo por meio de imagem e metáforas (Moscovici, 1978; 2003).

Quanto ao sujeito que estabelece relação com determinado objeto ou fenômeno social, podemos destacar três elementos que são necessários para o seu desenvolvimento: o próprio sujeito, o mundo a sua volta e as relações/interações que se estabelecem entre esses

componentes. Dessa forma, o sujeito constitui-se como um ator social ativo que é abordado por diferentes situações presentes no cotidiano em um contexto social de interação e inscrição.

Conforme Jodelet (2009) a inscrição envolve dois aspectos, sendo o primeiro a presença do indivíduo em uma teia de interações com os demais, por meio da comunicação social entre sujeito-outro-objeto. O segundo aspecto engloba a pertença social, que pode ser delimitada pelo lugar do sujeito na estrutura social, sua ocupação nas relações sociais, sua inserção nos grupos sociais e culturais, nos quais se constroem a identidade, e pelo contexto de vida que é o espaço das interações sociais.

Jodelet (2009) explica a pertença das RS, por meio de três esferas que se relacionam entre si: a subjetividade, intersubjetividade e a transubjetividade, como mostra a Figura 5.

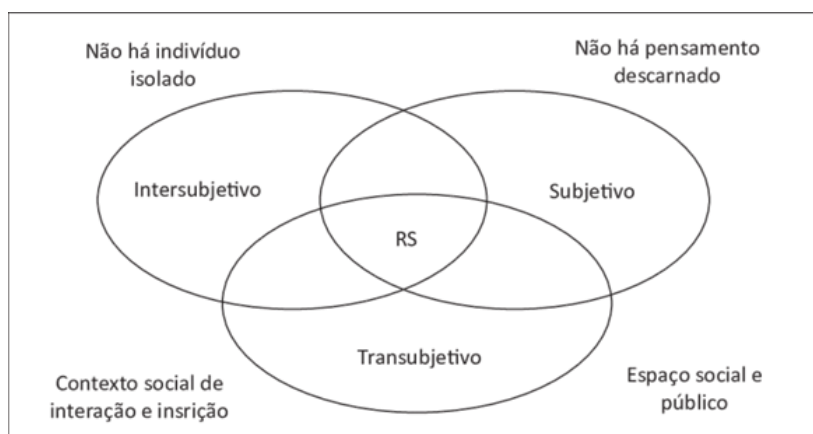


Figura 5. Esferas de pertença das RS. Fonte: Jodelet (2009, p. 695)

De acordo com Jodelet (2009) a subjetividade compreende os processos desenvolvidos no nível dos indivíduos consigo mesmos, de origem cognitiva e emocional, dependente das experiências de vida e estão ligadas ao processo em que são construídas e apropriadas as representações pelo indivíduo. A esfera da intersubjetividade integra os fenômenos que colaboram para estabelecer as representações criadas nas interações entre os sujeitos, estas são negociadas e estabelecidas por comunicação verbal direta em determinada conjuntura social e ambiente de interlocução, que podem agir nas formas de compreensão, como ferramentas interpretativas e de construção de significações compartilhadas em referência a um mesmo objeto.

A esfera da transubjetividade se compõe por elementos do nível subjetivo e intersubjetivo, se presencia tanto no contexto organizacional quanto comunitário, isto é, refere-se aos espaços de interlocução existentes, das instituições. Os compartilhamentos que

ocorrem nessa esfera são utilizados na construção de novas representações que são fundamentadas no entendimento entre a estrutura social, sobre regras, valores e poder, cuja difusão é realizada pelos meios de comunicação de massa e pelos próprios indivíduos. (Jodelet, 2009).

Todavia, pode-se dizer que esse estudo se encontra inserido nas esferas subjetivas (professores/as), intersubjetivas (grupos de professores/as) e transubjetivas (escola, mídia, política, religião, família), uma vez que serão consideradas a ancoragem e objetivação (Moscovici, 1978; 2003) de professores/as de Ensino Fundamental I, de tal modo que as representações desse grupo possam nos levar a compreensão de como a heteronormatividade afeta o cotidiano escolar. Acreditamos que a pesquisa das RS desse grupo de profissionais da educação também nos possibilitará o entendimento desse fenômeno nas relações de pertença, por meio das atitudes, valores, crenças e ações, e por fim na construção, troca e repasse de saberes que ocorrem nas relações desse grupo.

### **4.3 Algumas considerações sobre a Teoria das Representações Sociais para as pesquisas em educação**

A afirmativa de que a escola é o espelho da sociedade, nos direciona à reflexão de que aqueles que participam cotidianamente do seu itinerário, são formadores de representações e também são influenciados por elas. Nas palavras de Moscovi (2003),

Pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o “alimento para o pensamento” (p.45).

Moscovici (2003) nesse trecho, ressalta a ativa participação das pessoas e grupos na construção contínua de suas próprias representações e soluções para os desafios que enfrentam. Em diversos cenários sociais, as pessoas não apenas absorvem informações, mas também as interpretam, discutem e criam suas próprias interpretações, que influenciam

diretamente suas ações, relações e escolhas. Este ponto de vista, nos leva a crer que professores/as e alunos/as, são também partícipes dessa estrutura que apreendem, constroem, reelaboram e transmitem representações.

Nessa direção, a TRS ao considerar o conhecimento do senso comum como válido, permite elucidar certas demandas existentes no ambiente escolar, uma vez que professores/as e estudantes, como explica Maia (2001) integram uma sociedade em movimento, carregam saberes cotidianos, de cunho social, familiar e profissional, conhecimentos estes que são levados para dentro da escola.

Gilly (2002) acrescenta que a utilização das RS para compreender o contexto educativo contribui no sentido de que ela direciona o olhar sobre a atuação de conjuntos organizados de significações sociais, além de oferecer um novo caminho para explicar os processos pelos quais os elementos sociais exercem influência no contexto educativo e impactam seus resultados.

Desta maneira, reafirmamos que as representações sobre a sexualidade e seus entornos se presentificam no ambiente escolar. Como ressalta Louro (2008) essas questões encontram-se na escola, presente nas falas dos/as estudantes, nos desenhos dos banheiros, em piadas e brincadeiras, nas interações, namoros e também nas narrativas de professores/as e estudantes. Assim, entendemos que a sexualidade é um objeto de RS, que se constroem e se transmitem entre professores/as, na medida em que também se configura em um tema complexo, polêmico, envolto culturalmente por tabus, crenças, tradições, preconceitos, dentre outros.

Assim sendo, as RS possuem papel relevante, para compreender os processos em que os conhecimentos sobre sexualidade foram concebidos, são transmitidos e são influenciados por professores/as. Como corrobora Jodelet (2001) as RS “intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (p.32).

Para Oliveira (2004), a atividade educativa é concebida como um processo de interação subjetiva e social no qual o conhecimento prático educacional é influenciado por uma relação dialética e axiológica de comunicação. Durante esse processo, o/a docente elabora suas próprias representações, as quais podem assumir conotações positivas ou negativas, mediante determinado objeto/pensamento/pessoa. Essas representações têm o potencial de impactar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente por meio das avaliações realizadas pelos professores/as sobre o desempenho de seus



alunos/as. Portanto, consideramos viável compreender como a heteronormatividade é assimilada, entendida e repassada por professores/as.

Para esse intento, acreditamos as RS podem contribuir positivamente, de modo a desvendar, identificar e compreender esse processo, além de auxiliar para a desconstrução de práticas pedagógicas excludentes que ocorrem no ambiente escolar.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa científica deve ser desenvolvida em um processo sistemático e rigoroso de investigação, de modo que esteja embasada em métodos e técnicas específicas, cujo objetivo é a aquisição de conhecimentos, a compreensão de fenômenos para o entendimento de uma dada realidade. Como destaca Lakatos e Marconi (2007, p. 43) a pesquisa científica é “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. A partir dessa concepção, apresentamos a natureza da pesquisa, o método, os procedimentos de coleta e análise de dados que nortearam o presente estudo.

### 5.1 Natureza da pesquisa

Esse é um estudo de caráter qualitativo e descritivo. O instrumento de coleta de dados utilizado para esse trabalho foi a entrevista semiestruturada e essa escolha se justifica pelo fato, da abordagem qualitativa estar preocupada com fenômenos da realidade social que não podem ser quantificados. A pesquisa qualitativa atua com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, está imbricada em um espaço de relações, processos e fenômenos que não se reduzem a operações de variáveis. (Minayo, 2002).

Tal escolha, como explica Minayo (2002), é que essa metodologia pode agregar o sistema de relações, responsável pela construção do conhecimento externo ao sujeito, além das representações sociais que interpretam o universo dos significados. Assim, pode-se dizer que essa abordagem busca compreender, não só uma parte do fenômeno, mas sua relação com o todo, tanto interior quanto externamente enquanto parte de sua composição.

Consequentemente, a metodologia qualitativa tende a considerar que os fenômenos, ou processos sociais, devem ser compreendidos pelas determinações e transformações dadas pelos indivíduos. Desse modo, é enfática a necessidade de trabalhar com o problema de um objeto social, levando em consideração sua complexidade, especificidade e diferenciação. (Minayo, 2002).

Sendo assim, o método qualitativo mostra-se apropriado para a investigação histórica, o estudo das representações e crenças, das relações sociais, das percepções e opiniões, em suma, para examinar os resultados das interpretações que os seres humanos formulam ao

longo de suas vidas, bem como a maneira como constroem seus artefatos materiais e se autopercebem, sentem e pensam (Minayo, 2014).

## **5.2 Participantes**

Devido à natureza qualitativa desse estudo, foram convidados/as docentes de Ensino Fundamental I, da rede municipal de educação de um município localizado no interior do Estado de São Paulo. A escolha foi embasada por dois critérios: 1) ambos os sexos; 2) atuação como professor/a regente em escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal. Um ponto a ser explicitado, é que apesar do convite ser estendido para ambos os sexos, as escolas visitadas para essa pesquisa, contam com o corpo docente de Ensino Fundamental I formado em sua maioria por professoras.

Nesse sentido, é válido destacar que no Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o censo educacional de 2022 evidenciou que o corpo docente da Educação Básica é composto por 1,8 milhões (79,2%) de professoras. No que diz respeito ao Ensino Fundamental I e II, as mulheres correspondem a 77,5% dos 1,4 milhão de docentes, fato este que acreditamos ter influenciado a participação somente desse público na pesquisa.

Assim, aceitaram participar 17 professoras, que lecionam em escolas da rede de ensino municipal, na etapa de Ensino Fundamental I (1º aos 5º anos). As visitas ocorreram em sete escolas dessa rede municipal. Para garantir a preservação do anonimato e sigilo, as professoras foram codificadas como P (1), P (2) [...] P (17).

## **5.3 Procedimentos de coleta de dados**

### **5.3.1 Roteiro de entrevista e aplicação piloto**

Após a elaboração de um roteiro de entrevista, julgou-se pertinente a aplicação prévia de um roteiro piloto (APÊNDICE A). Com essa finalidade, foram realizadas duas entrevistas como teste, com o objetivo de adequar e viabilizar as questões de acordo com o grupo participante. Foram realizados alguns ajustes no instrumento original, no sentido de tornar mais entendíveis para as entrevistadas algumas perguntas.

O planejamento prévio de um roteiro de entrevista, segundo Manzini (2004) é um importante treinamento para o pesquisador, visto que a pesquisa depende de suas ações, e

para isso são necessárias habilidades em relação ao/a entrevistado/a, bem como conhecimento acerca do tema abordado. Esse momento prévio, possibilitou que a pesquisadora se familiarizasse com o processo, além de readequar o roteiro para sua aplicação definitiva.

### **5.3.2 Entrevistas**

O instrumento de coleta de dados utilizado para esse trabalho foi a entrevista semiestruturada. Marconi e Lakatos (2004) esclarecem que a entrevista é uma técnica cujo objetivo é a obtenção de informações importantes para a compreensão de perspectiva e experiências. Entre as diferentes categorias de entrevistas, decidiu-se aplicar para esse estudo a semiestruturada. No caso da entrevista semiestruturada, o/a pesquisador/a tem previsão sobre as ideias que pretende alcançar, e assim, consegue durante o tempo de entrevista, assegurar-se sobre os elementos que serão obtidos nas respostas e ao mesmo tempo os/as entrevistados/as podem abordar questões de ordem particular, oferecendo subsídios importantes para a pesquisa.

Marconi e Lakatos (2004) sinalizam que na entrevista semiestruturada, o entrevistador possui liberdade para conduzir cada situação em qualquer direção que considere apropriada, como forma de conseguir explorar mais amplamente a questão. Em função desses aspectos essa foi a técnica escolhida para essa pesquisa.

Para a realização das entrevistas, foram convidadas pessoalmente professoras de sete escolas que atuam no Ensino Fundamental I. Aceitaram participar da entrevista 17 professoras. Em seguida, foram agendadas as datas e horários conforme disponibilidade das docentes, com ocorrência entre os meses de fevereiro e março de 2023. Antes do início de cada entrevista, a pesquisadora informou as entrevistadas sobre o interesse, o objetivo, as condições e o compromisso do anonimato. Assim, todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização das participantes.

As entrevistas continham quatro questões e versaram sobre dois blocos temáticos. O primeiro bloco temático foi referente à sexualidade e à heteronormatividade em um contexto mais amplo, para desse modo serem captadas as representações que as professoras têm sobre esses temas. O segundo bloco, visou compreender como as representações obtidas no primeiro bloco se reverberam para o cotidiano escolar, nas relações, interações e ações pedagógicas. Nesse sentido, as questões desse bloco, correspondiam sobre a maneira que as professoras entendem a importância ou não de um trabalho voltado à diversidade sexual na

escola e sobre suas experiências em contextos que envolveram algo relativo à sexualidade de alunos/as (APÊNDICE B).

#### 5.4 Procedimentos de análise de dados

Após a transcrição de todas as entrevistas, a metodologia de análise adotada foi a análise de conteúdo, baseada em Bardin (1979), uma vez que sua aplicação pode ser conferida a discursos e diferentes meios de comunicação com o propósito de compreender aspectos, estruturas e modelos, os quais favorecem a análise de saberes que são possíveis fontes de representação.

Posto isso, a pesquisa seguiu as três etapas propostas por Bardin (1979) que são: a pré análise, a exploração de material e o tratamento dos resultados. A Figura 6 demonstra as etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

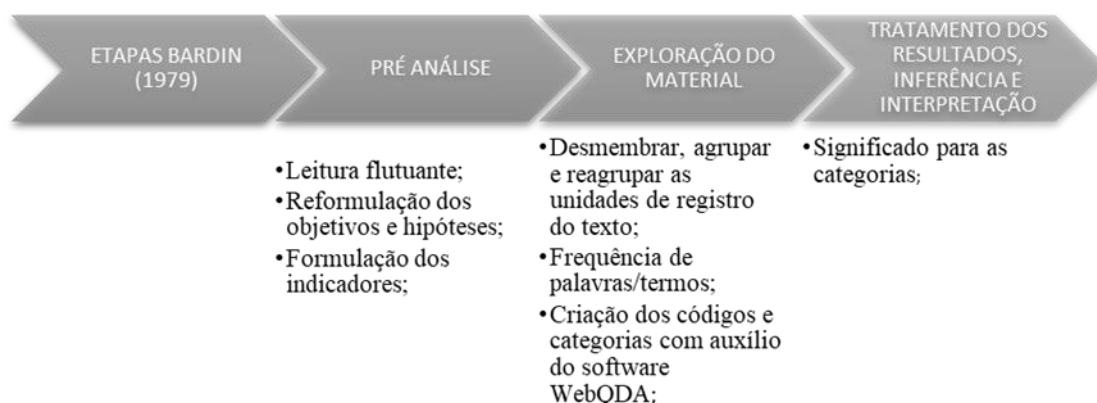


Figura 6. Etapas da pesquisa. Fonte: adaptado de Bardin (1979).

A pré análise, consistiu na sistematização das ideias preliminares, percorrendo as seguintes fases: leitura flutuante das entrevistas, reformulação dos objetivos e hipóteses e formulação dos indicadores (Bardin, 1979).

Na etapa de exploração do material, as entrevistas foram codificadas e categorizadas. Essa etapa teve como finalidade desmembrar, agrupar e reagrupar as unidades de registro das entrevistas. Como estratégia foram verificadas as frequências de palavras/termos para a construção de códigos e posteriormente, um sistema de categorias (categorias e subcategorias) (Bardin, 1979). O sistema de categorias, pode ser entendido como um conjunto de temas (categorias) que agregam “conjuntos semanticamente coerentes de

unidades de registro e que terão, cada um deles, um código específico a aplicar no decurso do processo de codificação. Poderão existir (e normalmente existem) subtemas (subcategorias), que também deverão ter os respetivos códigos (Lima, 2013, p.p 9-10).

Com a intenção de analisar as entrevistas em profundidade, utilizamos como auxiliar para análise dos dados o software Web Qualitative Data Analyses (WebQDA) versão 3.0. O funcionamento desse software ocorre de modo on-line em tempo real e sua programação possibilita o desenvolvimento de trabalho individual ou compartilhado. As ferramentas disponibilizadas pelo WebQDA permitem a realização de codificação e de categorização, possibilitando a edição, visualização e organização do material. No que diz respeito a esse estudo, a codificação foi realizada com hierarquização por códigos, além da criação de tabelas de referência que possibilitaram a criação de categorias e subcategorias.

A última fase incidiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação sustentada pela TRS. Para essa etapa buscou-se dar significado às categorias e subcategorias obtidas na etapa anterior.

## **5.5 Aspectos éticos**

Foram observados os princípios determinados pela Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022 (CNS/MS). A pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, recebendo o parecer consubstanciado aprovado sob o nº.: 5.814.232 e CAAE: 63908422.2.0000.5400 (APÊNDICE C). As dezessete participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e junto a esta pesquisadora leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O consentimento de participação na pesquisa se deu por meio da assinatura das entrevistadas (APÊNDICE D).

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 Categorias e códigos

A análise das entrevistas resultou em 34 códigos, de acordo com a busca pelas similaridades entre as falas das professoras referentes à sexualidade, heteronormatividade, escola, formação docente e diversidade sexual. Os códigos abaixo (Figura 7) foram criados a partir das concepções das professoras e distribuídos em três categorias: sexualidade, heteronormatividade e escola, formação docente e diversidade sexual.

| <i>SEXUALIDADE</i>   | <i>HETERONORMATIVIDADE</i>   | <i>ESCOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SEXUAL</i>   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Biológico/Natural</i></li> <li>• <i>Relacionamento</i></li> <li>• <i>Sentimentos</i></li> <li>• <i>Comportamento</i></li> <li>• <i>Construção</i></li> <li>• <i>Transformações geracionais</i></li> <li>• <i>Auto percepção</i></li> <li>• <i>Autoconhecimento</i></li> <li>• <i>Orientação mutável</i></li> <li>• <i>Ensino</i></li> <li>• <i>Tabu</i></li> <li>• <i>Corpo</i></li> <li>• <i>Liberdade</i></li> <li>• <i>Autoaceitação</i></li> <li>• <i>Gênero binário (masculino/feminino); (macho/fêmea); (homem/mulher);</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Padrão</i></li> <li>• <i>Não heterossexualidade é errado</i></li> <li>• <i>Anormal</i></li> <li>• <i>Valor familiar</i></li> <li>• <i>Valor religioso (abominável/condenável)</i></li> <li>• <i>Valor cultural</i></li> <li>• <i>Liberdade de expressão sexual</i></li> <li>• <i>Conflito para quem não segue a norma</i></li> <li>• <i>Papéis Sociais (homem/mulher)</i></li> <li>• <i>Transformações geracionais</i></li> <li>• <i>Preconceito</i></li> <li>• <i>Incômodo com alguns comportamentos</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Papel da família</i></li> <li>• <i>Papel da escola</i></li> <li>• <i>Papel de outros profissionais</i></li> <li>• <i>Necessidade de formação</i></li> <li>• <i>Ausência de formação</i></li> <li>• <i>Família</i></li> <li>• <i>Religião</i></li> <li>• <i>Experiência docente (uso do banheiro); (beijo); (mostrar a genitália); (meninas a floramento); (violência sexual infantil); (identidade de gênero); (preconceito); (não aceitação do corpo);</i></li> </ul> |

Figura 7. Categorias e códigos desenvolvidos com o auxílio do software WebQDA. Fonte: autora.

A próxima fase consistiu em agrupar e reagrupar os códigos de acordo com as quantidades de referências por professoras para que então pudessem ser criadas categorias e subcategorias para as interpretações necessárias. As tabelas 1, 2 e 3 mostram esse procedimento para sexualidade, heteronormatividade, e escola, formação docente e diversidade sexual.

| <i>SEXUALIDADE</i>                     | <i>REFERÊNCIAS</i> | <i>PROFESSORAS</i>         |
|--|--------------------|----------------------------|
| <i>Gênero binário</i>                  | 47%                | 2; 4; 6; 9; 11; 12; 15; 16 |
| <i>Sentimentos</i>                     | 35%                | 1; 5; 8; 13; 16; 17        |
| <i>Autopercepção/ Autoconhecimento</i> | 35%                | 2; 5; 7; 10; 13; 16        |
| <i>Relacionamento</i>                  | 23%                | 1; 8; 10; 17               |
| <i>Transformações geracionais</i>      | 23%                | 1; 5; 9; 15                |

Tabela 1. Referências das professoras sobre sexualidade. Fonte: autora.

| <i>HETERONORMATIVIDADE</i>                  | <i>REFERÊNCIAS</i> | <i>PROFESSORAS</i>                     |
|---|--------------------|--|
| <i>Papéis sociais</i>                       | 70%                | 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 17 |
| <i>Valor familiar</i>                       | 53%                | 1; 2; 3; 8; 9; 10; 13; 14; 16          |
| <i>Liberdade de expressão sexual</i>        | 29%                | 2; 9; 15; 16; 17                       |
| <i>Valor religioso</i>                      | 29%                | 3; 4; 10; 11; 12                       |
| <i>Valor cultural</i>                       | 23%                | 6; 7; 15; 17                           |
| <i>Conflito para quem não segue a norma</i> | 17%                | 8; 15; 16                              |

Tabela 2. Referências das professoras sobre heteronormatividade. Fonte: autora.

| <i>ESCOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SEXUAL</i> | <i>REFERÊNCIAS</i> | <i>PROFESSORAS</i>                           |
|--|--------------------|--|
| <i>Relato de experiência na escola</i>               | 76%                | 1; 2; 3; 4; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17 |
| <i>Ausência de formação</i>                          | 65%                | 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 13; 14; 16; 17          |
| <i>Papel da escola</i>                               | 60%                | 3; 4; 6; 7; 8; 9; 12; 14; 16; 17             |
| <i>Necessidade de formação docente</i>               | 35%                | 4; 6; 7; 8; 12; 13                           |
| <i>Família</i>                                       | 23%                | 2; 7; 9; 13                                  |
| <i>Papel de outros profissionais</i>                 | 18%                | 1; 5; 11                                     |

Tabela 3. Referências das professoras sobre escola, formação docente e diversidade. Fonte: autora.

Após a organização dos códigos, criaram-se três categorias para análise das representações, sendo elas explicadas pela sequência abaixo.



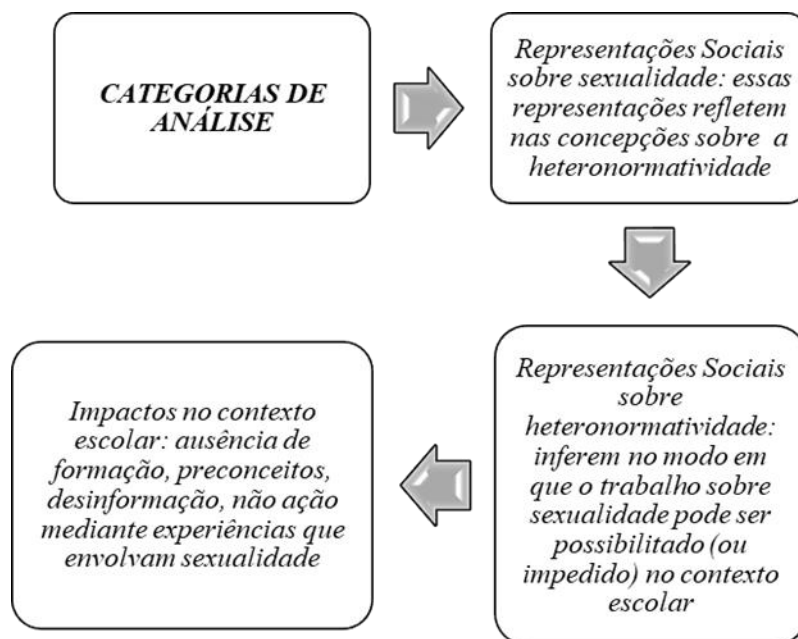


Figura 8. Categorias de análise. Fonte: autora.

Após a seleção das categorias, partimos dos eixos principais sexualidade e heteronormatividade, para delimitarmos dois processos importantes que acontecem dinamicamente para constituição de uma representação: a ancoragem e objetivação. Para análise desses dois processos formadores de RS tomamos como embasamento teórico as abordagens de Moscovici (1978; 2003) e Jodelet (2001; 2009).

Assim, a ancoragem foi o processo pelo qual as docentes assimilaram a sexualidade e a heteronormatividade aproximando esses conceitos para algo que elas já conheciam, conferindo um valor funcional para interpretar e fundamentar seus conhecimentos. A objetivação foi a maneira como as professoras organizaram os elementos que constituem suas representações sobre a sexualidade e a heteronormatividade e o trajeto percorrido por esses elementos que trouxeram materialidade a essas duas representações.

## 6.2 RS sobre sexualidade

A categoria de análise RS sobre sexualidade, evidenciaram três subcategorias de representações, como mostra a Figura 9.

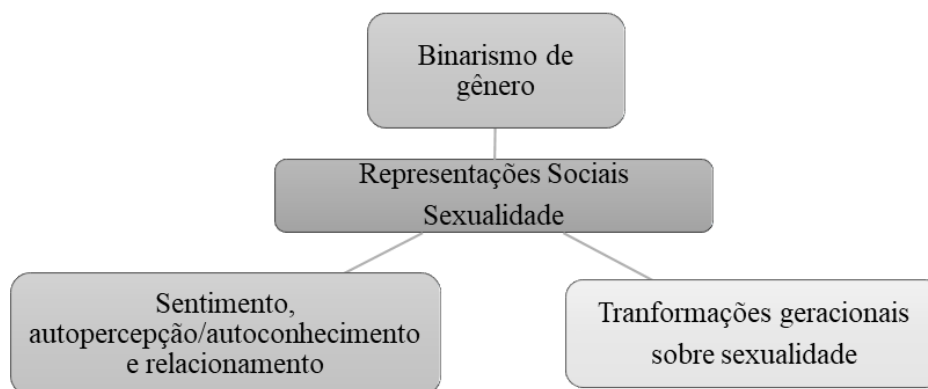


Figura 9. RS e subcategorias para sexualidade. Fonte: autora.

A partir das categorias e subcategorias, delimitamos os dois processos formadores para as RS sobre sexualidade das docentes: a ancoragem e a objetivação.

| <i>RS → Sexualidade</i> |  |
|-------------------------|--|
| <i>Ancoragem</i>        | <i>Objetivação</i>   |
| Binarismo de gênero →   | Homem/mulher<br>Macho/fêmea<br>Masculino/feminino<br>Natureza biológica<br>Afeminado/contrário<br>Cromossomos XX, XY |
| Sentimentos →           | Sensações<br>Emoções<br>Receber/expressar<br>Toque<br>Sentir/perceber<br>Interno/dentro                              |
| Tempo →                 | Obtenção de informações<br>Diferente<br>Mudança<br>Tabus<br>Preconceitos   |

Figura 10. Ancoragem e objetivação das docentes para sexualidade. Fonte: autora

### 6.2.1 A sexualidade pela via do binarismo de gênero

As falas a seguir demonstram as representações que as professoras possuem a respeito da sexualidade. A característica presente constitui-se pela binaridade de gênero, que define a

sexualidade baseando-se nas relações entre homem/mulher, macho/fêmea e masculino/feminino:

*-Sexualidade envolve a questão do gênero, né? É homem ou mulher. É isso, né? Na escola aprende assim, não é isso? P (4).*

*-São os dois gêneros que existem na natureza, masculino e feminino. O macho e a fêmea. Ai, no caso sexualidade, o homem e a mulher. Seria isso, na minha opinião. P (6).*

*-Meu entendimento é que a gente entende, assim, da nossa cultura que sexualidade existe o masculino e o feminino. P (15).*

Mesmo diante da demonstração da possibilidade de experienciar a sexualidade fora do gênero estabelecido no nascimento, a sexualidade para essas professoras encontra-se atrelada a uma dinâmica dualística, na oposição entre identificar-se como homem/mulher, masculino/feminino, ambas as coisas (homem/mulher), o tipo afeminado e seu contrário (masculino/feminino):

*-Uma coisa simples para mim, é você ser homem ou mulher, masculino ou feminino, ou ambas as coisas, porque hoje é o que mais tem, isso se resume na sexualidade P (2).*

*-Aprofundando, tipo assim, o masculino, o feminino, e o desabrochar do tipo afeminado, essas coisas. A menina é o contrário, né? P (12).*

Em seu discurso, a professora (6) acrescenta que a sexualidade é definida por uma ordem biológica/natural do corpo, cromossômica:

*-Porque a natureza feminina é XX, e a masculina é XY. Então, eu acho que... Cromossomos, basicamente, é XX pra feminino e XY pra masculino.*

A binaridade de gênero presente nos discursos das docentes limita os corpos, engessando-os somente em uma possibilidade de relacionamento, pela não abertura de vivências fora da binaridade, pautando-se na necessidade de identificação com características consideradas masculinas ou femininas. Lauretis (1987) explica que o sistema sexo-gênero é um sistema de significação que comporta significados no corpo social, como: identidade,

valor, prestígio, posição de parentesco, dentre outros. Para a autora, as representações de gênero são posições sociais arraigadas de significados, portanto, quando alguém é representado como masculino ou feminino subentende a totalidade de qualidades sociais envolvidas nesse sistema.

A normatização que acompanha o binarismo “reconhece” e “aceita” certos corpos, ao mesmo tempo que deslegitima outros. Como sugere Butler (2003) é importante “estranhar” a norma, se perguntando como estas são instauradas e normalizadas, não as tomando como certas, mas questionando à custa de quem elas se instalam e se normatizam. Estranhar e questionar as normas pode romper com o binarismo que delimita o gênero.

### **6.2.2 A sexualidade pela via do sentimento, autopercepção/autoconhecimento e relacionamento**

Nas concepções que seguem, as professoras representam a sexualidade de modo interligado aos sentimentos, aos relacionamentos, na autopercepção, no autoconhecimento e nos afetos compartilhados entre as pessoas:

*-Acredito que a sexualidade está relacionada as sensações, aos sentimentos, as emoções, talvez a necessidade de receber e expressar afeto, um gesto, uma palavra, no toque do próprio corpo, conforme vamos explorando e nos conhecendo.*  
P (5)

*-Eu penso que a sexualidade vem muito no que você sente, o que você é, como você se percebe.* P (13)

*-Pra mim, a sexualidade ela tá relacionada com algo que tem, é interno dentro da gente. O jeito que a gente lida, com o que a gente sente, com o que a gente age.*  
P (17)

As falas dessas professoras remetem a concepção de sexualidade dada por Ferreira e Luz (2009) de que “sexualidade não é sinônimo de sexo, é muito mais que isso: é energia que possibilita encontros, trocas e experiências; influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, tem a ver com a saúde física e mental do ser humano” (p. 33). Essas representações, deslocam-se dos limites do gênero, do sexo biológico e reprodutivo, para uma conceituação mais abrangente da sexualidade.

### 6.2.3 Transformações geracionais sobre a concepção de sexualidade

Nas narrativas em sequência, nota-se a transição das concepções sobre sexualidade, ao longo da trajetória de vida das docentes. As representações sobre um objeto ou fenômeno não são estáticas, elas podem sofrer alterações, em outras palavras, o que antes era tido como verdade pode se modificar, pois tratam-se de “construções, contingentes e determinados pelas práticas sociais, convencionados socialmente e sofrem modificações constantes em função das próprias transformações sofridas pelos grupos sociais” (Ferreira, Calvoso e Gonzales, 2002, p. 248). Convém mencionar que o aumento de informações, os direitos conquistados pelos movimentos LGBTQIAPN+ podem ser fatores que contribuíram para essa mudança.

*-Sexualidade, eu entendo não somente a relação, como eu também entendo hoje em dia as questões da lésbica, do gay, do trans, que tá vindo muito pra gente, muitas informações, né? Que essas pessoas estão se entendendo conforme os anos que elas vão ganhando, conforme as informações que elas vão obtendo, e elas querem ser respeitadas. P (1).*

*-Mas isso depois, ao longo dos anos, foi ficando mais. Foi ficando, eu digo assim, diferente, né? Cada um foi escolhendo, porque, às vezes, não sei te explicar porquê, mas eu sei que tem gente que nasce com determinado sexo, mas não se identifica de ser homem ou de ser mulher. P (15).*

Ao se referirem a um tempo passado, cerceado pelo tabu sobre a sexualidade as professoras também demonstram a mudança de paradigma, entre a sexualidade ser unicamente ligada ao ato sexual e aos aspectos culturais de educação de uma época em que não podia ser mencionada:

*-Por muito tempo, se me questionassem sobre o que é sexualidade, certamente eu iria dizer ser algo relacionado ao sexo, unicamente ao prazer sexual. Talvez por eu ser de uma época com muitos tabus e preconceitos. P (5).*

*-Assim, na minha época, que a gente foi criado, tudo com tabu. Então já não se falava muito, né? Era um tabu, né? Você falar em sexualidade. E a gente cresceu assim, pensando isso sobre sexualidade. P (9).*

Para uma mudança de representação:

*-Mas hoje aos meus 51 anos, acredito que a sexualidade está relacionada as sensações, aos sentimentos, as emoções. P (5).*

Esses relatos indicam que as RS, foram transformadas ao longo do tempo e história de vida das docentes. Mesmo assim, conforme pontua Rocha (2004) não podemos ignorar o fato de que esse processo ocorre sob a influência da tradição, da memória e do passado, porém isso não implica necessariamente que novos elementos não estejam sendo criados e adicionados à realidade consensual e que estejam sendo produzidas mudanças no sistema de pensamento, dando continuidade à construção do mundo de ideias e imagens em que vivemos.

### 6.3 As RS sobre heteronormatividade

A próxima categoria de análise intitulada RS sobre heteronormatividade evidenciou quatro subcategorias de análise, como demonstra a Figura 11.

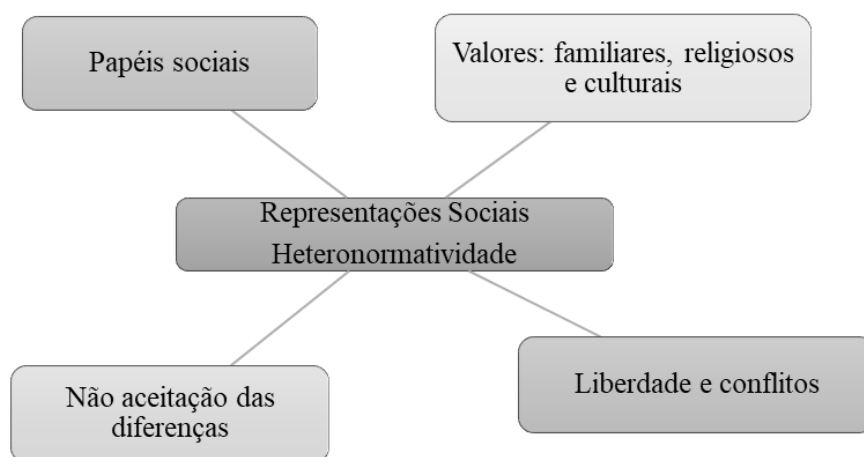


Figura 11. RS e subcategorias para heteronormatividade. Fonte: autora.

De posse das categorias criadas para determinar as representações das docentes sobre heteronormatividade, foram analisados os dois processos geradores dessas RS: a ancoragem e a objetivação, que serão aprofundados a seguir, por meio das falas das docentes.

| <i>RS → Heteronormatividade</i> |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Ancoragem</i>                | <i>Objetivação</i>   |
| Papéis sociais →                | Menino azul/ menina rosa<br>Homem: chefe da casa<br>Comportamento específico para homem e mulher<br>Mulher submissa<br>Homem: força muscular<br>Mulher cuida da casa |
| Família →                       | Criação<br>Herança<br>Ancestralidade<br>Antepassados<br>Avós/pais  |
| Religião →                      | Bíblia<br>Deus<br>Igreja<br>Pastor   |
| Cultura →                       | Tradição<br>Mídia<br>Influência<br>Espaço para desconstrução   |
| Não aceitação das diferenças →  | Deus abomina<br>Homem e mulher é aceitável<br>Mãe com outra mãe<br>Ambiente influenciável<br>Sem vergonha<br>Anormal<br>Passível de tratamento                       |
| Liberdade →                     | Respeito<br>Afinidade<br>Aceitação<br>Felicidade<br>Desconstrução  |
| Conflitos →                     | Não poder assumir<br>Sofrimento interno<br>Desgaste  |

Figura 12. Ancoragem e objetivação das docentes para heteronormatividade. Fonte: autora.

### 6.3.1 A heteronormatividade pela via dos papéis sociais

As professoras entrevistadas, associaram os papéis de gênero à comportamentos que ainda exercem influência na dinâmica social. Prado e Junqueira (2012) mencionam a existência de um conjunto de disposições (valores, discursos e práticas) que tornam a heterossexualidade como única forma de expressão sexual e de gênero. Esse conjunto (heteronormatividade) se embasa na crença de que existe somente dois sexos que se expressam de modo automático e correspondente, em dois gêneros que se complementam.

Como pode ser notado nas narrativas que seguem as representações das docentes sobre heteronormatividade, encontram-se arraigadas pela definição tradicional dos papéis sociais atribuídos à homens e mulheres e ao desempenho de funções e identidades consideradas masculinas ou femininas. Em vista disso, Jodelet (2001) exprime que as RS atravessam e estruturam os indivíduos de acordo com uma ideologia predominante, definindo suas circunstâncias no interior da estrutura social:

*-O menino usa azul, a menina usa rosa, o menino brinca de carro, caminhão, bola, menina, boneca. P (1).*

*-Eu fui criada assim, que o homem era o chefe da casa, o homem tinha o comportamento de ser o homem, ele dava a última palavra, ele que se responsabilizava, ele que fazia, ele que pensava. P (2).*

*-Porque tem essas posturas de que, de repente, homem precisa se comportar como homem e mulher como mulher. P (8).*

*-Então, já vem da criação de muitos anos de que o homem usa determinadas roupas, a mulher não pode usar isso, que a mulher é submissa, que a mulher tem que cuidar da casa. P (7).*

*-Eu penso que tanto o homem quanto a mulher, eles têm mais facilidade para determinadas coisas. Isso é provado, inclusive, cientificamente. O homem tem mais força muscular. P (10).*

Outro aspecto presente nos discursos é a flexibilização quanto aos papéis, que em outros períodos eram fortemente demarcados tanto para homens quanto para mulheres. Percebe-se modificações quanto ao exercício da autoridade masculina, no qual a mulher, assume o papel de referência ou compartilha igualmente as funções junto ao companheiro:



*-Então, nós dividimos todas as tarefas por iguais ou pagamos a faxineira, seja como for. Nós dois temos a responsabilidade de levar o filho no médico. Nós dois dividimos as tarefas de casa, porque convivemos juntos. Ninguém é empregado de ninguém. Nenhum homem deve ter também a obrigação de sustentar, no sentido de sustentar tudo. P (10).*

*-Porque eu saio pra trabalhar, meu marido faz pra mim, ele cozinha, ele põe roupa pra lavar. P (11).*

*-Eu acredito que são coisas que pode ser que demore, mas que vai acabar sendo normal a mulher fazer coisas que só homens faziam e homens fazer coisas que mulheres façam ou fariam e fazem. P (17).*

Consideramos a importância desse conjunto de narrativas para o espaço de conquista da mulher ao mercado de trabalho, na busca de igualdade de oportunidades em relação ao homem, no entanto, não podemos deixar de mencionar que outras identidades de gênero foram excluídas desse conjunto. Discursos como estes que excluem outras identidades, acabam sendo um fator que impõe a heterossexualidade como norma, sustentando a permanência da heteronormatividade. E é, por meio, desses discursos que a homofobia age (Prado e Junqueira, 2012), ao passo que instaura não somente um sistema de controle e vigilância das condutas sexuais, mas também das expressões e identidades de gênero.

### **6.3.2 A heteronormatividade pela via dos valores familiares, religiosos e culturais**

A análise das entrevistas indicou três elementos que exercem influência sobre as representações que as professoras possuem sobre a transmissão e aprendizagem da heteronormatividade: valores familiares, religiosos e culturais. Nesse sentido, conforme ressalta Jodelet (2001) as representações em alguns casos podem estar vinculadas a crenças arcaicas, aproximadas de pensamentos mais amplos e que podem ser preservados entre certos grupos por séculos.

Sobre as representações serem aprendidas por meio de valores familiares, podemos citar a família como o primeiro meio de socialização, dessas docentes, uma vez que se trata de uma instituição “fortemente domesticadora para ambos os sexos. Impossível, no entanto, fugir ao fato de que o modelo educativo feminino é muito mais artificial, exigindo e resultando maior grau de repressão e subordinação” (Whitaker, 1995, p.36). Quanto a isso, pode-se notar nas falas das professoras questões sobre gerações, comportamentos, crenças e

tradições que influenciaram as representações do que é considerado certo ou errado nas normas sociais:

*-Ele foi do nosso familiar, nós que somos da década de 70, nós já fomos criados assim, com esses dizeres e é difícil tirar isso da gente, porque eu, pelo menos quando eu era criança, era raro vir na mídia, a Roberta Close <sup>11</sup>e foi um escândalo pro país. Então era muito raro a gente ter essa informação e agir normal. P (1).*

*-De quem que a gente herdou isso? Ah, dos pais, dos avós, da família, a família é uma coisa que vai passando de geração pra geração, então você, pelo menos no meu caso, quando criança eu cresci assim, ouvia, você é menina, você senta com as perninhas fechadas, você tem que ver como você se porta, como você se comporta, então ele já colocava aquele tabu, o que você podia, o que você não podia, você faz, você não faz, então isso são coisas que veio dos nossos ancestrais, então foi passado de geração pra geração. P (2).*

*-Ah, eu acho que vem mais dos nossos antepassados, né? Avós, bisavós. Já foi criado, eu sei lá, que a mulher nasceu para casar, para ter filhos, para criar uma família. É familiar, passa de família, de gerações. P (9).*

Os trechos abaixo apontam para as influências religiosas que remetem ao aprendizado das normas comportamentais. As religiões citadas pelas professoras foram a católica e evangélica como instituições que sob o amparo da bíblia influenciam suas representações:

*-Então a Bíblia também relata isso, mesmo a Bíblia católica ou evangélica, ela relata em Levíticos e em vários outros livros que Deus abomina esse tipo de coisa [...] P (3).*

*-Eu acho que vem a questão de religião, né? É na bíblia, né? Fala que o homem e a mulher se uniu pra ter filhos, né? P (4).*

*-Vamos lá, a nossa educação, a grande maioria das vezes, vem de uma criação cristã, onde nós usamos a Bíblia. [...] Eu sou cristã. E eu, como cristã, eu acredito na Bíblia. P (10).*

---

<sup>11</sup> Roberta Close tornou-se famosa na década de 80 por sua transexualidade em um período em que a transição de gênero era pouco conhecida no Brasil.

Uma docente relata a percepção de que o aumento da classe evangélica é um reforçador para a heteronormatividade:

*-Primeiro que tem aquela regra que tem que ser isso. Mas eu acho que piorou quando aumentou a classe evangélica. Eu acho que piorou. Que o pastor fala que é negócio de Bíblia. Religião. Eu acho que piorou. P (12).*

A respeito dos fatores religiosos que influenciam o modo como as professoras concebem a heteronormatividade Busin (2011) discorre sobre a tradição cristã no Brasil, como sendo representada majoritariamente pela religião católica, e mais recentemente pelo aumento das igrejas evangélicas. A autora ressalta que essas religiões auxiliam a conformar a mentalidade da população, além de definir valores morais e impor condições sexuais, e isto, reflete nas subjetividades até mesmo dos não cristãos. Essas doutrinas têm forte influência na legitimação do preconceito contra gays e lésbicas, igualmente reforçando conceitos de que esses indivíduos convivem em perversão, são “anormais” e desviantes.

A influência cultural também foi citada como elemento de transmissão de conhecimento pelas professoras:

*-Pode ser do meio, porque...Da cultura, por exemplo, eu acho que uma coisa boa puxa a outra, do mesmo jeito que uma coisa má puxa a outra. P (6).*

*-Acho que vem mais de um problema cultural nosso. Apesar de a gente já estar tendo crianças, pessoas com mais conhecimentos, a gente vive num mundo ainda que os antigos vêm passando, é uma coisa de tradição. P (7).*

*-Eu acho que ele é cultural, ele vem de uma cultura onde se cultuava sempre que o homem era o provedor da casa, a mulher sempre sendo a submissa, isso vem com o passar do tempo e é muito difícil, porque as famílias trazem muito isso e hoje o que ajuda, não sei se ajuda ou se atrapalha, hoje a gente tem a mídia muito forte que trabalha sobre isso, que ao mesmo tempo que tem ganhado espaço pra falar sobre essa desconstrução, dessa liberdade de escolha. P (17).*

Pinho e Pulcino (2016) mencionam que a cultura é produtora de sentidos e significados. Ela está encapsulada em narrativas, memórias e imagens que servem como pilares para a construção das identidades. As identidades individuais, por sua vez,

desempenham um papel na perpetuação dos elementos culturais, tornando-se agentes responsáveis pela transmissão cultural. A relação entre identidade e cultura é uma troca dinâmica, onde as identidades são moldadas pelos elementos culturais, mas, ao mesmo tempo, cada indivíduo atua como um agente capaz de reproduzir e modificar a cultura.

Ao considerarmos a família, a religião e a cultura como importantes esferas que exercem poder sobre a subjetividade dos indivíduos, podemos inferir que muitas produções mentais estão contidas na base dessas esferas, ou seja, os indivíduos compartilham das mesmas ações e estabelecem de maneira comunicativa o sistema de normas que direcionam suas vidas. O ato de compartilhar envolve interações sociais que levam em consideração características específicas das RS, isto é, o local, a posição social ocupada pelos indivíduos e suas ações que podem ser determinantes para a construção, elaboração e transmissão de representações sobre a heteronormatividade, por meio de uma relação ideológica com as normas instituídas socialmente (Jodelet, 2001).

### **6.3.3 Não aceitação e incômodo com a não heterossexualidade**

O discurso religioso e de ordem moral ainda são utilizados pelas professoras para justificar o comportamento heterossexual como aceitável e correto. Observou-se o uso da bíblia que condena ou abomina outras formas de expressão da sexualidade:

*-Então a Bíblia também relata isso, mesmo a Bíblia católica ou evangélica, ela relata em Levíticos e em vários outros livros que Deus abomina esse tipo de coisa. E é onde muitas vezes vai ser falado sobre isso e as pessoas chamam nós de homofóbicos, que somos contra. E não é, é que eu pelo menos sigo a Bíblia. Agora cada um depois se entende com Deus. P (3).*

*-Porque eu acho assim, eu sou muito religiosa, então não fez homem e mulher, homem com mulher, nada a ver, homem com homem, mulher com mulher não é, não nasce assim. P (11).*

As falas demonstraram o modelo de homem e mulher como único padrão aceitável, estabelecendo a heteronormatividade como padrão normativo.

Outro elemento trazido por algumas narrativas diz respeito a não aceitação da construção de famílias compostas por casais homoafetivos, representando essas relações como uma influência negativa, prejudicial para uma criança:

*-É, vai tendo, aí as crianças, por exemplo, a mãe que junta com outra mãe, como que tá a cabecinha dessa criança? P (11).*

*-Eu acho que é influenciado por muitos fatores. Um deles, assim, eu citaria uma criança que, às vezes, já foi abusada, ou se uma criança, ela é criada num ambiente que tem a homossexualidade, também influencia. P (15).*

Dias (2017) aborda em seu trabalho o aumento da presença dos evangélicos no campo da política nacional. Composta por diferentes siglas, essa frente partidária tem ganhado destaque pelo discurso de defesa das “pautas morais”. Tais pautas dificultam iniciativas que visam ampliar os direitos sexuais, como o casamento homoafetivo, o combate à homofobia, os direitos LGBTQIAPN+, dentre outros. A “defesa da família” é um dos principais focos de atuação que se embasam em uma estrutura patriarcal que estabelece papéis de gênero fixos e imutáveis.

Sob essa percepção, os novos arranjos familiares, sobretudo formado por pessoas LGBTQIAPN+ representam perigo ao status quo da heterossexualidade, como sendo a orientação legitimada e reforçada pelas religiões hegemônicas como “natural”. Os discursos proferidos por esses representantes revestem-se de verdade sobre a “família” e deste modo, define relações de poder e dominação, e como consequência excluem os demais arranjos familiares (não heterossexuais) do amparo legal que o Estado deve garantir.

Essas representações sobre os novos arranjos familiares, a abertura de novas possibilidades de expressões identitárias, a conquista de direitos causam impacto nos conhecimentos, nas verdades já estabelecidas por algumas docentes:

*- Eu acho que a estrutura familiar não é a mesma do século passado, vamos supor. A gente tá agora, no século. Nós começamos de 2000 pra cá, não é a mesma de 1900. Então, assim, a estrutura mudou muito. Isso, eu acho que influenciou negativamente na nossa sociedade. P (6).*

*-Eu acredito que na hora de lutar, eles acabaram extrapolando no sentido também de não permitir que o hétero seja hétero e tudo bem para o hétero. É como se ser hétero fosse errado. É como se você, chega uma época que você tem até vergonha de falar que é hétero. P (10).*

Outra vertente encontrada em duas falas remete ao discurso da não normalidade e da moralidade. A anormalidade de expressões não heterossexuais são representadas de forma negativa nas falas que seguem:

*-Então, se eu te falar que eu acho assim normal, que tá tudo certo, a gente fica um pouco, assim, fica um pouco chocada. P (14).*

*-Eu não acho normal. Então, que nem eu falei no começo, você tá ali casado, depois de 20 anos, como você ter, mudar de parceiro, vai com outra mulher, ou homem com outro homem, eu acho que tá mais uma, sei lá, uma sem vergonhice, sei lá. P (11).*

Tal anormalidade se detectada na infância seria passível de tratamento, como no trecho a seguir:

*-Agora, que nem eu falei pra você, quando a criança nasce, que a mãe e o pai percebam que você tem uma família estruturada, você já consegue lhe tratar. P (11).*

Novaes (2021) alerta para o crescimento o conservadorismo, como responsável pelas discussões de uma suposta “cura gay”, isso se dá em função uma problemática que percorre o campo político, religioso e científico “sendo este último usado como forma de validar a reversão sexual em detrimento dos dois campos anteriormente citados” (p.122).

O incômodo com comportamentos não heterossexuais, traz em seu cerne a relação de desrespeito dos comportamentos entre/de indivíduos que se encontram à margem da ordem e moral que estabelecem os princípios sociais:

*-Comportamentos que saem da questão do respeito mesmo, sabe? Então, sei lá, de repente de você estar em determinado local, sei lá, de repente algum comportamento inadequado de estar falando ou julgando alguma coisa assim de maneira onde chame muito a atenção. Eu acho que isso incomoda socialmente e a gente também. P (8).*

*-Claro que tem alguma coisa também que, tipo, em público, eu acho que tem que tomar um pouco de cuidado. Como se fosse homem e mulher. P (12).*

Estas falas não explicitam exatamente quais tipos de comportamentos geram incomodo e estranheza, mas pressupomos que tudo que foge à norma heterossexual pode ser vista como uma atitude desrespeitosa para com os demais indivíduos (heterossexuais) que compartilham do mesmo espaço social. A esse respeito Salgueiro (2016) explica que são colocados em prática mecanismos de contenção e repressão que visam conter comportamentos ou atos homossexuais. É a partir da avaliação desses comportamentos considerados fora da norma pré-estabelecida que se engendram os preconceitos referentes a orientação e identidades sexuais, causando desconexões na dinâmica pessoal dos indivíduos e na elaboração coletiva em relação à orientação sexual, identidade de gênero e comportamento sexual.

#### **6.3.4 Liberdade de expressão sexual e conflitos para os que não seguem a norma**

Ao contrário das falas que remetem para algum tipo de repressão sexual, as professoras abaixo representam a liberdade como forma de expressão sexual enquanto direito de exercer a sexualidade, de modo que os indivíduos possam escolher com quem desejam se relacionar, independente do sexo/gênero, inclusive de não se relacionar, assim como decidir quando e como se expressar sexualmente, bem como a livre orientação sexual:

*-Pode ser entre duas mulheres, dois homens, eu acho que desde que tenha respeito, respeito, afinidade, não tem isso de ser só homem e mulher não, tudo bem. P (2).*

*- Então, a partir do momento que eu acho que todos nós somos livres, cada um age da forma que quiser, não me incomoda, não julgo, simplesmente aceito. P (15).*

*-Cada um tem, deve ser livre pra escolher com quem relacionar, também se quer se relacionar, porque hoje muitas pessoas não se enxergam dentro de um relacionamento, não querem um relacionamento, eu acho que isso também deve ser respeitado, porque eu acho que não é essas relações que mudam a vida, eu acho que é isso, é respeitar o que cada um sente e cada um deve ser feliz do jeito que acha que tem que ser, que esses padrões que a sociedade impõe, eles têm que ser desconstruídos pra que as pessoas possam ser livres e ser felizes, que eu acho que é o que vale na vida, é buscar o que te faz feliz, é ter liberdade pra poder escolher o que quer. P (17).*

Algumas professoras reconhecem os conflitos e dificuldades enfrentados por indivíduos que não se enquadram aos padrões heteronormativos. Tais conflitos seriam de cunho psicológico, trazidos pela dificuldade de ser aceito socialmente, e também pela luta de se enquadrarem no contexto social:

*-E isso eu acho que traz alguns problemas, principalmente mentais. As pessoas vêm enfrentando muitas crises pelo fato de muitas vezes não poder se assumir ou não falar o que pensa, o que acredita, viver aquilo que gostaria. P (8).*

*-Eu acho que elas sofrem. Elas sofrem internamente o conflito interno, começa pelo conflito interno, né? Eu acredito, elas até relutam contra determinados sentimentos, porque elas não entendem isso. P (15).*

*-Então, sem o apoio é muito difícil. É uma briga, assim, muito desgastante. Então, você tendo o apoio, o respaldo que vem da família, você se sente mais seguro. P (16).*

A esse respeito Miskolci (2010) reitera que o medo da estigmatização cria uma política da vergonha, expressando-se pela negação de se envolver com alguém do mesmo sexo. Sob pressão, esses indivíduos acabam assumindo a heterossexualidade como orientação, por conta do medo e culpa. Por outro lado, também presenciamos o crescimento de movimentos LGBTQIAPN+ que buscam combater a homofobia e o sexismo, e lutam para que o reconhecimento da diversidade sexual seja uma realidade, propiciando que diferentes expressões de sexualidade se tornem visíveis socialmente (Pinho e Pulcino, 2016).

#### **6.4 Impactos das representações sobre heteronormatividade no contexto escolar**

Ao indagar docentes sobre sexualidade e heteronormatividade, a intenção desse estudo foi também de compreender como as representações sobre esses temas poderiam suscitar a (im)possibilidade de que a diversidade sexual pudesse ser pauta nos espaços escolares.

Em meio as narrativas das dezessete docentes, constatamos que entre as representações sobre sexualidade existe o predomínio da binaridade de gênero como condutora das relações sociais, ou seja, a heterossexualidade é o fio condutor que determina majoritariamente como devem ser os comportamentos e orientações sexuais. Dentre os discursos, também percebemos transformações geracionais de representações sobre



sexualidade que apresentam possíveis aberturas, demonstrando que esse tema vem perdendo o rótulo de tabu e impassível de ser debatido.

As docentes conferiram à heteronormatividade como o padrão heterossexual seguido por nossa sociedade. Suas falas a princípio trouxeram o debate sobre os papéis sociais que são definidos para homens e mulheres, atrelando-o ao fato da mulher na contemporaneidade poder ter os mesmos direitos que o homem. Porém, as falas sobre as outras identidades sexuais, sobre aquele/a que não se enquadra aos moldes da sociedade heteronormativa só vieram, após o reforçar desta pesquisadora. Isso nos deixa como resultado, o quanto ainda as minorias são invisibilizadas dentro de toda dinâmica social, e conseqüentemente nas escolas.

Na esteira desse pensamento de Seffner (2011) alega que outros tipos de identidade e orientações são vistas “como identidades a corrigir, indivíduos a serem curados pela medicina ou pela intervenção da religião, de pessoas que não estão de acordo com a divisão de gênero tradicional e enfatizam as uniões para reprodução” (p. 43).

A liberdade de se expressar perante suas próprias escolhas, contida em outra parte dos relatos, nos remete a acreditar na abertura, ainda que pequena do debate da diversidade sexual no campo educativo como possibilidade. Toda essa trama de verdades e conhecimentos nos leva a consideração de que esses elementos ganham confluência nos espaços escolares e são aprendidos, repassados ou silenciados nas interações cotidianas entre professores/as e alunos/as.

#### **6.4.1 Educar para a diversidade sexual: a quem cabe o papel?**

Quando questionadas sobre a escola ser ou não um espaço para a aprendizagem e debate da diversidade sexual as concepções das professoras variaram sobre a quem caberia esse papel. As professoras (7) e (8), relataram a importância da escola enquanto espaço formativo, de responsabilidade social e de prevenção:

*-E também quando a gente trabalha, de certa forma, a sexualidade, fazer com que as crianças consigam entender, diferenciar o que poderia ser um abuso também, o que poderia ser só um preconceito imposto pela nossa sociedade. Conseguir ter essas diferenças, até pra gente conseguir também ajudar. P (7).*

*-A escola tem mesmo essa responsabilidade social, né? Muito abrangente. P (8).*

Ao encontro dessas falas, Furlani (2011) nos coloca que a escola deve ter como função social, ser significativa para a vida de forma que inclusão da educação sexual nos currículos escolares é um dos elementos necessários à formação integral dos/as estudantes.

As narrativas das professoras 12 e 16 reforçam a importância da escola enquanto lugar para desconstrução de padrões heteronormativos responsáveis pela violência e pela invisibilidade das minorias:

*-Eu acho que a escola deve trazer, focando no respeito. Porque vamos lá no grave mesmo, que a gente já viu homossexual morrendo a paulada. Então, isso tem que começar lá no infantil. P (12).*

*-Eu acho muito importante, eu acho que seria um primeiro passo pra desconstruir esse padrão que a gente tem, né? Desconstruir uma sociedade que tem uma cabeça fechada e começar a abrir pra essa nova geração que o mundo mudou, né? P (16).*

As professoras (10), (15) e (5) acreditam que o papel da educação sexual deve ser da família, vindo ao encontro do Furlani (2011) denomina de abordagem moral-tradicionista é pautada pela adoção da abstinência sexual e defende a família como responsável pela educação sexual:

*-Você vai mexer na estrutura, porque também não adianta você tentar ficar demandando para a escola essa parte, e aí alguma coisa sempre se perde. P (10).*

*-Baseado que a escola e família é uma parceria, eu acho que poderia falar sim. Assim, bem superficial, sabe? Porque aprofundar mesmo teria que ser a família. P (15).*

*-Acredito ser uma catástrofe sobre um assunto tão necessário e que deve ser tratado tanto no ambiente familiar de forma mais contundente e na escola de forma mais sucinta. P (5).*

Por fim, as professoras (1) e (11) relatam que o papel de educar para a sexualidade deve ser de profissionais da saúde, por representarem figuras de autoridade e apropriadas para o assunto, a qual podemos aproximar da abordagem biológico-higienista (Furlani, 2011) que é a mais utilizada por nossos sistemas de ensino, cujo foco está na saúde, na reprodução e na prevenção de gravidez e doenças:

*-Então, se você não afirmar que você é um médico, que você é um técnico, tipo o Proerd que vem, o PM de farda, vestido, aí se impõe e dá mais respeito, onde eles respeitam e eles gostam dessa aula, né? E a família também apoia. Então, precisava vir mesmo técnicos trazendo mesmo materiais, abrindo uma sala com bastante imagens, aparelhos pra informar de forma correta e pra família sentir acolhida que não tá banalizando. P (1).*

*-Não, tem que vir pessoas, né, próprias pra isso, porque, tipo assim, ali já tem o serzinho ali, por exemplo, de pequeno você já vê, né, e aí como que você vai chegar nesse assunto? P (11).*

#### **6.4.2 Entraves para a diversidade sexual na escola**

No âmbito da formação, a maioria das professoras relataram ausência de capacitação na temática, sendo este elemento um entrave quanto a abordagem do assunto. A ausência de formação é um fator que causa insegurança e receio em parte das docentes, como exemplo trazemos as falas das professoras (14) e (16):

*-Não, eu hoje não, eu não saberia como começar a falar do tema, então assim, é um olhar muito delicado, que eu acho que tem que partir de uma conversa, de um estudo, afundo como é que nós vamos levar isso pra uma criança de 4, 5 anos, pra também despertar, né, o que não tem que despertar, talvez, eu não sei, entre os pais, a gente sabe que tem pais mais conservadores, os outros não, então assim, eu acho um assunto muito importante, mas eu, falando de mim, eu não estou preparada, eu não saberia como é que eu iria abordar um tema desse. P (14).*

*-Dentro da escola, eu falo que eu sinto muita falta de formação dos professores, por conta que às vezes a gente encontra algumas situações que a gente se sente ali limitado, por não ter propriedade de fala. Às vezes, um adolescente chega pra você querendo se abrir. Você não sabe como lidar, porque você não sabe a realidade dentro da casa desse adolescente. P (16).*

Mediante a constatação da ausência de formação, torna-se iminente e necessário o debate a respeito de gênero e sexualidade no ambiente escolar, pois somente pela aprendizagem e domínio do assunto, será possível a reflexão e problematização em torno

dessas questões. Luz e Ferreira (2009) denotam sobre a necessidade de revisão dos currículos escolares e de repensar a formação de docentes como formas de enfrentar o preconceito e as violências de gênero que se apresentam no cotidiano escolar.

Ainda sobre o processo o formativo de professores Figueiró (2009) elucida que a educação sexual é uma tarefa complexa, que envolve dificuldades e requer planejamento e preparo do educador. A formação de professores voltada para o ensino da sexualidade necessita de investimentos em formação continuada, de forma sistemática, prolongada e com assessoria para o momento da prática efetiva. Além da preocupação com as instruções para que o educador possa realizar um ensino formal, o período de formação deve dar-lhe a oportunidade de submeter-se a um processo pessoal, contínuo de “reeducação sexual”.

Outro entrave para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a diversidade sexual nas escolas foi citado pelas professoras (7) e (13), a não aceitação familiar quanto ao tema ser abordado no ambiente escolar, como demonstram os relatos:

- *Os pais não vão aceitar, porque muitos vão achar que sexualidade só tem relação a sexo, ao ato carnal, e não ao ato de entender essa diversidade de cada um. P (7).*

-*E porque muitas vezes esse tema gera polêmica, e você comentar algo assim, você também vai gerar uma polêmica com a família, muitas vezes o professor prefere se calar do que tomar isso pra frente. P (13).*

Segundo Seffner (2020) uma escola comprometida em trabalhar a diversidade sexual deve investir em uma educação que aborde as relações de gênero e sexualidade com base nos ideais republicanos e nos valores do espaço público, para além das tradições familiares. O autor enfatiza a necessidade de equilíbrio ao explicar aos pais que seus filhos aprenderão na escola conteúdos que podem diferir da educação recebida em casa, demonstrando que isso não é inadequado.

Observa-se, nesse sentido, que os/as professores/as enfrentam um delicado equilíbrio ao abordarem temas como gênero e sexualidade na escola, tais como: proporcionar o debate de informações científicas; trabalhar com a carga moral trazida pelo tema, inclusive a própria; respeitar a opinião das famílias e ainda assim conseguir avançar com valores que correspondam aos ideais republicanos de espaço público; entender que as novas gerações vão criar novos arranjos de vida em diálogo com as tradições. Para Seffner (2020, p. 88) “a

interação nesse jogo de equilíbrios complexos implica estratégias de cumprir, resistir e transgredir a heteronormatividade”.

### **6.4.3 Algumas experiências, ações e reações das professoras mediante a sexualidade no espaço escolar**

As passagens abaixo, demonstram algumas experiências relatadas pelas professoras em relação a sexualidade de alunos/as. As experiências foram abertas, independente do ano ou local onde presenciaram/participaram de tal situação. São passagens que trazem a reflexão, do quanto a sexualidade aparece nos diversos contextos escolares, independente da faixa etária e da classe econômica.

A professora (4), relatou o caso de um aluno de escola particular que frequentava o banheiro destinado as alunas. Esse comportamento, implicou em uma tomada de atitude por parte do colégio que foi a proibição. Conforme sua fala, a abordagem feita pelo colégio foi constrangedora:

*-E diante disso, ele queria frequentar o banheiro feminino. E as meninas ficavam incomodadas com ele lá. E assim, para as crianças que frequentavam junto, isso era estranho. Porque assim, elas chegavam em casa dizendo que um menino estava usando o banheiro lá. E aí assim, foi um caos, porque os pais começaram a ligar, a reclamar. E aí, precisou chamar o pai desse aluno. E assim, foi muito constrangedor para a escola, porque não tinha como abordar de um jeito fácil. E aí assim, o aluno se revoltou contra a escola, contra os inspetores porque falou que eles estavam fazendo discriminação. E aí assim, precisou -se usar a lei, né? E aí assim, foi constrangedor, porque o aluno, ele já vem com aquele estereótipo de preconceito. P (4).*

A professora P (12) descreveu uma experiência na educação infantil, em que não soube como agir diante da situação, preferindo não intervir:

*-Esse ano que passou, teve um menino que beijou o outro no banheiro. Eu não vi. Mas aí a pessoa viu. Nem era professora, a pessoa viu e foi falar. Caiu no ouvido da mãe, da diretora, essas coisas. Mas aí é que está. Não tem o preparo para você fazer o quê naquela hora. Por exemplo, o que eu ia falar? Qual a minha postura?*

*Eu ia reprimir ele? Eu ia falar que não, que tudo bem? Então, não tenho o que falar. P (12).*

Experiências de abuso e violência sexual, demonstram a despreparo da escola na tomada de providências e intervenção, como o relato da professora (11):

*-Olha, que nem trabalhava numa creche, criança de 3 anos, era mexida, fui trocar criança, tava dodói, dodói, dodói, dodói, a hora que eu tirei a fralda, eu vi aquela cena assim, eu fiquei assim, chocada, né, chamei a diretora, coordenação, né, pra ver, o que vai fazer, até não fizeram nada, então isso me revolta, porque a gente vê, quer tentar resolver e ninguém tá motivado, porque a gente dá cara, tapa, não, mas quem tem que fazer? P (11).*

Situações que envolvem comportamentos não considerados heterossexuais, foi relatado pela professora (16):

*-Eu tive um aluno só que era infantil na época, e ele tinha todos os traços, ele queria brincar com coisa de menina, ele se via como menina de pequeno, ele não gostava de coisa de menino. Só que assim, de contrapartida, eu tinha um apoio da mãe. Ele falava, tia, pode deixar ele brincar com a boneca, sabe? Não poda ele, não fala que isso é coisa de menina ou é coisa de menino. Trata ele como criança. P (16).*

O preconceito quanto à comportamentos não heterossexuais principalmente entre meninos foi exposto pela professora (10):

*-Os outros meninos estavam rindo dele, porque ele estava sentado com outro fulano, e o porquê que ele não queria sentar de um lado. E aí você ter que intervir, você ter que novamente retomar aquelas historinhas de tratar o outro do modo que eu gostaria de ser tratado, sempre voltando a historinha da cegonha e da raposa, né, de reciprocidade e tantas outras historinhas. P (10).*

A complexidade e sensibilidade inerentes às questões de gênero, identidade sexual e comportamentos não heterossexuais nas escolas demandam uma abordagem capacitada e

esclarecida por parte dos/as professores/as. As experiências compartilhadas pelas professoras (4), (12), (11) e (16) evidenciam lacunas na preparação dos profissionais da educação para lidar com situações que transcendem os paradigmas tradicionais sobre gênero e sexualidade.

A narrativa da professora (4) destaca a necessidade de formação continuada ao relatar um incidente envolvendo um aluno que desafiou as normas de gênero ao frequentar o banheiro feminino. A resposta constrangedora da escola e a posterior revolta do aluno demonstram a urgência de capacitar os educadores para lidar com diversidades de gênero e evitar estigmatizações que perpetuam estereótipos prejudiciais.

O relato da professora (12) reverbera a falta de preparo para lidar com comportamentos não convencionais, como um beijo entre alunos. A incerteza sobre como agir ressalta a importância de programas de formação continuada que ofereçam orientações práticas e promovam um ambiente inclusivo, onde professores estejam aptos a abordar questões de sexualidade pautados pelo respeito e compreensão.

A experiência da professora (11) aborda a questão crítica do abuso sexual na infância e a ineficácia da escola perante a situação. Este relato reforça a necessidade premente de uma formação continuada que capacite os educadores a identificar sinais de abuso, tomar medidas imediatas e colaborar efetivamente com as autoridades competentes para garantir a segurança de alunos/as.

No caso da professora (16), a experiência com um aluno que desafiava os estereótipos de gênero, a colaboração positiva com a mãe destaca a importância da formação continuada que promova a compreensão e aceitação da diversidade. Isso ressalta a necessidade de capacitar os educadores não apenas para manejar com os desafios, mas também para fomentar um ambiente que considere a individualidade de cada aluno/a.

Essas experiências refletem o quanto diferentes manifestações da sexualidade se apresentam no cotidiano escolar e demonstram como essas professoras compreendem, silenciam ou agem perante tais situações. Apresentam também os inúmeros desafios relacionados à sexualidade dos/as estudantes, e destacam a urgência de uma formação continuada para as professoras participantes.

Jodelet (2001), alerta que a ausência de informação propicia o surgimento de representações que reproduzem significados cristalizados, os quais estão presentes e são reintegrados nos padrões de pensamento pré-existent, podendo perpetuar preconceitos ou falta de conhecimento. Em relação as experiências vivenciadas pelas professoras, o desconhecimento, a falta de informações consistentes sobre educação sexual podem

desencadear a transmissão de informações imprecisas sobre sexo, gênero e sexualidade, resultando na reiteração de preconceitos e violências.

#### 6.4.4 Necessidade formativa

Ao serem perguntadas sobre aspectos formativos, emergiu nas falas docentes a necessidade de formação de professores para lidar com assuntos de ordem sexual que surgem no dia-a-dia escolar. Logo abaixo, encontram-se exemplos de falas que apontam para essa necessidade:

*-Acho que tem que ter uma capacitação no professor, né, no educador nessa história, porque vai educar, vai formar caráter, mas a gente tem que ter muito acompanhamento, tem que ter uma base muito bem feita pra pegar um assunto tão delicado. P (6).*

*-Acho que teria que ter um curso, sei lá, palestras, preparando. E não só jogar. Ah, você tem que fazer assim, assim. Não, é dar dados, convencer. Não, não é convencer, não. É explicar para a pessoa entender e ensinar assim. P (12).*

*-Por isso que eu acredito que é de extrema importância capacitar, mas principalmente capacitar, ter pessoas qualificadas que instruem eu como educadora saber lidar, saber direcionar o conflito. P (13).*

As falas das professoras, mais uma vez apontam para a necessidade inquestionável de formação docente em educação sexual. Este processo formativo não apenas deve oferecer informações precisas, mas também desenvolver habilidades interpessoais e didáticas que capacitem esse grupo profissional a lidar com as nuances delicadas sobre a sexualidade e o gênero. A formação docente em educação sexual, como delineada por essas reflexões, emerge como um componente vital para o desenvolvimento de práticas educacionais que abranjam a diversidade sexual.

A falta de preparo e conhecimento dos/as docentes em educação sexual acabam, muitas vezes, fazendo que estes/as julguem as manifestações sexuais típicas de cada idade como graves ocorrências comportamentais, impossibilitando que os jovens revelem suas dúvidas, e estes por sua vez acabem buscando respostas informalmente por meios nem sempre seguros de informação. Como alerta Figueiró (2009)



existem instituições que não discutem, nem acham necessário discutir a sexualidade com seus educandos, e cujos educadores nem sempre enfrentam o tema com serenidade e equilíbrio, e muitas delas, quando dizem que têm um projeto de educação sexual, limitam-no a cartazes, a palestras proferidas por médicos, enfermeiros e psicólogos ou a “semanas” dedicadas à temática. (p.39).

Falar abertamente em sexualidade e gênero no ambiente escolar implica dentro da prática educativa a criação de projetos em educação sexual. Projetos dessa ordem utilizam-se de estratégias de ensino e aprendizagem que focam na investigação de um tema ou problema que fazem conexão entre teoria e prática, promovendo uma metodologia de ensino pautada na participação tanto do/a professor/a quanto do/a aluno/a, que serão figuras ativas em todo processo de elaboração e desenvolvimento, com suas particularidades, considerando os motivos de implantação, as fases e possíveis falhas que possam surgir (Figueiró, 2009).

Não obstante, semanas temáticas esparsas e palestras isoladas não mostram ser suficientes para suprir a demanda de informações sobre a sexualidade, assim a educação sexual ao não ser vislumbrada em sua totalidade, e não permitindo abertura para o diálogo, acarreta o risco dessa aprendizagem tornar-se inviável e ineficiente para os jovens que participarão desses eventos somente como plateias, aos moldes de uma educação bancária, sendo assemelhados a depósitos de conhecimentos prontos e acabados (Figueiró, 2009).

Leão e Ribeiro (2009), atentam para a importância do desenvolvimento de um trabalho ordenado que vise sensibilizar os/as docentes sobre suas responsabilidades de educação integral, a qual deve agregar também o sexual. Esse trabalho deve destacar que não pode haver dissociação entre a sexualidade e o ser humano. Para tanto, é necessário direcionar o olhar para escola enquanto espaço de formação e de convivência com as diferenças. Nessa dinâmica de interações encontra-se a figura do/a professor/a, como um dos mais importantes personagens dessa engrenagem na formação cognitiva e sexual, pois são estes que estão diretamente em interação com os/as alunos/as.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da TRS, essa dissertação buscou analisar as RS acerca da heteronormatividade de dezessete professoras de Ensino Fundamental I. Este objetivo central de análise, em parte se justificou pelas tensões que circulam nas diferentes esferas sociais da sociedade brasileira, no que concerne à sexualidade e ao gênero, especialmente no território escolar. Nos posicionamos em um lugar que não possui a pretensão de obter e oferecer todas as respostas sobre esses fenômenos, porém ao investigarmos esse grupo específico de docentes, pudemos compreender em uma micro dinâmica social como suas representações sobre heteronormatividade encontram-se calcadas em um sistema cultural solidificado por crenças, ideologias, valores e tradições.

Partindo da ancoragem e objetivação de cada professora, foi possível a realização de conexões com estudos que partem de contextos sociais mais amplos, mas que ao mesmo tempo se entrecruzam com este, nas conformidades entre o modo de pensar e se comportar individualmente que são reflexos de pensamentos e comportamentos de grupos em uma sociedade cuja norma é pautada pela heteronormatividade.

Apesar dos avanços científicos e estudos que desmistificam ideias simplistas e errôneas sobre o gênero e a sexualidade, percebemos o quanto os conhecimentos que circulam no universo consensual encontram-se fortalecidos e se transmitem em um fluxo incessante. Os conhecimentos instalados no senso comum, por motivo e interesse maior de certos grupos políticos e religiosos têm fixado a heteronormatividade no presente, e por ela, ninguém tem passado despercebido, uma vez que esta se encontra nas comunicações, nas instituições e nas ações cotidianas.

Por outro lado, como já demonstrado pela TRS, uma representação sobre determinado objeto pode ser transformada, reaprendida e reelaborada. Cabe a nós enquanto pesquisadores da área encontrarmos maneiras para erradicar o preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+, por meio da continuidade e perseverança em divulgar estudos que demonstram a necessidade urgente de incluir a educação sexual nos currículos escolares, amparados por legislações específicas.

No âmbito da sexualidade, as RS das professoras, transitaram pela dualidade, pela oposição entre os gêneros, se mostraram pela via dos sentimentos e dos relacionamentos e também pelas reflexões de como os pensamentos sobre sexualidade sofreram modificações ao longo de suas trajetórias de vida, no entanto, sem nenhuma abertura para as demais

identidades e orientações sexuais. De certo modo, isso pode ser justificado pela falta de informação e conhecimento sobre as diferentes expressões e identidades de gênero existentes.

Quanto à heteronormatividade, suas representações se ancoram nos papéis sociais de homens e mulheres, trazendo à tona concepções arraigadas no imaginário social como por exemplo: menina usa rosa e menino usa azul, o homem é forte fisicamente e a mulher é submissa. Somente quando perguntadas sobre outras expressões de gênero, identidade e orientações, é que se foi possível entender o que pensavam a respeito. Nesse quesito, emergiram falas de cunho moral e religioso que excluem e delegam àqueles/as considerados fora heteronormatividade representações negativas como ser sem vergonha, “anormal”, pecaminoso, dentre outros.

Esse contexto é preocupante, uma vez que concomitante e paralelo as representações que emergiram em nossas análises, a revisão teórica da literatura apontou para o recrudescimento do debate entorno da sexualidade e do gênero, trazendo para o campo da educação acusações de uma suposta doutrinação por parte dos/das docentes como defende o Movimento Escola Sem Partido, e do ensino de uma “ideologia de gênero”. Esses são apenas dois exemplos, dentre tantos outros que serviram de suporte para que diversos projetos políticos respaldados por setores conservadores e religiosos adentrassem à esfera educacional, suprimindo partes importantes do PNE (2014) e culminando no desfecho da BNCC (2017) que volta a ter uma abordagem exclusivamente biológico/reprodutivista.

Todas essas representações sobre sexualidade e heteronormatividade desaguam inevitavelmente no interior da escola e nos espaços que a constituem, causando um forte impacto nas interações cotidianas desse lugar. A necessidade da formação docente em educação sexual, esteve entre a preocupação das docentes, pois diante das experiências com os/as alunos/as estas não souberam como conduzir as situações que se apresentaram. As posturas adotadas por essas professoras são influenciadas por um conjunto de fatores como o contexto político atual, a insegurança, o medo de retaliação familiar ou o próprio desconhecimento da temática.

Diante do que foi apresentado, torna-se indispensável repensarmos a respeito da formação continuada de professores/as. O ambiente escolar deve propiciar oportunidades para a problematização, por meio da promoção do diálogo, da escuta e da discussão acerca da construção cultural do gênero e da sexualidade. Esse trabalho possibilitará que debates sobre questões de gênero e sexualidade, sejam promotores de uma educação sexual, reconhecendo que o acesso a essas informações configura-se também como um direito.

Nesse sentido, reconhecemos que a abordagem *queer* pode ser importante aliada para a educação sexual nas escolas. Essa teoria, ao considerar a inexistência de identidades fixas que se apresentem como normativas, repudia qualquer manifestação de normatividade e rejeita interpretações que contenham estereótipos. Dessa forma, as identidades dos sujeitos relacionadas à sexualidade e ao gênero seriam integradas ao ambiente educacional sem diferenciações. A proposta *queer*, ao abster-se de eleger categorias, transcende o conhecimento consolidado e apoia a edificação de uma nova perspectiva em relação às dimensões da sexualidade. Essa abordagem rejeita o modelo binário tradicional de homem e mulher, bem como a heteronormatividade.

Deste modo, considerar um currículo *queer* implica também refletirmos sobre nossa própria identidade, nossos corpos, nossos preconceitos e nossos receios. O/a educador/a deve se autoquestionar, assim como questionar a instituição escolar e sua estrutura, tanto no aspecto físico quanto no pedagógico, por meio de uma introspecção que suscite indagações e abale as certezas que foram sendo impostas ao longo da história. Aquilo que há muito tempo foi estabelecido como padrão, correto, moral e natural necessita ser reexaminado criticamente, desafiado e submetido a questionamentos.

Vislumbrar o cenário educacional como um espaço propenso para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre sexualidade e gênero está condicionado não apenas à atuação de professores/as, mas também à transformação da mentalidade conservadora de nossa sociedade atual. Para isso, a promoção da educação sexual permanece essencial para fortalecer movimentos de resistência contra todas as formas de opressão e exclusão.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, J. F. R. (2010). O conhecimento e a atitude face à saúde sexual e reprodutiva: um estudo correlacional em estudantes universitários. [Universidade de Lisboa].
- Acontece Arte e Política LGBTI+, Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) & Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). (2023). Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022. Acontece, ANTRA, ABGLT.
- Amaro, I. (2017). A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(1). <https://doi.org/10.5335/rep.v24i1.6998>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Balieiro, F. de F. (2018). “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, (53), e185306.
- Barbosa, B. C. (2015). *Imaginando trans: saberes e ativismos em torno das regulações das transformações corporais do sexo*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo].
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Basso, J. S. L. (2020). *Manual de orientações sobre gênero e diversidade sexual*. UFRO.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo – Livro 2: A experiência vivida*. (2a ed.). Difusão Europeia do Livro.
- Benevides, Bruna G. (2023). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Distrito Drag, ANTRA.

- Berner, V. O. B., Aguiar, A. L. B., & Magno, P. C. (2022). Ideologia Antigênero em pauta: parâmetros de Direitos Humanos para o debate. *Revista Eletrônica Do Curso De Direito Da UFSM*, 17(3), e62003. <https://doi.org/10.5902/1981369462003>
- Bento, Berenice. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Garamond.
- Borges, R. O. (2022). Direito às diferenças em detrimento da “ideologia de gênero”: resistências cotidianas na educação. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro- Oeste*, 9 (21):173-186.
- Britzman, D. P. (1996). “O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo”. *Educação & Realidade*, 21(1), 71-96.
- Busin, V. M. (2011). Religião, sexualidades e gênero. *Rever*, 105-124.
- Blank, Hanne. (2012). *Straight: The surprisingly short history of heterosexuality*. Beacon Press.
- Butler, J. (2003). *Problema de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Civilização Brasileira.
- Camargo, S. A. P. de, & Sampaio Neto, L. F. de. (2018). Sexualidade e gênero. *Revista Da Faculdade De Ciências Médicas De Sorocaba*, 19(4), 165–166. <https://doi.org/10.23925/1984-4840.2017v19i4a1>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45 – 56.
- Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(120), 715–726. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

- Cardoso, J. M., Soares, A. S., & Lucas Lima, C. H. (2017). A Subversão de Gênero e o Gênero da Subversão. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 3(4), 133–144.  
<https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.22356>
- Carvalho, G. P. & Oliveira, A. S. Q. (2017). Discurso, poder e sexualidade em Foucault. *Revista Dialectus*, 4(11), 100-115.
- Cassiavillani, T., & Albrecht, M. P. S. (2022). Educação Sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *In SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4001>
- Colling, L. (2018). *Gênero e sexualidade na atualidade*. UFBA.
- Couto, D. P. (2017). Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito. *Psicologia em Pesquisa*. 11(1), 1-2. <https://dx.doi.org/10.24879/201700110010094>
- Crusoé, N. M. C. (2004). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (2), 105-114.
- Dias, B. T. (2017). A defesa da família tradicional e a perpetuação dos papéis de gênero naturalizados. *Mandrágora*, 23(1), 49-70.  
<https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n1p51-72>
- Ferreira, F. R., Calvoso, G. G., & Gonzales, C. B. L. (2002). Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 243-250. doi:  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000200002>
- Ferreira, B. M. M. L. & Luz, N. S. (2009). Sexualidade e Gênero na Escola. In: Luz, N. S., Carvalho, M. G., & Casagrande, L. S. (Orgs.). *Construindo a Igualdade na Diversidade: Gênero e sexualidade na Escola*. (pp. 33-45). UTFPR.
- Figueiredo, E. (2018). Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. *Revista Criação & Crítica*, (20), 40-55.

<https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v0i20p40-55>

- Figueiró, M. N. D. (2009). A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In Figueiró, M. N. D. (Org.). *Educação Sexual em busca de mudanças*. (pp. 63-104) UEL.
- Furlani, Ji. (2011). *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças*. Autêntica.
- Freud, S. A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher (1976). In: Freud, S. *Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)* (pp. 185-216). Imago.
- Foucault, M. (2001). *Os Anormais: Curso no Collège de France*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (41a ed.). Vozes.
- Foucault, M. (2017). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. (15a ed.). Graal.
- Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Justiça e Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. (2020). *Diversidade sexual e cidadania LGBTI+*. (4a ed.). SJC/SP.
- Gaudenzi, P. (2018). Intersexualidade: entre saberes e intervenções. *Cadernos De Saúde Pública*, 34(1), e00000217. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00000217>
- Grossi, M. P. (1998). Identidade de Gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, 1-18.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2022). *Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil*. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). UERJ.



- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem as representações sociais. *Sociedade e Estado, Brasília*, 24(3), 679-712.
- Jones, E. (1979). *Vida e obra de Sigmund Freud*. (3a ed.). Zahar.
- Junqueira, R. D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. (2012). *Revista Educação On-line PUC-Rio*, n. 10. 64-83.
- Junqueira, Rogério Diniz. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502.
- Katz, J. N. (1996). *A invenção da heterossexualidade*. Ediouro.
- Korb, S.S. & Mai, L.V. K. (2020). Pedagogia Queer: uma possibilidade pedagógica de reflexão sobre as identidades. [Apresentação de trabalho]. Anais do Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC). Unijuí.
- Laqueur, T. (2001). *Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Relume Dumará.
- Lattanzio, Felipe Figueiredo, & Ribeiro, Paulo de Carvalho. (2018). *Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero*. *Psicologia Clínica*, 30(3), 409-425.  
<https://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0030n03A01>
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In Hollanda, H. B. (Org.), *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura* (pp. 206-242). Rocco.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Institui o Plano Nacional de Educação – PNE.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

- Leão, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M. (2009). O (Des) conhecimento dos alunos de um curso de pedagogia quanto à orientação sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. C.; Silva, M. R. S. & Goellner, S. V. (org.) *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. (pp. 105-114). FURG.
- Lewis, K. (1988). *The psychoanalytic theory of man homosexuality*. Simon and Schuster.
- Lima, R. S. S. (2007). *A masculinidade na clínica*. [Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.9704>
- Lima, J. Ávila de. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiel. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 7-29. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1)
- Longaray, D. A. (2017). A importância da escola no combate ao preconceito. *Diversidade E Educação*, 2(4), 14–19.
- Louro, G. L.. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541–553.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Revista ProPosições*, 2(56), 17-23.
- Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. In: Junqueira, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. (pp. 85-93). Ministério da Educação/UNESCO.
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade: formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(4), 62-70.
- Louro, G. L. (2012). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. (14a ed.). Vozes.

- Louro, G. L. (2018). Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (4a ed.). 2018.
- Maia, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 15(1), 41-51.
- Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiro*. [Apresentação de trabalho] Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. (pp. 01-10). USC, Bauru.
- Markova, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Vozes.
- Mendes, P.O. S. P.; Maheirie, K. & Gesser, M. (2021). A retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. *Diversidade e Educação*, 8 (2), 128–151.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. (7a ed.). Atlas.
- Minayo, M. C. S. & Deslandes, S. F. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (21a ed.). Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento*. (14a ed.). Hucitec.
- Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). (1997a). Parâmetros curriculares nacionais: *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF.
- Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. MEC/SEF.
- Ministério da Educação (MEC) (2001). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. (2013).

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.*

MEC, SEB, DICEI.

Ministério da Educação. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

MEC.

Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de

Apoio à Gestão Participativa. (2015). *Transexualidade e Travestilidade na Saúde*. Ministério

da Saúde.

Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos.

Regimento Interno do Ministério da Saúde. (2017). *Decreto nº 8.901, de 10 de*

*novembro de 2016* / Ministério da Saúde, Secretaria--Executiva, Subsecretaria de

Assuntos Administrativos. Ministério da Saúde.

Ministério Público do Trabalho. Diretoria de gestão de pessoas. Departamento de

desenvolvimento de pessoas. (2020). *Cartilha de atendimento ao público LGBTQI+*.

Ministério Público do Trabalho.

Miskolci, R. (2007). *A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da*

*normalização*. [Apresentação de trabalho] Anais do Congresso de Leitura do Brasil.

(pp. 01-19). Campinas.

Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da

normalização. *Sociologias*, (21), 150–182.

Miskolci, R. (2010). *Marcas da diferença no ensino escolar*. Edufscar, 2010.

Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um

pânico moral contemporâneo. *Sociedade E Estado*, 32(3), 725–748.

<https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

- Monteiro, S. A. de S., & Ribeiro, P. R. M. (2020). Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa E Ensino*, 1, e202011.  
<https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. (2a ed.). Vozes.
- Netto, A. M. L. (2016). *Educação Sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Goiânia.
- Novaes, M. O. (2021) “‘Cura gay’: psicologia, política e religião, perspectivas em torno da problemática”, *Revista Periódicus*, 2(16), p. 113–125. doi: 10.9771/peri.v2i16.36905.
- Prado, M. A. M & Machado, F. V. (2012). *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. (2a ed). Cortez.
- Pinho, R., & Pulcino, R. (2016). Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. *Educação E Pesquisa*, 42(3), 665-681. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016148298>
- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. In: Almeida, H. B.; Szwako, J. E. (Org.). *Diferenças, igualdade*. pp. 118-146. Berlendis & Vertecchia.
- Rafart, M. *Sexualidade Humana*. (2020). InterSaberes.
- Salgueiro, J. E. (2016). Homossexualidade masculina: comportamento, orientação e identidade. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1), 60-74.
- Ricardo, J. & Pinto, J. A. T. (1973). Primavera nos dentes [gravado por Secos & Molhados]. In A volta de Secos & Molhados [CD]. São Paulo: Warner Music Brasil.
- Salztrager, R. (2021). O homossexual disciplinado e suas verdades. *Estudos Da Língua(gem)*, 19(1), 79-94. <https://doi.org/10.22481/el.v19i1.9152>

- Scabin, N. L. C. (2022). A educação sob censura: articulações discursivas na circulação midiática da expressão “ideologia de gênero”. *Comunicação & Educação*, 27(1), 15-29. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i1p15-29>
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 05-19.
- Seffner, F. (2011). Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: Venturi, G.; Bokany, V. (Orgs.) *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. (pp. 39-50). Perseu Abramo.
- Seffner, F. (2020). Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Retratos Da Escola*, 14(28), 75–90. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>
- Senem, C. J., & Caramaschi, S. (2017). Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: origem, história e atualidade. *Barbarói*, (49), 166 - 189. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6420>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autênciã.
- Silva, C. S. F., Brancaleoni, A. P. L., & Oliveira, R. R. (2019). Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)m caracterizações. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, 14(2), 1538-1555.
- Silva, P. de O., Silva, B. H. P. da, Ribeiro, R. B., & Paulini, F. (2023). Sociedade e Educação Sexual: influências do conservadorismo político-religioso nos documentos norteadores do ensino básico brasileiro. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5803>
- Soares, V. (1994). Movimento Feminista: paradigmas e desafios. *Revista Estudos Feministas*. 11-24.

- Stoller, R. (1978). *Recherches sur l'Identité Sexuelle*. Gallimard.
- Toniette, M. A. (2006). Um breve olhar histórico sobre a homossexualidade. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 17(1), 41-52.  
<https://doi.org/10.35919/rbsh.v17i1.443>
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos De Pesquisa*, 34(121), 77–104.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>
- Vicente, L. S. (2023). A Educação Sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: Da abertura ao silenciamento em torno da temática. *In SciELO Preprints*.  
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5559>
- Vieira, Luciana Leila Fontes. (2009). As múltiplas faces da homossexualidade na obra freudiana. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 9(2), 487-525.
- Warner, W. (1993). *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.
- Whitaker, D. C. A. (1995). Menino-menina – sexo ou gênero? alguns aspectos cruciais. In: Bino, R. V. Grande, M. A. R. L. (Org.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. (pp. 31 – 52). Ed. da UNESP.
- Zornig, S. M. A.-J. (2008). As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 73-77.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista piloto

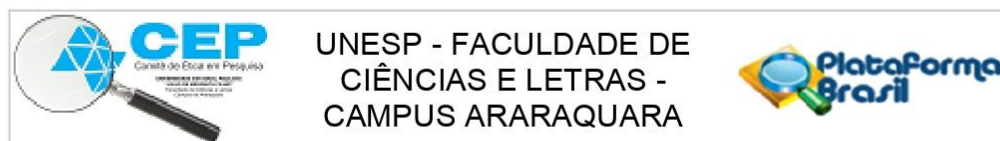
| <b>Bloco temático</b>                                 | <b>Roteiro de questões</b>  |
|---|---|
| <b>Sexualidade e heteronormatividade</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>- O que você entende por sexualidade?</li><li>- O que você pensa a respeito da heteronormatividade?</li></ul>   |
| <b>Escola , formação docente e diversidade sexual</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- O que você acha de a escola discutir temas sobre sexualidade e diversidade?</li><li>- No cotidiano escolar, diante da complexidade das pessoas, dos modos de expressão, comportamentos e relações você já percebeu/percebe algum comportamento que considerou ou considera diferente? Você pode dar exemplos?</li></ul> |



**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista definitivo**

| <b>Bloco temático</b>                                 | <b>Roteiro de questões</b>   |
|---|--|
| <b>Sexualidade e heteronormatividade</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você entende por sexualidade?</li> <li>-Você sabe o que é heteronormatividade?</li> <li>- O que você pensa a respeito da heteronormatividade?</li> </ul>  |
| <b>Escola , formação docente e diversidade sexual</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você acha de a escola discutir temas sobre sexualidade e diversidade, uma vez que você pensa isso a respeito da heteronormatividade?</li> <li>-Você se sente capacitado para abordar essa temática na escola?</li> <li>- No cotidiano escolar, diante da complexidade das pessoas, dos modos de expressão, comportamentos e relações você já percebeu/percebe algum comportamento que considerou ou considera diferente? Você pode dar exemplos?</li> </ul> |

## APÊNDICE C- Parecer Consubstanciado do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOB OS ASPECTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE- O IMPACTO DO DISCURSO DA HETERONORMATIVIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS

**Pesquisador:** LILIAN DE OLIVEIRA LINO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 63908422.2.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.814.232

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto tem como objetivo analisar as Representações Sociais (RS) de professores/as da rede municipal de escolas de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo para identificar os comportamentos e falas inerentes à heteronormatividade. A pesquisa parte do pressuposto teórico de que as redes de poder através das instituições definem normas heterossexuais consideradas como passíveis de aceitação social e dessa forma se naturalizam e apontam posturas e comportamentos que devem ser seguidos por todos.

Nesse sentido é que se compreende a heteronormatividade como um conjunto de comportamentos e posturas heterossexuais julgadas como única via de aceitação social na qual aqueles considerados fora de seus padrões comportamentais são excluídos e marginalizados por não seguirem os padrões dominantes.

Sendo assim, pretende-se desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS). A TRS será usada como eixo teórico para analisar o modo como os participantes compreendem fenômenos da realidade. (Informações Básicas e Projeto de Pesquisa) Pretende-se entrevistar 20 professores de ambos os sexos que lecionam em escolas

**Endereço:** Rodovia Araraquara- Jau Km1 - sala 105

**Bairro:** CENTRO

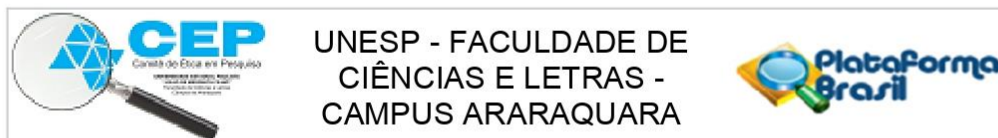
**CEP:** 14.800-901

**UF:** SP

**Município:** ARARAQUARA

**Telefone:** (16)3334-6467

**E-mail:** comiteeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.814.232

municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para auxiliar na análise será utilizado o conceito de heteronormatividade, ou seja, a compreensão de que a sexualidade é percebida a partir de uma matriz heterossexual. A coleta de dados consistirá de encontro presencial e individual, em média de 40 minutos, preferencialmente no ambiente de trabalho dos docentes, por meio de entrevista semiestruturada.(Informações Básicas e Projeto de Pesquisa)

A pesquisa será composta por entrevistas com professores/as de forma que possibilite a identificação das RS dos participantes sobre as hipóteses da construção da identidade, especificamente no que tange ao gênero e suas expressões e papéis tendo como parâmetro principal o posicionamento frente a heteronormatividade no cotidiano escolar de tal modo que possibilite a reflexão sobre as consequências e efeitos desses comportamentos na vida de seus alunos.(Informações Básicas e Projeto de Pesquisa)

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Considerando a importância da temática sobre heteronormatividade no cotidiano escolar julgou-se oportuna a proposição deste estudo, que tem como objetivo geral analisar as Representações Sociais de professores/as da rede municipal de ensino Jaboticabal-SP para identificar os comportamentos e falas inerentes à heteronormatividade.

Quanto aos objetivos específicos a pesquisa pretende:

- Descrever o processo de construção das RS dos professores (as);
- Compreender a construção e solidificação de comportamentos heteronormativos no corpo docente das escolas municipais de Jaboticabal;
- Analisar nas falas docentes quais comportamentos dos alunos são considerados fora dos padrões;
- Identificar a discriminação de gênero por parte dos professores presente no ambiente escolar;
- Identificar as semelhanças e diferenças no discurso de professores/as em relação a sexualidade;
- Possibilitar aos/as professores/as a reflexão das consequências desses comportamentos na vida de seus alunos;
- Contribuir para a desconstrução de comportamentos heteronormativos no ambiente escolar e na sociedade;

**Endereço:** Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

**Bairro:** CENTRO

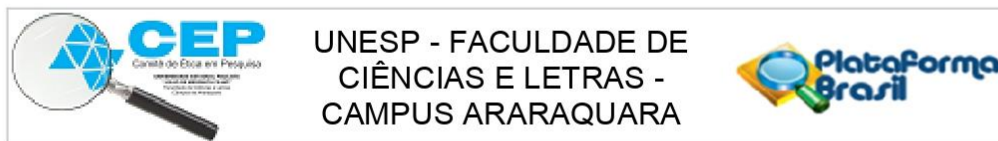
**CEP:** 14.800-901

**UF:** SP

**Município:** ARARAQUARA

**Telefone:** (16)3334-6467

**E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.814.232

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Durante a pesquisa podem ocorrer riscos de origem psicológica: 1. Possibilidade de desconstrangimento ao responder o questionário; 2. Desconforto; 3. Medo; 4. Vergonha; 5. Estresse; 6. Quebra de sigilo; 7. Cansaço ao responder às perguntas; e 8. Quebra de anonimato. A pesquisadora acrescenta também, alguns dos benefícios que o estudo poderá propiciar, de forma geral, não direcionados diretamente aos participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide item conclusões e pendências.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide item conclusões e pendências.

**Recomendações:**

Vide item conclusões e pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

1. Projeto de Pesquisa e Informações Básicas sobre o Projeto

1.1 O cronograma no Projeto de Pesquisa apresenta "observação não participante" que não foi relatada na metodologia nem prevista no cronograma das Informações Básicas sobre o Projeto. (ATENDIDO)

Solicitamos que:

(1) retirada da observação participante do cronograma ou (2) Descrição da observação participante na metodologia e um TCLE dos participantes que serão observados; (ATENDIDO)

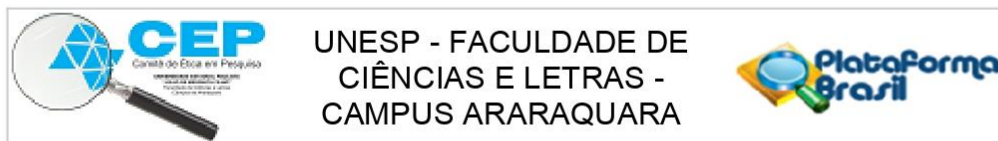
1.2 Detalhar no Projeto de Pesquisa a forma de convite dos participantes, procedimentos e cuidados éticos para coleta de dados. (ATENDIDO)

1.2 O cronograma do Projeto de Pesquisa não apresenta as datas das atividades de pesquisa; (ATENDIDO)

2. Informações Básicas sobre o Projeto

2.1 O cronograma deverá ser revisto, tendo em vista que consta que as entrevistas estão

**Endereço:** Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 14.800-901  
**UF:** SP **Município:** ARARAQUARA  
**Telefone:** (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.814.232

terminando antes da aprovação do protocolo. Sugerimos colocar a partir de fevereiro e, caso seja aprovado antes, a pesquisa poderá ser iniciada.(ATENDIDO)

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 14/12/2022, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1979445.pdf | 05/12/2022<br>17:01:55 |                         | Aceito   |
| Outros  | carta_resposta_cep.docx                       | 05/12/2022<br>17:01:28 | LILIAN DE OLIVEIRA LINO | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_final.docx                            | 05/12/2022<br>17:00:13 | LILIAN DE OLIVEIRA LINO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.pdf                                      | 05/12/2022<br>16:57:05 | LILIAN DE OLIVEIRA LINO | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folha_de_rosto.pdf                            | 19/09/2022<br>15:53:57 | LILIAN DE OLIVEIRA LINO | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARARAQUARA, 14 de Dezembro de 2022

Assinado por:  
Luciana Massi  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 14.800-901  
**UF:** SP **Município:** ARARAQUARA  
**Telefone:** (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



## APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Processos de Construção da Identidade sob os aspectos de Gênero e Sexualidade – O impacto do Discurso da Heteronormatividade: Representações Sociais de Professores/as de Ensino Fundamental I, sob responsabilidade de Lilian de Oliveira Lino e Prof. Dr. Rinaldo Correr. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo analisar as Representações Sociais (RS) de professores/as da rede municipal de escolas de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo para identificar os comportamentos e falas inerentes à heteronormatividade e será realizado por meio de uma entrevista, preferencialmente no local de trabalho do participante, com duração aproximada de quarenta minutos. A participação nessa pesquisa não acarretará nenhum custo para o participante. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: 1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; 2. Desconforto; 3. Medo; 4. Vergonha; 5. Estresse; 6. Quebra de sigilo; 7. Cansaço ao responder às perguntas; e 8. Quebra de anonimato. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: ao se sentir constrangido, desconfortável, com medo, envergonhado ou estressado com alguma questão durante a entrevista, o participante terá o pleno direito de não responder. Se o participante se mostrar cansado no decorrer da entrevista, terá a possibilidade de remarcar um próximo encontro para continuação. Para que o anonimato e o sigilo sejam preservados, todos os dados coletados durante as entrevistas serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, não sendo utilizado qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". A divulgação dos dados preservará o anonimato de todos os participantes. Caso isso ocorra, todas as medidas legais cabíveis podem ser tomadas. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Após o término da pesquisa e realizada a defesa de Dissertação, os resultados da pesquisa ficarão a disposição de todos os participantes que serão comunicados via e-mail, sendo-lhes disponibilizada uma cópia da dissertação para que tomem ciência dos resultados da pesquisa.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar



necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

*Lilian de Oliveira Lino* (assinatura)

Pesquisador Responsável<sup>1</sup> Nome: Lilian de Oliveira Lino  
Endereço: Rua Antônio dos Santos Filho, n. 61, Jardim Bothânico, CEP 14875-044,  
Jaboticabal – SP.  
Tel: (16) 981235349/ (16) 981235349  
E-mail: lilianlino2@hotmail.com

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Orientador  
Prof. Dr. Rinaldo Corrêr  
Endereço: Av. 24 A, 1515 – Bela Vista – Rio Claro/SP – CEP 13506-900  
Tel: (19) 3526-4245  
E-mail: educib.rc@unesp.br

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901  
– Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:  
comitedeetica@fclar.unesp.br.**

<sup>1</sup> O (s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.