

Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia¹

Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de ²

Mattos Júnior, Luiz dos Santos ³

Nascimento, Fernanda Sardelich ⁴

RESUMO

Esse ensaio teve como objetivo compreender como o saber e a ação docente podem promover a equidade de gênero e de sexualidade e ou (re)produzir as exclusões e as desigualdades sociais por meio de um aprofundamento teórico-metodológico desse campo de saber. Para isso, partimos dos estudos realizados que problematizam saberes e ações docentes e as temáticas de gênero e sexualidade. Dessa maneira, saber e ação docentes são decorrentes da história de vida, formação, estruturas sociais e das posições de sujeito. Nesse caminho, no Brasil, o crescimento e a convergência do neoconservadorismo e neoliberalismo impactaram no aumento das desigualdades e violências, nas políticas educacionais, que sofreram a tentativa de enfraquecer o debate das temáticas de Direitos Humanos, na busca de manutenção das hierarquias e da opressão a grupos subalternizados. Apostamos na formação da Educação em e para os Direitos Humanos para atuação engajada, comprometida com a transformação social, e combativa à toda e qualquer forma de violência e desigualdades sociais. Assim, resistindo ao desagendamento político das temáticas de gêneros e sexualidades na educação.

¹ Este ensaio está vinculado à pesquisa do projeto guarda-chuva intitulado: Inteligibilidades docentes, discentes e a equidade social: possíveis fortalecimentos do caráter plural e democrático da escola que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq por meio do Edital CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021.

² Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e do Núcleo de Formação Docente, Campus Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Email: marcelo.gmiranda@ufpe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0515157502980112>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>.

³ Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Rede Municipal de Caruaru, Cientista Social e especialista em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Ensino de História - FAFICA. Mestre e doutorando em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC da UFPE – CAA. E-mail: mattos.junior@ufpe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0616503328352578>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0865-5285>.

⁴ Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Núcleo de Formação Docentes, Campus Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Email: fernanda.sardelich@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3334230123280583>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4032-2202>.

*Palavras-chave: saberes e ações docentes; educação em e para direitos humanos;
sexualidades; LGBTfobia.*

Teaching knowledge and actions and strengthening the plural and democratic character of the school: sexualities, human rights and overcoming LGBTphobia

ABSTRACT

This essay aimed to understand how teaching knowledge and action can promote gender and sexuality equity and/or (re)produce social exclusions and inequalities through a theoretical-methodological deepening of this field of knowledge. To do this, we start from the studies carried out that problematize teaching knowledge and actions and the themes of gender and sexuality. In this way, teaching knowledge and action result from life history, training, social structures and subject positions. Along this path, in Brazil, the growth and convergence of neoconservatism and neoliberalism impacted on the increase in inequalities and violence, in educational policies, which suffered the attempt to weaken the debate on Human Rights themes, in the search to maintain hierarchies and oppression of subordinate group. We invest in the formation of Education in and for Human Rights for engaged action, committed to social transformation, and combative to any and all forms of violence and social inequalities. Thus, resisting the political disagenda-setting of gender and sexualities themes in education.

Keywords: teaching knowledge and actions; Education in and for human rights; sexualities; LGBTphobia.

Conocimientos y acciones docentes y fortalecimiento del carácter plural y democrático de la escuela: sexualidades, derechos humanos y superación de la LGBTfobia

RESUMEN

Este ensayo tuvo como objetivo comprender cómo el conocimiento y la acción docentes pueden promover la equidad de género y sexualidad y/o (re)producir exclusiones y desigualdades sociales a través de una profundización teórico-metodológica de este campo del conocimiento. Para ello, partimos de



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

los estudios realizados que problematizan los conocimientos y las acciones docentes y las temáticas de género y sexualidad. De esa manera, el conocimiento y la acción resultan de la historia de vida, la formación, las estructuras sociales y de las posiciones de sujeto. En ese camino, en Brasil, el crecimiento y la convergencia del neoconservadurismo y el neoliberalismo impactaron en el aumento de las desigualdades y la violencia, en las políticas educativas, que sufrieron el intento de debilitar el debate sobre temas de Derechos Humanos, en la búsqueda de mantener jerarquías y opresión de los grupos subordinados. Invertimos en la formación de una Educación en y para los Derechos Humanos para una acción comprometida con la transformación social y combativa ante todas y cada una de las formas de violencia y desigualdad social. Así, resistiendo a la desprogramación política de los temas de género y sexualidades en la educación.

Palabras clave: conocimientos y acciones docentes; educación en y para los derechos humanos; sexualidades; LGBTfobia.

INTRODUÇÃO

Alarmantemente, no mundo, de maneira geral, vem crescendo grupos políticos de direita e de extrema direita que reforçam o não reconhecimento, a exclusão e a reprodução de grupos subalternizados. Na América Latina, de maneira mais específica, essa situação ganha características de uma convergência perversa entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo que contribui para colocar em xeque ainda mais a garantia dos direitos humanos, principalmente, dos grupos subalternizados pelos marcadores sociais das diferenças (raça, classe, etnia, gênero e sexualidade) (Solano, 2018; Miranda; Costa, 2019; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Costa; Miranda; Diógenes, 2022). Nesse contexto, o Grupo Gay da Bahia, denunciou que, em 2023, o Brasil, pela 15ª vez, foi o país que teve mais morte violentas de pessoas LGBTQIA+⁵ (G1.globo.com, 2024).

⁵ LGBTQIA+ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer (pessoas que transitam entre as noções de gêneros), intersexuais (pessoas que o desenvolvimento sexual corporal não pode ser categorizado de maneira binária, ou seja, macho ou fêmea), assexuais (indivíduos que não têm desejo sexual por outros indivíduos, porém podem sentir afetividade), + (símbolo empregado para incluir outros grupos e variações de gênero e da sexualidade que excedem a cisheteronormatividade) (EDUCA+BRASIL). Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acessado em: 20 de abril de 2021



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Essa convergência perversa, por um lado, também é sentida nas políticas educacionais, no currículo, na formação docente e no dia a dia da escola (Costa, 2009; Macedo, 2009; Penna, 2018; Costa; Miranda; Diógenes, 2022). A tentativa é o enfraquecimento das políticas sociais, educacionais, e da garantia dos direitos humanos, por meio de práticas discursivas (Foucault 1996; 2012) que tem entre seus efeitos a construção de discursos verdadeiros que oras apagam as diferenças, e oras estabelecem o medo por meio do pânico moral (Moura; Salles, 2018) em torno de algumas temáticas (gênero, sexualidades, feminismos).

Esse apagamento pode ser percebido no cotidiano, por exemplo, pelo mito da democracia racial e da miscigenação racial, que sustentam a ideia de que, no Brasil somos todos “iguais”, ignorando intencionalmente, o dispositivo de racialidade e os efeitos do racismo estrutural (Almeida, 2019; Carneiro, 2023; González, 2020). O que gera em nossa sociedade, e no cotidiano escolar, a negação do racismo existente. Por outro lado, podemos pensar no uso do dispositivo ideologia de gênero, e seu entrelaçamento com o dispositivo de sexualidade (Foucault, 1999) na construção do discurso sobre o fim da família tradicional, da construção do degenerado, e do risco de discutir sobre temática de gênero e sexualidade na escola (Junqueira, 2017; Leal, 2017; Seffner, 2009; Miskolci, 2018; Moura; Salles, 2018).

Sabemos que temáticas como a dos Direitos Humanos, responsabilidade social e ecológica, respeito, empatia, participação política e social, inclusão, equidade de gênero e combate à LGBTfobia, são discursos em nossa sociedade contemporânea, que materializam o campo da educação como uma arena de disputas entre projetos neoconservadores e neoliberais, e aqueles que sublinham o caráter plural e democrático da escola, que buscam fortalecer o respeito e o aprendizado com as diferenças (Penna; 2018; Birolí; Vaggione; Machado, 2020).

Assim, essas disputas têm gerado reflexões, debates e tensões em torno de si, nos meios pedagógicos e nas ações docentes, auxiliando, guiando e orientando professores, professoras, alunos e alunas em suas experiências e vivências. Essas reflexões, debates e tensões engendram o projeto de educação, de formação humana e de sociedade que podem valorizar a pluralidade da vida e os direitos humanos como um todo e ou (re)reproduzir e “justificar” exclusões e desigualdades.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Importante lembrarmos que a escola e a educação têm a função de construir um cidadão, tornando-o um ser político, questionador, crítico, participativo, com efetivo engajamento e militância social, em que sua participação possa contribuir verdadeiramente e conscientemente para a transformação de uma ordem pré-estabelecida socialmente que impõe à alguns cidadãos assujeitamentos que geram injustiça e exclusão (Freire, 1996). Assim, um ambiente favorável propicia projetos, ações e práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia de seus educandos levando em consideração as regras e limites e encontrando o equilíbrio entre liberdade e autoridade.

Essa relativa autonomia compreende a capacidade, na medida do possível, de autorregulação de seus estudos, de suas experiências e atuação social, bem como a possibilidade de novas posições de sujeitos no respeito e aprendizado com as diferenças. Entretanto, apenas uma educação libertadora, reflexiva, e crítica sobre as construções sociais, possibilita que os indivíduos assumam seu lugar de agentes de transformação social (Freire, 1967).

Segundo Guacira Louro (1997; 2000; 2008), ambivalentemente, a escola com seus discursos e cotidiano tem se tornado um dos aparatos mais eficazes no controle dos corpos, dos gêneros e das sexualidades sob a perspectiva dicotômica, essencialista e ontológica do gênero e da heterossexualidade como compulsória e ou cis-heteronormativa. Assim, tudo que foge dessa normatividade cis-heterossexual tem sido tratado – por alguns (docentes, discentes e equipe gestora) que compõem a escola, - como aberração, anormal, pecaminoso, antinatural, ou seja, fora dos padrões aceitáveis pela sociedade e, conseqüentemente, pelas instituições que a compõe como a religião, o Estado, a escola, dentre outras.

Nesse caminho, as políticas educacionais, a gestão, a cultura escolar, os currículos e a própria formação docente, via uma estrutura de inteligibilidade, tendem a (re)produzir discursos, saberes-poderes, “verdades” que reforçam as violências, discriminações, preconceitos e exclusões nas ações docentes no dia a dia da escola (Miranda; Oliveira, 2016; Junqueira, 2017; Baleiro, 2018; Aristizábal; Zuluaga, 2020).

Entretanto, vale ressaltar que a ação docente possibilita uma equidade de gênero e o combate à LGBTfobia⁶, pois ela é um dos elementos centrais da

⁶ Etimologicamente, na expressão LGBTfobia, identificamos o acoplamento do termo grego phóbus, que faz menção à aversão, ojeriza, pavor e medo direcionados às ações e posicionamentos em relação às pessoas alocadas na sigla LGBT (lésbicas, gays,



prática educativa. E sendo um dos elementos centrais, ela possibilita que jovens estudantes heterodissidentes (homossexuais e bissexuais) e estudantes heterossexuais priorizem práticas sociais mais democráticas que superem violências LGBTfóbicas, machistas, misóginas, dentre outras violências historicamente presente na sociedade brasileira (Schwarcz, 2019).

Dessa forma, especificamente sobre a ação docente, o foco recai sobre os saberes docentes e a sua formação profissional, pois eles podem influenciar nas práticas que contribuem e incentivam uma pedagogia inclusiva e de reconhecimento das sexualidades, além de desestabilizar a estrutura de inteligibilidade LGBTfóbica, isto é, cis-heterossexual compulsória ou cis-heteronormativa.

Pautados nessas discussões, objetivamos nesse ensaio, compreender como o saber e a ação docente podem promover a equidade de gênero e de sexualidade e ou (re)produzir as exclusões e as desigualdades sociais por meio de um aprofundamento teórico-metodológico desse campo de saber. Para isso, partimos dos estudos realizados que problematizam saberes e ações docentes e as temáticas de gênero e sexualidade. Dessa maneira, saber e ação docentes são decorrentes da história de vida, formação, estruturas sociais e das posições de sujeito.

Saberes docentes: por uma formação e prática engajadas

Segundo Paulo Freire (1992), ensinar e aprender são parte de um processo maior imbricado com o processo de conhecer e reconhecer, e que em uma educação libertadora, mais importante que os conteúdos a serem

homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis) que, historicamente, foram situadas dentro das relações sociais como humanamente inferiores. Posteriormente, a sigla foi ampliada para LGBTQIAPN+, porém, o termo LGBTfobia, surgido antes dessa ampliação, ainda pode ser utilizado. É importante enfatizar que na atualidade esse grupo ainda experimenta assujeitamentos, constrangimentos e violências variadas, causadas pela opressão e intimidação. Sendo assim, adiantamos que a “LGBTfobia é um dispositivo intencional e historicamente gestado no cerne das sociedades, com propósitos bem definidos; sendo assim, uma ideologia, pois em nossa sociedade há a recusa e uma indução proposital a não exercitar uma busca atenta na história que seja capaz de revogar e deslegitimar esse sistema opressor e perverso, sendo a LGBTfobia um termo amplo que abarca, na mesma expressão, um conjunto de ações ou mecanismos produzidos socialmente para oprimir, violentar ou discriminar pessoas que estão fora dos contornos legitimados de orientação sexual e gênero, ou seja, da cis-heteronormatividade (...)” (Coelho; Desidério; Rocha, 2023, p. 2).



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

“depositados” sobre os alunos, é a experiência de reconhecer sujeito cognoscente que está em pauta. Bell Hooks (2013, p. 32) reforça que a educação libertadora “liga a vontade de saber à vontade de ser”. Nesse sentido, uma pedagogia do engajamento, libertadora, só é possível quando professores e professoras estejam dispostos/as a “correr riscos [...] e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência” (Bell Hooks, 2013, p. 36). O que não é possível sem um olhar crítico sobre a formação docentes e as certezas que pautam a construção do saber docente.

A formação de professores(as) mais reflexivos(as) e comprometidos socialmente com a prática da inclusão e da justiça social, combatendo machismos e LGBTfobia contribui para uma educação de qualidade e de formação cidadã no respeito e aprendizado com as diferenças indo além de apenas focar em conteúdos específicos dos componentes curriculares na Educação Básica. Segundo Tardif e Raymond podemos vislumbrar que:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação (...). [Ser docente], os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos (...) (Tardif; Raymond, 2000, p. 213).

A formação docente se faz necessária para que se constitua o professor ou a professora e sua ação docente no dia a dia da escola. Esse engendramento sobre os saberes e ações docentes acontece via a produção do conhecimento científico, a experiência profissional e sua trajetória de vida. Sendo assim, a educação que leva em consideração os saberes e ações docentes está comprometida com uma sociedade mais justa, solidária, equânime, democrática e plural, que contribua para oferecer a todos e todas oportunidades de inclusão, reconhecimento, crescimento e desenvolvimento.



Nesse percurso, corroborando com Tardif e Raymond (2000) em relação aos saberes e às ações docentes como objeto de estudo, McLaren (1997), explicita que o combate a uma pedagogia da exclusão necessita considerar que o conhecimento nunca é neutro:

Conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa. O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder (McLaren, 1997, p. 202).

Dessa maneira, a ação docente é impactada diretamente pela formação docente e saberes docentes e que, reciprocamente, também sofrem influência da ação docente. Nessa relação entre formação, saberes e ações docentes se materializa a educação e os projetos de formação humana e de sociedade no cotidiano da escola, uma vez que a produção de verdades sempre é situada no tempo e no espaço, ou seja, contingencial, a partir das relações de poder (Fischer, 2003). Vale ressaltar ainda que essas relações de poder e produção de saber dependem das condições materiais, dos compromissos e dos interesses econômicos e políticos em disputas em nosso país. Como afirma Freire (1996), toda prática educativa é política e nunca é neutra.

Sendo assim, focamos em um compromisso que desestabilize e desconstrua uma pedagogia machista, misógina e LGBTfóbica, destacamos as afirmações de Tardif (2012) acerca dos saberes docentes, da formação profissional e que contribui para ações docentes que podem subverter as exclusões sociais. O autor propõe uma articulação entre aspectos sociais e aspectos individuais, pois os saberes docentes decorrem de seis eixos: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de seres humanos; e saberes e formação de professores. Esses eixos estabelecem uma articulação entre estrutura social e agente, ou seja, os e as docentes da Educação Básica na promoção do respeito e reconhecimento da diferença de gênero e de orientação sexual, uma vez que os saberes são engendrados socialmente.

Entretanto, para Tardif (2012), pensar em saberes docentes e formação profissional é preciso evitar ocorrer em dois deslizos: o mentalismo e o sociologismo. O mentalismo limita o saber a processos mentais



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

(representações, crenças, esquemas etc.), isto é, à apenas atividade cognitiva dos indivíduos. Nessa perspectiva, o autor, menciona que existem 5 motivos na explicação do saber dos professores como um saber social:

a) Esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano [...]; b) sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, associações profissionais, grupos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação etc. [...] esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos; c) [...] é social porque seus próprios objetos são objetos sociais. O professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. [...] daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas; d) [...] o que os professores ensinam [...] e sua maneira de ensinar [...] evoluem com o tempo e as mudanças sociais. A Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas [...] de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal; e) [...] é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (Tardif, 2012, p. 12-14).

Dessa maneira, como anteriormente mencionado, os saberes docentes são saberes sociais que conduzem suas ações viabilizando de uma educação e escola plurais e democráticas, por um lado; ou excludentes e (re)produtora das desigualdades sociais entre tensões e desafios para o reconhecimento e a inclusão de discentes e docentes heterodissidentes e para a equidade de gênero, por outro.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

O segundo deslize que necessita ser evitado é denominado de sociologismo. Tardif (2012) expõe que o sociologismo está no extremo oposto do mentalismo. O sociologismo:

Tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesma e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinado [...] a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais, como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica etc. (Tardif, 2012, p. 14-15).

Outra vez o que é destacado diz respeito à concepção do saber social como uma construção de base na articulação entre estrutura social e agência. Sendo assim, os saberes docentes de professores e professoras e suas ações são decorrentes dos eixos condutores anteriormente mencionados, isto é, da história de vida, da formação, das estruturas sociais e das características pessoais de cada professor e professora que nesse contexto podem promover uma pedagogia inclusiva, de reconhecimento e promotora de equidade de gênero e contra a LGBTfobia na Educação Básica.

Nessa perspectiva, os caminhos que os e as docentes podem assumir têm também a ver com sua formação profissional que materializam ações na articulação entre estrutura social e agência docente. Essa articulação possibilita certa intervenção, via planejamento, no devir (Vasconcelos, 1995), que por sua vez permite se voltar para ações equânimes sobre a diversidade de gênero e de sexualidade na promoção de justiça sociais e na garantia do caráter plural e democrático da escola.

Ainda nessa articulação entre estrutura e agência docente, Gatti (2019) afirma que, por meio da formação docente:

Ao discutir-se formação de professores para a educação básica é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea o qual tem a função de orientar e dar sentido para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação. (...) considerar o trabalho dos professores como profissionais do ensino na vertente de oferecer às novas gerações condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana,



aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. (...) sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (Gatti, 2019, p. 34-35).

Com base na sua formação, os professores e professoras têm caráter essencial em seus processos e em suas identidades profissionais uma vez que são os e as responsáveis por conduzir os trabalhos dentro da Instituição de Ensino. Agindo com responsabilidade e motivação, preocupados com o seu compromisso social, interagindo com a comunidade escolar atualizando-se e, compartilhando conhecimentos, além de sua vinculação com uma pedagogia de inclusão combatendo e ou problematizando as desigualdades, exclusões e as categorizações de indivíduos como subalternos.

Uma boa ação docente promove parcerias, lidera e planeja com a participação dos envolvidos no cenário escolar, organizando, dirigindo e controlando todo o processo visando o alcance dos objetivos, identificando limites, falhas, acertos e possibilidades. A partir desse contexto, há a possibilidade de reorientar a ação e a prática pedagógica comprometida com o reconhecimento e a inclusão social.

Vale ressaltar que essas ações e práticas pedagógicas não podem ser compreendidas como um trabalho individualizado, pois, é também um trabalho coletivo que ganha materialidade como um projeto de formação humana, de educação e de sociedade. Nesse percurso, António Nóvoa (2007), ao se reportar a identidade profissional do/da docente, estabelece um tripé em que estará centrada na aprendizagem, na sociedade e na instituição:

Em torno dos três dilemas, que resolvo pelo lado da aprendizagem, da sociedade e da instituição, é que se pode configurar uma nova identidade profissional. É nesse tripé que



deve estar baseada a identidade do professor. É a partir dele que se configura um conjunto de desafios a serem enfrentados pelos docentes nos próximos anos. Esse tripé é que define verdadeiramente a possibilidade de uma escola baseada na inclusão. Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (Nóvoa, 2007, p. 11-12).

Assim, a ação docente como premissa para a construção de pontes para a inclusão deverá ajudar a todos e todas a abrir-se às mudanças de ideias e de visões sobre os gêneros, as sexualidades e a educação, visto que esta última passa por várias transformações tanto nos aspectos legais (legislação), quanto nos aspectos práticos e ou nas dimensões pedagógicas (métodos, materiais e recursos didáticos) de suas ações.

Nesse processo, em que professores e professoras estão envolvidos com a ação e as práticas educativas, esses e essas profissionais da educação devem mediar, orientar e guiar os e as estudantes ao longo da sua formação básica, na busca de uma conscientização que desenvolva no e na estudante a capacidade de considerar a sua vivência e a empatia com a alteridade das outras realidades, outras vivências e outras experiências dentro e fora do ambiente escolar. Sem esquecer que o processo de aprendizagem é um processo que envolve dialogicidade e troca, e que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]” (Freire, 1996, p. 69).

A educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza. Sabendo que, como nos lembra Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

Dessa maneira, os e as estudantes precisam que o professor ou a professora oportunizem um ambiente de respeito e aprendizagem com as diferenças e, assim, priorizem um processo pedagógico no dia a dia da escola em que prevaleça o reconhecimento e inclusão, além de motivar uma reflexão crítica em relação às desigualdades, exclusões problematizando as



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

categorizações dos indivíduos em subalternidades interseccionais (Louro, 1997; Miranda; Lima, 2019). O que só é possível quando o saber docente, sua formação possibilitar esse olhar, já que “não é possível pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (Freire, 1996, p. 14).

Todos esses aspectos abrem possibilidades e novas visões sobre a ação docente na construção de pontes para a inclusão relacionada às sexualidades, aos direitos humanos e ao processo educacional. Vale ressaltar que alguns grupos têm olhares voltados com a finalidade de superação de toda e qualquer violência, seja ela física, emocional ou sexual.

Como anteriormente mencionado, atualmente, a sociedade vive em disputas de projetos de formação humana, de educação e sociedade, por um lado, com o recrudescimento da convergência perversa entre neoliberalismo e neoconservadorismo; e por outro lado, na defesa de projetos de inclusão e reconhecimento das diferenças, no reforço da pluralidade e da democracia no respeito e aprendizado com as diferenças. Nesse caminho, precisamos cada vez mais de seres humanos que saibam respeitar e acolher outras possibilidades de existências não cis-heterossexuais em que todos e todas tenham assegurado os seus direitos e deveres (Marafon; Souza, 2018).

As discursividades em torno da categoria sexualidade

O termo “sexualidade” surge no início do século XIX. Segundo Bourdieu (2012, p. 123), “a sexualidade, tal como a entendemos, é efetivamente uma invenção histórica, mas que se efetivou progressivamente à medida que se realizava o processo de diferenciação dos diferentes campos e de suas lógicas específicas. Nesse caminho, para alguns autores (Foucault, 1999; Butler; 2003; Bourdieu, 2012; Week, 2018), os discursos decorrentes das sexualidades, surgem como uma tentativa normatizadora de controle das práticas sexuais pelos poderes sociais, políticos e religiosos sobre os corpos em determinados contextos e situações históricas.

Nesse caminho, Butler (2003), dentre outros autores, sob a perspectiva pós-estruturalista, denuncia que, por meio de uma estrutura de inteligibilidade da cis-heterossexual e ou da cis-heteronormatividade, há uma categorização ficcional da compreensão da realidade social em pares dicotômicos,



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

excludentes e hierarquizados: corpo/sexo (macho-fêmea), gênero (homem-mulher), sexualidade/desejo (heterossexualidade-homossexualidade).

Assim, a sexualidade foi usada como produção de controle dos corpos e para a manutenção de uma cis-heterossexualidade normatizadora. Em outras palavras, o corpo dicotômico sendo exclusivamente macho ou fêmea está compreendido como uma fantasiosamente linear com o gênero e com a sexualidade como sendo ontológicos, naturais e essencialistas. Diante desse contexto, tem-se um ideal regulatório que se dá na materialização imposta da vivência de uma única sexualidade dita como “correta”, “aceitável”, “natural” e “normal” constituindo, por meio de discursos, as posições de sujeitos entre “sadios” e “anormais”. Segundo Butler:

O “sexo” é um constructo ideal que é forçosamente materializado através o tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas (Butler, 2000, p. 151-152).

Dessa maneira, para a referida autora, o gênero e a sexualidade assumiam ou assumem o posicionamento de suplemento de um corpo/sexo discursivamente categorizado como ontológico na inteligibilidade social. Entretanto, mesmo acontecendo essa interpelação por meio da inteligibilidade cis-heterossexual e ou cis-heteronormativa, ela nunca acontece em sua totalidade. Algo sempre escapa na (re)produção das identidades compulsórias em nossa sociedade.

É, exatamente, nessa não totalidade da interpelação que há a possibilidade de mudanças sociais, pois existem muitas resistências em torno de uma única sexualidade como normatizadora e ou reguladora dos corpos, dos gêneros e dos desejos abrindo assim dobras na dinâmica da materialização das identidades e das diferenças (Spink; Frezza, 2000; Silva, 2013; Miranda; Oliveira, 2016). Nesse percurso, Foucault (1999) afirma a sexualidade como o:

Nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (Foucault, 1999, p. 100).

Podemos, então, chegar ao entendimento de que a sexualidade é algo produzido nos diversos contextos históricos e que ao longo dos tempos, há uma tentativa de condensação de sentidos que materializa a existência de uma construção única de verdade (saber-poder) em que o indivíduo se torna sujeito via uma inteligibilidade sobre a sexualidade como ontológica, natural e biológica que lhe foi atribuída discursivamente ao nascer e que permanecerá ficcionalmente durante toda sua existência e determinará a performatividade de gênero e o desejo nesse processo de assujeitamento do indivíduo. Em outras palavras, a sexualidade é um “dispositivo⁷ histórico em que a sociedade desempenha um papel primordial na construção e manutenção social da sexualidade, impondo seu saber-poder meio dos discursos condensando sentidos (Foucault, 1999; Butler, 2003; 2017).

Dessa maneira, os discursos na produção de sentidos sobre a sexualidade estão vinculados a enunciados que, ao mesmo tempo em que engendram a inteligibilidade social, também são frutos dela por causa das possibilidades de condições de sua produtividade materializando saber-poder (Foucault, 1986; 1996).

Para Foucault (1996), a relação entre poder e conhecimento são usadas como forma de controle social e a análise do discurso nos revela que é na prática social que se dá a conceituação do discurso e sua manutenção, sendo produzido em razão das relações de poder. O autor denuncia que houve e ou há uma tentativa fantasiosa de produzir sentidos sobre a sexualidade que não variem no tempo e no espaço. Para Foucault:

Falar dessa forma da sexualidade implicava libertar-se de um esquema de pensamento que era, então, bastante corrente: fazer a sexualidade uma invariante, e supor que, se ela assume, em suas manifestações, formas historicamente singulares, é por efeito de diversos mecanismos de repressão aos quais ela se encontra exposta em qualquer sociedade; o que equivale a colocar fora do campo histórico o desejo e o sujeito do desejo, e a exigir que a forma geral da proibição dê conta do que pode haver de histórico na sexualidade. [...] Falar

⁷ Dispositivo é um termo utilizado por Foucault para falar de técnicas, estratégias e formas de assujeitamento das quais o poder se utiliza, discursivamente ou a partir de práticas, atos (Revel, 2005, p. 40).



da sexualidade como uma experiência historicamente singular também supunha que se pudesse dispor de instrumentos capazes de analisar, em sua característica própria e em suas correlações os três eixos que a constituem; a formação dos saberes que se referem a ela, os sistemas de poder que regulam a sua prática e as formas nas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade (Foucault, 2004, p. 193).

O autor ressalta a maneira de como os discursos historicamente, em torno do dispositivo da sexualidade, foram se compondo. Em outras palavras, o que ele deseja revelar é onde, como e quando cada indivíduo foi se assujeitando e também sendo assujeitado a aceitar uma sexualidade como única, verdadeira e normativa. Essa produção de sentido materializa um jogo de verdades na constituição de si próprio como sujeito, que serve como fundamento de controle para diversas instituições, tais como as religiosas, judiciárias, médicas e as pedagógicas, entre tantas outras. Por um lado; a partir desse jogo de verdade com o dispositivo da sexualidade se compreende os processos de inteligibilidade com docentes que podem (re)produzir exclusões e discriminações com indivíduos cis-heterodissidentes no cotidiano da escola; por outro, por meio da denúncia desses jogos de verdade, pode-se reforçar uma ação docente no dia a dia da escola que valorize a pluralidade e a democracia no respeito dos Direitos Humanos.

Os efeitos discursivos que até então tentaram construir uma sexualidade como única e verdadeira se caracterizam pela fragilidade e muitas vezes só funcionam pelo assujeitamento dos indivíduos. Certamente o pavor diante de outras construções sexuais é devido ao medo instaurado em pensar as sexualidades reconhecendo-as como dinâmicas sem pertencerem a uma discursividade fixa, isto é, a uma ontologia em que, certos discursos podem perpetuar exclusões, estigmas e marginalização em torno das possibilidades de sexualidades múltiplas.

Nesse sentido, importante destacar ainda que, nossa sociedade está engendrada no dispositivo de sexualidade e nas construções de verdades sobre o sexo e a sexualidade, que visam como dissemos, a construção de uma verdade única, uma sexualidade ontológica, natural e biológica, que busca normatizar a sexualidade. Todos estamos inseridos nesse dispositivo de sexualidade, e apenas quando temos um olhar crítico, reflexivo e



desnaturalizante, é que podemos assumir uma postura de resistências a essas normatizações, o que não é diferente para os/as docentes.

Direitos humanos e a superação da LGBTfobia nas escolas

Habitualmente, quando nos referimos aos Direitos Humanos Universais, pensamos que todos os seres humanos têm consciência, acesso ou vivenciam tais direitos. Porém, a realidade é outra. Na maioria das vezes, os discursos sobre os Direitos Humanos Universais, estão só no papel e na garantia de sua existência, permanecendo muito longe de uma ação no dia a dia dos indivíduos. Daí a relevância das ações docentes no cotidiano escolar para fortalecer a garantia dos Direitos Humanos; e nesse caminho, o respeito e o aprendizado com as diferenças como processo educacional e materialização de um projeto plural e democrático de formação humana que contribua de forma mais efetiva na educação e na gestação de uma nova nação, onde todos e todas sejam respeitados e valorizados em suas múltiplas formas de diversidades (Macedo, 2009; Junqueira, 2017; Miranda; Lima, 2019; Miranda; Mariano, 2021).

Os Direitos Humanos devem ser compreendidos como diretrizes que alicerçam a dignidade humana, a inclusão, a empatia e, nesse percurso, a superação da LGBTfobia. Podemos dizer que ações docentes, e as ações sociais de maneira mais ampla, tendo como referência o fortalecimento dos Direitos Humanos cotidianamente, podem desempenhar um caráter essencial na construção de uma nova sociedade que garanta o respeito e aprendizado com as diferenças na materialização de uma educação em e para os Direitos Humanos (Alves, 2013; Carbonari, 2014; Calissi, 2014). Para Luciana Calissi, a instituição escolar:

Representa um lugar de socialização de saberes, e como tal, um espaço político-pedagógico formador de crianças jovens que, se educados sob os princípios da igualdade, liberdade fraternidade, respeitando a diversidade e defendendo dignidade humana, ajudarão a construir uma sociedade mais justa (Calissi, 2014, p. 109).

Nessa perspectiva, a educação em e para os Direitos Humanos não pode ser concebida como um dado disponível, pronto para ser colhido a



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

qualquer momento. Ela necessita ser engendrada a partir de uma ação política-pedagógica, como afirma Paulo Carbonari, a ação:

Necessita de construir bases para ação político-pedagógica de educação em [e para] direitos humanos. Não partimos da educação em direitos humanos como um dado disponível. Entendemos que ela é um processo de construção e em construção e, por isso, exige convencimento dos agentes educativos para que a pratiquem, seja como exercício dos próprios direitos humanos no ato educativo, seja como aprendizagem para o exercício dos direitos humanos em quaisquer atos (Carbonari, 2014, p. 165-166).

O contexto educacional em e para os Direitos Humanos, ainda é um processo de construção e em construção, uma vez que, como anteriormente mencionado, a instituição escolar, ainda, é geradora de violências, e atua na manutenção dos preconceitos e discriminações sociais, raciais, sexuais, entre outros, sobre as pessoas LGBTQIA+. Esses preconceitos e discriminações podem ser categorizados como violências, não só física, mas simbólica, motivando exclusões e reforçando as violências vividas. Além disso, alimentam opressões que sustentam, pelo medo, a hierarquia da cis-heterossexualidade reconhecidas como “normal” e “natural” e que classificam as pessoas cis-heterodissidentes como “anormais” e “não naturais”.

Esses tipos de violência e preconceito podem ser velados e silenciosos, ocultando e reproduzindo tais agressões que se manifestam desde a normatização do discurso e práticas cotidianas. No entanto, essa violência pode ser também “piadinhas”, escárnio que oprimem e colocam as pessoas LGBTQIA+ em situações de vexame, além da violência física que colocam estudantes LGBTQIA+ em risco, acirrando ainda mais as desigualdades e diferenças entre os gêneros e as sexualidades. Essas ações contribuem para exploração do outro e ainda para o roubo de sua cidadania (Junqueira, 2009).

Em outras palavras, a escola corrobora com o silenciamento das pessoas LGBTQIA+ que compõem a comunidade escolar quando nega, a esses indivíduos, a sua existência em seus currículos, processos e vivências educacionais como uma realidade a ser contemplada, respeitada e levada em consideração. Nesse percurso da (re)produção das desigualdades sociais e da LGBTfobia, a escola vai aos poucos perdendo e se distanciando de sua função



transformadora e social, assumindo para si a função meramente reprodutiva e instrumental em uma convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

Dessa maneira, a escola, infelizmente, ainda é “competente” em separar, excluir, escolher, segregar e produzir as desigualdades, como nos afirma Louro (1997) em sua análise sobre a construção escolar das diferenças:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá já estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

A escola sempre seguiu padrões uniformes a fim de escolarizar corpos e mentes segundo seus costumes e crenças numa verdade absoluta. Desde cedo delimitou espaços, formulou ações para o agir humano, um desses exemplos bem eficazes é a escola católica, que usou e usa de simbologias e padrões ideais de perfeição inatingível, como exemplos a serem seguindo na busca de uma vida ética e santa, negando assim toda possibilidade de sexualização e erotização de seus alunos.

O processo pedagógico foi sendo usado para reafirmar condutas morais cis-heteronormativas, onde não se leva em consideração todas as questões referentes aos gêneros e as sexualidades. Nesse caminho, Silva (2021) nos revela que:

O ambiente escolar desde o século XVIII, segundo Foucault (2019), foi produzido, planejado e executado para manter os corpos das crianças longe das perguntas, dos interesses e dos desejos sobre sexo, dos papéis de gênero e da sexualidade. A forma como a escola é planejada, onde há semelhanças com as prisões – onde possuem uma única porta de entrada, buracos nos muros, cadeiras enfileiradas, vigilância constante, separação por sexo/gênero desde a criação de disciplinas que regularizam e autorizam um único caminho possível para a



verdade. Todo o território escolar legitima e silencia o sexo e a sexualidade (Silva, 2021, p. 68).

A escola, assim, educa para a diferenciação. E essa diferenciação leva a LGBTfobia, à medida que pessoas que não se enquadram dentro dos padrões cis-heteronormativos viverão a margem e sendo invisibilizadas na sua existência. É necessário enquanto escola, revermos a nossa postura pedagógica, pois como nos orienta Junqueira (2013), o termo LGBTfobia tem sido utilizado dentro das nossas instituições, somente como um conjunto de emoções negativas, sem levarmos em consideração que a LGBTfobia é um fenômeno social, de violência e exclusão de qualquer ser que transgrida as normas heteronormativas.

Contudo, podemos, então, enfatizar como os Direitos Humanos, com foco na não discriminação e na igualdade, constituem uma base sólida para abordar a LGBTfobia e fomentar um ambiente escolar autenticamente inclusivo. Se de fato, levarmos em consideração tudo aquilo que nos assegura esses Direitos Humanos e uma educação em e para os Direitos Humanos, podemos promover em nossas escolas maior inclusão de todas as pessoas LGBTQIA+, como também garantir as suas existências e vivências educacionais, implementando políticas antidiscriminatórias, de reconhecimento e ofertando formações para seus profissionais e comunidade, que contribuam na superação da LGBTfobia nos espaços escolares.

Nesse aspecto, o fortalecimento do caráter plural e democrático da escola por meio de uma educação em e para os Direitos Humanos contribui para que a comunidade escolar (estudantes, docentes, pais e a comunidade onde a escola está inserida), via ação pedagógica, construa um ambiente de apoio e compreensão, promovendo uma cultura e de respeito mútuo na interação social.

Vislumbramos, dessa maneira, que a escola possa contribuir ativamente para uma formação humana e um projeto de nação em que exista o combate às desigualdades, às exclusões e à falta de reconhecimento, pois, a educação deve ser categorizada como um dos pilares de fortalecimento dos diversos laços sociais, do respeito e do aprendizado com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Corroboramos com a perspectiva de que a educação e a escola ocupam um importante lugar social, na formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de assumir o lugar de transformação social no enfrentamento das injustiças e exclusões sociais direcionadas aos oprimidos e subalternizados. Contudo, sabemos que para que sua função seja cumprida, é importante assumirmos uma educação crítica, plural, libertadora, que preconize a autonomia dos indivíduos como sujeitos de direito e possibilite o enfrentamento das desigualdades sociais.

Entretanto, como destacado ao longo do texto, uma pedagogia libertadora, plural e democrática que compreende a prática educativa como política e não neutra, está em disputa com uma pedagogia da exclusão que insiste em promover a manutenção das desigualdades em um nexo de relações de poder. Não por acaso, nos últimos anos, vimos a necessidade de uma postura de resistência diante do crescimento e convergência perversa do neoconservadorismo e do neoliberalismo, que impactou no aumento das desigualdades e violências, nas políticas educacionais, que sofreram a tentativa de um enfraquecimento do debate em torno das temáticas de Direitos Humanos, na busca de manutenção das hierarquias e da opressão a grupos subalternizados (por gênero, classe, raça, etnia, sexualidade).

Nesse sentido, a ação docente pode assumir um lugar de protagonista na promoção tanto da equidade de gênero e sexualidade, quanto da reprodução das desigualdades sociais. Diferentes elementos precisam ser considerados para a compreensão dos posicionamentos assumidos. Destacamos como uma primeira questão a formação docente, que pode ser comprometida socialmente com a inclusão e justiça social e uma prática de ensino pautada na resistência. Assim como, pode se alinhar a uma construção de saber, supostamente neutra, que desconsidera as construções sociais, se pautando num discurso “científico” que “respalda” as desigualdades, por trás de um discurso de verdades naturalizadas e meritocrático.

Sobre a construção do saber docente, Tardif (2012) alerta ainda para o risco de incutir em dois deslizes: no mentalismo, que limita o saber a processos mentais, ou seja, a atividade cognitiva dos indivíduos apenas, desconsiderando que o saber é social; ou no sociologismo, que no extremo oposto do mentalismo, leva a crença de que tudo é social desconsiderando os indivíduos nessa construção. Afirmamos que o saber docente, como saber social, articula a estrutura social e a agência, e nesse sentido, a ação e o saber docente são



decorrentes da história de vida, da formação profissional, das estruturas sociais e das características pessoais de cada professor e professora.

A escola enquanto instituição, como trazido no texto a partir do pensamento de Guacira Louro (1997; 2000; 2008), tem ocupado um espaço de construção de corpos dóceis e de controle dos gêneros e das sexualidades sob a perspectiva dicotômica, essencialista e ontológica do gênero e da heterossexualidade como compulsória e ou cis-heteronormativa. As instituições escolares, desde o século XVIII, concentraram os discursos sobre o sexo, com o objetivo de impor e formar os conhecimentos canônicos, e passaram a ter como foco os dispositivos institucionais e as estratégias discursivas em torno do tema do sexo e da sexualidade das crianças e dos adolescentes. No século XIX, surgiu um discurso científico sobre o sexo, com o objetivo de criar um aparelho para produzir a verdade sobre o sexo e um modelo que controla os indivíduos, seus corpos, buscando a inclusão e o controle (Foucault, 1999). Essas normas ligadas à sexualidade colocam o sexo em discurso, o que pode ou não ser dito, quais discursos são autorizados e quem é autorizado a falar, apontando para a eficácia desse aparelho.

Portanto, para que as verdades construídas sobre os gêneros e as sexualidades sejam desconstruídas como naturais, ontológicas e hegemônicas, é necessário que professoras e professores assumam um olhar crítico e desnaturalizante, e compreendam os efeitos dos dispositivos de sexualidade em sua imbricação com os dispositivos de racialidade, e de ideologia de gênero. Nesse sentido, apostamos como promissora, a educação em e para os Direitos Humanos, ainda que seja um processo de e em construção. Acreditamos que a formação em e para os Direitos Humanos aponte para a possibilidade de uma atuação engajada, comprometida com a transformação social, e combativa a toda e qualquer forma de violência direcionada a grupos subalternizados e as desigualdades sociais (étnica, racial, de gênero, contra a mulher e a população LGBTQIA+).

Concluimos reiterando a importância vital de integrar os Direitos Humanos na educação para dismantlar a LGBTfobia, visando estabelecer ambientes escolares onde todos os e as estudantes, independentemente de sua orientação sexual, possam aprender e prosperar em um espaço seguro, inclusivo e respeitoso.



REFERÊNCIAS

Almeida, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Alves, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Aristizábal, Fidel M. R. Zuluaga, Jeison A. C. Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. **Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía**, v. 13, n. 2, p. 59-81, 2020.

Baleiro, Fernando. de F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

Biroli, Flávia; Vaggione, Juan Marco; Machado, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. Boitempo Editorial, 2020.

Bourdieu, Pierre. **A dominação masculina**. 11º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Butler, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, Guacira. **O corpo educado – Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Butler, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Butler, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Calissi, Luciana. A escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para educação. In: FLORES, Elio Chaves; Ferreira, Lúcia De Fátima G.; Melo, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). **Educação em direitos humanos e Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: UFPB, 2014.

Carbonari, Paulo César. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: Rodino, Ana Maria et al (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

Carneiro, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Coelho, G. G., Desidério, P. M. M., & Rocha, L. P. Afinal, o que é a LGBTFOBIA? **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**, 34, 1115, 2023. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v34.1115>

Costa, Márcio. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Costa, Maria Fabiana da Silva; Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de; Diógenes, Elione Maria Nogueira. Ataques à Escola Pública: Escola da Escolha e o Modelo Educativo da Terceira via na Formação para o Século XXI. **Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS)**, São Luís, v. 8, n. 1, p. 19-35, jan./jun. 2022, ISSN eletrônico: 2447-6498.

Fischer, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. V. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

Foucault, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

Foucault, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996

Foucault, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

Foucault, Michel. Ética, Sexualidade, Política. **Ditos & escritos V**. In: Motta, M. B. (Org). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Foucault, Michel. Poder e Saber. In: Foucault, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV: Estratégia, Poder-Saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.218-235.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1967.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gatti, Bernadete. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

González, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios,



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Intervenções e Diálogos Rio Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Junqueira, Rogério D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

Junqueira, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola.** Brasília: 2013.

Junqueira, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: Ribeiro, Paula R. C.; Magalhães, Joanalira C. (Orgs.) **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Rio Grande, Ed. Furg, 2017.

Leal, Nathalia C. et al. A questão de gênero no contexto escolar. **Leopoldianum.** v. 43. p. 96-121. 2017.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Louro, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Louro, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n.2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>. Acessado em: 02 de março de 2021

Macedo, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, V. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

Marafon, Giovana; Souza, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: Penna, Fernando; Queiroz, Felipe; Frigotto, Gaudêncio (Ed.). **Educação democrática: antidoto ao Escola Sem Partido.** Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2018

Mclaren, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de; Lima, Larissa Suellen Gomes Andrade de. A Prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328 – 348, 2019.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de; Oliveira, Ana C. A. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. In **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V. 13, n. 32, p. 350 – 373, 2016.

Miskolci, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

Moura, Fernanda P., Salles, Diogo C. O escola sem partido e o ódio a professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, V. 1. n. 9. p. 136-160, 2018.

Nóvoa, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicato dos professores de São Paulo**. São Paulo, SP. 2007. Disponível em> http://www.sinproso.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>

Pires, Ângela Maria Monteiro da Motta; Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de; Mariano, Laura Tereza Nogueira. Pedagogias alternativas e formação docente: cinema e desconstruções essencialistas das sexualidades. **Debates em Educação**, v.13, p. 842 – 860, 2021.

Revel, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SchwarcZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Silva, Felipe Antônio Ferreira da. A pedagogização do gênero na escola. In: Cardoso, Fernando Da Silva; Costa; Luísa Vanessa Carneiro Da; Mendonça, Roberta Raysa Silva de. (Orgs.). **Gênero: ensaios para a reflexão de questões teóricas e epistêmicas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

Silva, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu Da; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Spink, Mary Jane; Frezza, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: Spink, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Cortez, 2000.

Penna, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In Solano, Esther. (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

Seffner, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão na escola. In: Junqueira, Rogério D. (Org.) **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 13-52, 2009.

Solano, Esther. (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

Tardif, Maurice; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73. Dezembro, 2000.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Weeks, Jeffrey. O Corpo e a sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Submissão em 29 de fevereiro de 2024.

Aceite em 07 de maio de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118 [2024]
**Dossiê Os desagendamentos da educação e a
resistência à projetos neoliberais e
neoconservadores: corpos, gêneros e
sexualidades em espaços escolares e não
escolares**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>