

PROBLEMATIZAR SEXUALIDADES DISSIDENTES NA ESCOLA? O QUE DIZEM MULHERES LÉSBICAS, BISSEXUAIS E PANSEXUAIS

PROBLEMATIZING DISSIDENT SEXUALITIES ON THE SCHOOL? WHAT LESBIAN, BISEXUAL AND PANSEXUAL WOMEN SAY

Fabiana Rodrigues de Sousa 1

Denise Alves Duarte 2

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa dialógica com mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais, cujo objetivo foi refletir sobre a possibilidade da escola assumir a função social de problematizar gênero e sexualidades, frente aos retrocessos no campo educativo brasileiro. Dentre os quais, destaca-se o conservadorismo refletido nas ações e projetos de lei do controverso movimento Escola Sem Partido que, sob o pretexto de defender a família e a “neutralidade” da ciência e da educação, visa reiterar mecanismos de estratificação sexual e coibir qualquer iniciativa de problematização da heteronormatividade, na escola, por meio da vigilância e criminalização docente. Na contramão dessas prerrogativas retrógradas, defendemos a criação de rodas de conversa como espaços de escuta sensível de saberes e experiências de sujeitos sexuais dissidentes, a fim de visibilizar seus conhecimentos e leituras de mundo com intenção de tecer, coletivamente, uma educação sexual transgressora comprometida com a emancipação social e a superação do heteroterrorismo.
Palavras-chave: Educação Sexual Transgressora. Rodas de Conversa. Heteronormatividade.

Abstract: This article presents research results through dialogue with lesbian, bisexual and pansexual women, whose objective was to ponder on the possibility of the school taking on the social function of problematizing gender and sexualities, in the face of the setbacks experienced in the Brazilian educational field. Among which, the conservatism reflected in the actions and bills of the controversial Escola Sem Partido movement stands out, which, under the pretext of defending the family and the “neutrality” of science and education, aim to reiterate mechanisms of sexual stratification and curb any initiative to problematize heteronormativity, at school, through teacher surveillance and criminalization. Against these backward prerogatives, we defend the creation of circles of conversation, which are spaces for sensitive listening to the knowledge and experiences of dissident sexual subjects, in order to make their knowledge and readings of the world visible with the intention of collectively weaving a transgressive sexual education committed to social emancipation and overcoming heteroterrorism.

Keywords: Transgressive Sexual Education. Circles of Conversation. Heteronormativity.

Doutora em Educação. Pesquisadora do Grupo Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8905398833724166>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9963-0958>.
E-mail: bialnhp@gmail.com

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0602182092346005>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7646-2004>.
E-mail: barbieduartebr@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo apresenta resultados de pesquisa¹ de mestrado em Educação (DUARTE, 2020) pautada no diálogo com mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais com intenção de refletir sobre a possibilidade de a escola assumir a função social de problematizar gênero e sexualidades dissidentes. A motivação para desenvolvimento desta investigação é decorrente do contexto de retrocessos e conservadorismos vivenciados no Brasil.

Os reflexos dessa onda neoconservadora no campo educativo se evidenciam, sobretudo, nas ações e projetos de lei do controverso Escola Sem Partido (ESP). Este movimento surgiu em 2004, mas se expandiu entre os anos de 2014 e 2015, no cenário das discussões acerca da construção do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024; quando então, políticos de extrema direita e membros de grupos religiosos fundamentalistas se inflamaram e propagaram a necessidade de combater a “doutrinação ideológica” nas escolas (REIS, 2016).

Desde os debates sobre o Projeto de Lei que, depois de aprovado, transformou-se no Plano Nacional de Educação (PNE), vem havendo um recrudescimento de uma vertente de um fenômeno já existente caracterizado por conservadorismo, reacionarismo, intolerância, fascismo e fundamentalismo em relação à abordagem de questões de gênero e diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino (REIS, 2016, p.117).

A “doutrinação ideológica” é entendida, segundo adeptos do ESP, como o uso que professoras e professores fazem de sua autoridade, em sala de aula, para disseminar e impor aos discentes suas convicções religiosas, políticas e partidárias, cuja principal função seria inculcar a chamada “ideologia de gênero” na cabeça das/dos estudantes. Ademais, alega-se a existência de um “complô internacional” (REIS, 2016, p.118), cujo propósito seria destruir a família tradicional, perverter sexualmente as crianças, além de incentivar a homossexualidade e a promiscuidade. Nessa vertente de pensamento reacionário acredita-se que, para combater esse complô, é necessário investir contra as dissidências sexuais² a fim de (re)naturalizar as “concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual”, tomando como base o viés biológico da sexualidade, coerente com os preceitos “divinos”, pois só assim seria possível restaurar a ordem sexual tradicional e reiterar as normas de gênero e a heteronormatividade³ (JUNQUEIRA, 2019, p.1).

Cria-se, deste modo, um pânico moral que conclama a sociedade a combater um “inimigo imaginário comum” (JUNQUEIRA, 2019, p.1). Pânico moral (COHEN *apud* SILVA *et al.* 2005) é compreendido como processo por meio do qual empreendedores morais, com auxílio da mídia, instigam em ampla escala inquietações populares acerca de determinada questão (prostituição, aborto, orientação sexual, transexualidade, gênero, etc).

Na esteira dessas investidas, constroem-se discursos inflamados com vistas a produzir ou a alimentar *pânico moral* (Cohen, 1972, 2011), por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da “família tradicional”. Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de

1 A pesquisa foi submetida e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 14090619.0.0000.5695).

2 O termo “dissidência sexual” é adotado, aqui, em consonância com o conceito de “dissidência erótica/sexual” desenvolvido por Gayle Rubin (2012), para designar sujeitos que vivenciam sexualidades que não se adequam às normatizações e dispositivos hegemônicos.

3 Esse conceito vem sendo amplamente utilizado por pesquisadoras e pesquisadores dos Estudos de Gênero e Sexualidades para designar a “normatização social de desejos, sexualidades, condutas e identificações de gêneros tidos como normais e “naturais” quando ajustados ao par binário masculino/feminino, impondo assim a heterossexualidade como única possibilidade de vivência da sexualidade e, conseqüentemente, demarcando as demais formas de vivenciar as sexualidades como “desviantes” (SOUSA, 2021).

adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p.451)

Em sua obra “*Outsiders*”, Howard Becker (2008) elucida como o pânico e as cruzadas morais são empregadas para disseminação de regras e controle dos corpos e, por conseguinte, pela delimitação daqueles que serão considerados desviantes e dissidentes. Para o autor, existem dois tipos de empreendedores morais: os criadores e os impositores de regras. Os criadores têm como protótipo o “reformador cruzado” e possuem grande interesse no conteúdo das regras, uma vez que a legislação vigente não os satisfaz, pois julgam “que nada pode estar certo no mundo até que se façam regras para corrigi-lo” (BECKER, 2008, p.153). Já os impositores nem sempre se preocupam com o conteúdo das regras, mas sim com o fato de que a existência das mesmas garantem seu emprego e sua razão de ser, pois justificam a sua posição social e seu modo de vida.

Com o estabelecimento de organizações de impositores de regras, a cruzada torna-se institucionalizada. O que começou como uma campanha para convencer o mundo da necessidade moral de uma regra torna-se finalmente uma organização dedicada à sua imposição. [...] Desse modo, para compreender como as regras que criam uma nova classe de *outsiders* são aplicadas a pessoas particulares, precisamos compreender os motivos e interesses da polícia, os impositores de regras (BECKER, 2008, p.160-1).

Ao elegerem determinadas questões sociais, como o combate à “ideologia de gênero”, os empreendedores morais costumam se valer de regras e legislações para enquadrá-las. Assim, toda cruzada moral é acompanhada por um constante estabelecimento de regras, concomitantemente, à criação de mecanismos para imposição das mesmas. Becker (2008, p.167) elucida, assim, as relações entre a ação regulatória e a construção do desvio, já que este é sempre resultado de um empreendimento. Posto que, antes que qualquer ato ou indivíduo seja classificado como dissidente ou “*outsider*”, alguém precisa ter feito e imposto a regra que o definirá como desviante.

Não por acaso, integrantes do retrógrado ESP lançaram mão dessa estratégia regulatória e propuseram diversos projetos de lei, nas esferas municipal, estadual e federal, para combater a “ideologia de gênero”; instaurando, assim, um clima de vigilância, censura, medo e criminalização da ação docente para coibir qualquer iniciativa de problematização da heteronormatividade e das desigualdades de gênero, no âmbito escolar.

Entre os objetivos dessas ofensivas adquirem centralidade os de entrar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (Sheill, 2008), de obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero, e de fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários (JUNQUEIRA, 2018, p.451).

Embora a justificativa anunciada por membros do ESP, para a proposição desses projetos de lei, seja a defesa da neutralidade da educação e a salvaguarda da família tradicional, as entrelinhas dessa ação regulatória evidenciam que ela não tem nada de neutra. Trata-se de artimanha política planejada e executada com intuito de dificultar a construção de espaços de diálogo, de escuta e de valorização das diferenças, nas instituições de ensino, perpetuando a estrutura cis-heteropatriarcal (SOUSA, 2021).

Diante do exposto, fica evidente que a proposição desses projetos de lei pelo ESP engendra uma política de estratificação sexual que tem como finalidade hierarquizar os modos de vivenciar a sexualidade e os sujeitos sexuais, ao classificar práticas e comportamentos que são

aceitos socialmente e, portanto, alçados à condição de “conformidade sexual” (RUBIN, 2012, p. 27), e, conseqüentemente, demarcar os corpos “outsiders” e dissidentes sexuais considerados inaceitáveis, abjetos, reprováveis e desviantes da cis-heteronorma.

O sistema de estratificação sexual provê vítimas fáceis que carecem de poder para defender a si mesmas e um aparato preexistente para controlar seus movimentos e cercear suas liberdades. O estigma contra os dissidentes sexuais torna-os indefesos. Todo o pânico moral tem conseqüências em dois níveis. A população-alvo sofre mais, mas todos são afetados pelas mudanças sociais e legais (RUBIN, 2012, p.32).

Rubin (2012, p.22) alerta que a “legislação sexual é o instrumento mais rígido da estratificação sexual e da perseguição erótica” e denuncia que a intervenção estatal no comportamento sexual assume uma amplitude que não seria tolerada em outras dimensões da vida social. As diversas formas de desigualdade e opressão (de classe, de gênero, étnico-raciais, etc), decorrentes da industrialização ocidental, vêm sendo documentadas e criticadas, no entanto, ainda há muito que se percorrer no tocante à problematização da estratificação sexual.

Bento (2011) denuncia que a escola, historicamente, vem reiterando essa estratificação sexual, ao exercer o “controle produtor” de masculinidades e feminilidades em consonância com os preceitos de que a sexualidade natural e normal é a heterossexualidade. A autora evidencia que não há nada de natural nesse discurso e desvela que as identidades de gênero e a heterossexualidade são reiteradas por meio de controle minucioso, denominado por ela como “heteroterrorismo”. Este se efetiva por meio de repreensões, advertências e/ou xingamentos destinados àqueles e àquelas que não agem em conformidade com os papéis sexuais hegemônicos. Desse modo, meninos que gostam de brincar de boneca ou meninas que não gostam de brincar de casinha passam a ser alvo de reprovação moral e seus comportamentos são rotulados como “estranhos”.

A reiteração dessa divisão estanque e binária entre os gêneros masculino e feminino, que não tem nada de natural, se consolida por meio de discursos, tais como o proferido por Damares Alves⁴ ministra da pasta Mulher, Família e Direitos Humanos, quando após sua posse, afirmou que estava sendo inaugurada uma “nova era” no país em que “menino veste azul e menina veste rosa”. Esse tipo de discursos visa forjar regimes de verdade e os gêneros inteligíveis, de que nos fala Berenice Bento.

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações. Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. Através das performances de gênero, a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes (BENTO, 2011, p.553).

4 Advogada e pastora, Damares Alves é adepta das prerrogativas do ESP e atuou, desde 2015, como assessora do senador Magno Malta. Sendo este, por sua vez, autor do Projeto de Lei 193/2016 que preconizava a inclusão do Programa Escola Sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este projeto foi alvo de críticas e rejeição por sua inconstitucionalidade, sendo, posteriormente arquivado.

Em nossas experiências como educadoras vivenciamos, nas escolas, diversas situações que ratificam o heteroterrorismo de que nos fala Bento (2011), no intuito de controlar as sexualidades dissidentes. Esse controle é tão capilarizado que a escola figura, na experiência de lésbicas, gays, bissexuais e pansexuais, como um dos locais mais difíceis para assunção de sua orientação sexual.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a condição de que só pode haver um tipo de desejo e esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (LOURO, 2000, p.30).

Por outro lado, apesar de todo o controle da sexualidade exercido no âmbito escolar, também testemunhamos vivências e participamos de práticas de resistência que nos mostram que é possível seguir outros caminhos e mudar o curso dessa “ciranda que envolve currículo, gênero e poder” (PARAÍSO, 2016, p.405).

Rodas de conversa: ecoando vozes e saberes plurais

Para que a escola possa reorganizar seus processos educativos, na perspectiva do reconhecimento e da valorização das diferenças sexuais e culturais, faz-se necessário forjar espaços-tempos de escuta sensível de saberes e experiências protagonizados por sujeitos sexuais dissidentes, a fim de visibilizar seus conhecimentos e leituras de mundo com intenção de tecer, coletivamente, uma educação sexual transgressora comprometida com a superação do heteroterrorismo e com a emancipação social desses sujeitos.

Sousa (2021, p.12) menciona que a educação sexual transgressora, alicerçada nas contribuições da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2014) e da educação transgressora (HOOKS, 2017), objetiva “desnaturalizar as formas institucionais e normatizadas de vivenciar as sexualidades, desvelando-as como construções sociais” e não como inatas. A percepção de que as opressões sexuais são fruto de construções sociais e, portanto, de relações desiguais de poder constitui-se como ponto de partida para o engajamento dos sujeitos sexuais dissidentes em processos de transformação da realidade e de desconstrução dessas normas e dispositivos de controle.

Uma educação sexual transgressora tem possibilitado aos sujeitos sexuais dissidentes a construção de sua autonomia e emancipação, na medida em que favorece a pronúncia coletiva do mundo, a rejeição ao fatalismo e o reconhecimento como agentes que fazem sua própria história. Desse modo, tais sujeitos vão percebendo que as situações-limite vivenciadas não são intransponíveis, mas podem ser superadas por meio de sua colaboração e de seu engajamento na transformação da realidade. Seguem, assim, aprendendo a concretizar uma educação como prática da liberdade e deslegitimando o discurso hegemônico - heteronormativo, sexista, racista e patriarcal - nos ensinando que é preciso resistir para existir (SOUSA, 2021, p.14).

Na pesquisa realizada, as rodas de conversa se consolidaram como espaços-tempo de

pronúncia coletiva do mundo e possibilitaram a apreensão de existências e resistências de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais.

As rodas de conversa são entendidas, aqui, como práticas educativas inspiradas nos círculos de cultura freireano. Paulo Freire (1987) assevera que, para que a educação possa se concretizar como prática da liberdade, ela deve se fundar nos elementos da cultura do grupo de educandas/os. Destarte, nas rodas de conversa, tal qual nos círculos de cultura, o processo educativo deve orientar-se no sentido de que educandas/os aprendam a ler o mundo e a sua realidade a partir de sua própria cultura, de suas vivências, de suas experiências e das significações que vão sendo atribuídas ao vivido.

No contexto da investigação realizada, as rodas de conversa figuraram como espaço-tempo de educação transgressora em que, por meio do diálogo, buscamos ouvir e acolher os saberes de experiência protagonizados por mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais. Nesse sentido, as rodas de conversa não podem ser reduzidas às “disposições circulares de cadeiras”, posto que se concretizam como “um modo crítico de pensar os papéis socialmente construídos transversalizados pelas históricas e desiguais relações de classe, gênero e etnia” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p.1299).

Para além de procedimento metodológico para “validação de vidas pessoais” e de experiências invisibilizadas pela heteronormatividade, no âmbito desta investigação, a roda de conversa intencionou provocar o “impulso politicamente ativado”, de que nos fala Adrienne Rich (2012, p.19), capaz de favorecer a apreensão da “heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder” de todas as mulheres. Para a autora lésbica, esse posicionamento político pode impulsionar feministas a problematizarem suas formas de ler, de escrever e de ensinar, desde uma perspectiva não heterocentrada. Possibilitando, assim, o reconhecimento de que a “heterossexualidade compulsória” é uma forma de violência que afeta e controla a vida de todas as mulheres, inclusive daquelas com orientação heterossexual (RICH, 2012).

No intuito de compreender as experiências coletivas e resistências de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais, foram realizadas três rodas de conversa com cinco mulheres, que concluíram a Educação Básica e maiores de 18 anos de idade. Na primeira roda houve a apresentação de cada uma por meio da proposta da narrativa de si, propiciando uma aproximação entre elas, sobretudo, por identificação quanto às histórias de vida.

Na segunda e terceira rodas, as reflexões abordaram as memórias das relações interpessoais dessas participantes, em suas fases escolares, suas vivências e experiências enquanto cursavam a Educação Básica. Nesses encontros, suas narrativas trouxeram as vivências e os saberes de experiências quanto ao modo de existir, resistir e viver a sexualidade de cada uma.

Refletindo sobre as rodas de conversa, Moura (2014) observa que:

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva (MOURA, 2014, p.10).

As narrativas das mulheres participantes da pesquisa se complementavam como se fossem retalhos de um mesmo tecido. E, extrapolando o âmbito do dito, fez-se imprescindível a escuta atenta e sensível dos corpos, dos silêncios, dos olhares, dos risos e das lágrimas dessas mulheres. Esse tecido coletivo, primeiramente, evidenciou as marcas da heterossexualidade compulsória e da estratificação sexual reificadas nos ambientes escolares.

Um olhar pela história da educação descortina o quanto a escola e as demais instituições educativas têm servido ao fortalecimento e reprodução da heteronormatividade, “perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos, seus corpos e suas identidades” (JUNQUEIRA, 2012, p.14).

Uma das mulheres participantes da pesquisa comenta sobre esse processo de silencia-

mento e disciplinarização dos corpos:

Corpos contidos. Minha experiência escolar é a de que nas aulas eu nem precisava levar o corpo todo, só a cabeça e as mãos pra escrever seria o ideal. Nos momentos de intervalo, aí o corpo era alvo de comparações com outros corpos mais desejados, dentro do padrão de beleza e de moda... melhor era levar só a cabeça mesmo, se desse. Vou começar do final. A escola silencia essas questões sim. Não sei o porquê silencia. Se por não saber tratar, se por medo das famílias reclamarem, se por preconceito dos próprios professores, não sei.

Seu relato traz à tona a questão do medo, por parte de profissionais da educação, de debater sexualidades com receio de sofrer reprovação das famílias por serem acusados de “doutrinação ideológica”, evidenciando como a onda neoconservadora e as prerrogativas do Escola Sem Partido têm invadido os muros das instituições de ensino, instaurando o medo e dificultando, sobremaneira, as discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas.

Neste clima de perseguição e criminalização docente, as temáticas voltadas ao campo da sexualidade costumam adentrar à escola, unicamente, pelo viés das aulas de Ciências/ Biologia, nos aspectos da preservação da saúde e da prevenção às infecções sexualmente transmissíveis e, de forma singular, atendendo estritamente à configuração binária homem–mulher e cis-heteronormativa. Trata-se de uma sexualidade atrelada à construção de gênero, seguindo a única forma aceita pela padronização vigente em nossa sociedade, a chamada heterossexualidade compulsória que invisibiliza existências lésbicas, bissexuais e pansexuais.

A discussão reducionista da sexualidade “padrãozinho”, destituída de prazer e voltada exclusivamente para a reprodução, também é denunciada nas narrativas das participantes.

[Sexualidade] é quase que um assunto proibido. Só não é proibido se for ligado às Ciências: sistema reprodutor, métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis. Na escola sexo não tem prazer, só angústias, medos e doenças. Os livros trazem (ao menos traziam na minha época) tudo bem “padrãozinho”, ilustrações de famílias com papai, mamãe, um casal de filhos, cachorrinho. Papéis bem demarcados, figuras de meninas com bonecas, meninos jogando futebol. A escola reproduz isso mesmo, até nas aulas de Educação Física tinha um professor (homem) para os meninos e uma professora (mulher) para as meninas. As atividades eram sempre as mesmas – o professor jogava a bola para os meninos e lá ia o eterno jogo de futebol. A professora dava ginástica para as meninas ou propunha pular corda ou, no máximo, jogar queimada ou vôlei. Eu percebia que muitos meninos gostavam mais de vôlei e queriam jogar, mas, não era permitido não.

A fala da participante da pesquisa ratifica a assertiva de que as compreensões acerca de “ser homem” e “ser mulher”, bem como da própria heterossexualidade, são tomadas como construtos universais e biológicos, sem que haja uma problematização acerca dos intensos esforços de contenção e domesticação dos corpos.

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como

antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2000, p. 13).

Longe de ser inata, a heterossexualidade se efetiva como norma compulsoriamente por meio de intensa violência e disciplinarização dos corpos. O medo da não aceitação, de serem expostas, constrangidas, ridicularizadas, passarem por situações onde sejam vítimas de violências verbais e/ou físicas, de decepcionarem familiares, de não serem amadas são algumas das situações que vivenciam essas mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais, nas diferentes instâncias sociais de que participam e que são reiteradas na escola, levando-as a “não darem pinta” e/ou permanecerem “no armário”⁵. Deste modo, a heterossexualidade é forjada como norma, pelo constante heteroterrorismo, um “projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p.556).

Outra participante da pesquisa descortina essa realidade do heteroterrorismo, ao mostrar como a LGBTPfobia e as relações de ódio se disseminam nos ambientes escolares, forçando os sujeitos sexuais dissidentes a “fingirem” e a silenciarem seus modos de ser e vivenciar sexualidades.

[...] lembro de um colega *gay* que costumava interagir mais com as meninas, era bom aluno, quietinho. Um dia, no meio da aula, a professora de Língua Portuguesa propôs uma produção de texto que abordava questões de namoro, casamento... não lembro muito bem... [...] e os moleques começaram a falar essas coisas idiotas do tipo, “eu pego várias meninas, mas para casar não quero uma ‘rodada’”. Daí a professora perguntou para esse menino: “ E você, o que acha sobre namoro/casamento?”. Ele nem chegou a falar e o moleque atrás dele disse: “Ele é boiola, professora. Vai querer um viadinho para casar”. E a sala toda ria muito. O menino quase se enfiou debaixo da carteira, ficou vermelho como um pimentão, não se defendeu, os olhos ficaram cheios de lágrimas. E a professora não fez nada sobre isso. Ela só mandou os alunos ficarem em silêncio por causa do barulho excessivo que virou a chacota sobre o menino, mas sobre a questão, sobre as ofensas, não fez nada. Eu e mais algumas colegas ficamos indignadas. Para mim reforçou algo que eu já fazia: escola é lugar de silenciar, de fingir ser o que não é, de fingir aprender e fingir ensinar.

Ao rememorem suas trajetórias escolares, as participantes trouxeram narrativas carregadas de dor e silenciamento, descortinando um cenário de violências e invisibilidade de suas existências. Violências que, por vezes, são perpetuadas com a conviência velada de profissionais da educação, que encaram essas atitudes e manifestações de ódio como “*brincadeiras, coisas sem importância*” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 289).

No entanto, as marcas das violências vivenciadas, nas instituições de ensino por que passaram, não dissiparam a compreensão de que a escola pode e deve figurar como espaço para problematização de gênero e sexualidades dissidentes. Como podemos verificar nas narrativas, abaixo, cedidas pelas mulheres participantes da pesquisa:

5 A categoria “o armário” alude a um dispositivo de regulação e de controle da vida de lésbicas, gays, bissexuais e pansexuais “que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores (SEDGWICK, 2007, p.19). Para alguns sujeitos sexuais dissidentes, a sexualidade é vivenciada como um segredo a ser mantido dentro do “armário” e, por sua vez, “não dar pinta” consiste em preservar esse segredo, adotando comportamentos e posturas que não evidenciem, publicamente, sua homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade e/ou pansexualidade.

Seria importante a escola discutir, de verdade, essas questões de diversidade de gênero, sexualidades. Na escola temos nossos pares, pessoas da mesma faixa etária, com as mesmas dúvidas e conflitos. Se na escola nos falam tanto de respeito: respeitar as filas, a ordem de chegada, o professor, a direção etc etc por que não abrange todas as temáticas? Sexualidade é uma delas. Acredito sim que se o professor tivesse cursos sobre isso, estudasse sobre gênero, sexualidade etc, as discussões sobre isso poderiam ser bem legais e úteis. Então, acredito que sim, desde que os professores soubessem abordar e não quisessem, tipo... “catequisar” nossos desejos e normatizar quem devemos ser.

Talvez, se o professor fosse apto a isso [discutir gênero e diversidade sexual] sim, mas só jogar um material didático e pedir que ele aplique não vai dar certo. Assemelha-se aos professores substitutos a dar a aula de um professor especializado naquela matéria. Agora, se tivesse um professor com formação, apto pra isso, seria muito bacana, haveria menos sofrimento, mais orientação, teríamos mais com quem contar.

Em seus relatos, indicam que, para assumir a função social de problematizar gênero e sexualidades, a escola precisa investir na formação docente, de modo a possibilitar abordagens plurais da sexualidade, em vez de condenar sujeitos sexuais dissidentes ao “fingimento” e ao “armário”. Faz-se necessário ultrapassar as abordagens reducionistas que visam “catequisar” os desejos e normatizar os corpos ajustando-os aos preceitos da heterossexualidade compulsória.

Para as participantes da pesquisa, a educação sexual na escola não pode se efetivar somente por meio do enfoque biológico, voltando-se apenas aos aspectos da reprodução, prevenção de gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis.

Na escola onde estudei até tinha educação sexual, mas focavam mais nos cuidados, nos métodos anticoncepcionais, falavam pouco da responsabilidade emocional, mas até que falavam. Sei de escolas que não falam nada. Seria bacana se tivessem mais discussões, rodas de conversa, que passassem filmes sobre o assunto, se realmente discutissem com mais profundidade.

Sempre dizem que a prioridade da escola é o aluno, então, estamos lá. Em que irão nos ajudar? [...] Meu, é muito difícil a gente falar com os pais sobre isso. É outra geração entende? A gente tem vínculo. Tem vergonha. Já com as professoras e professores, eles têm a mente mais aberta ou pelo menos deveriam ter, lidam com os jovens... acho que seria mais fácil. Mas não para levar lição de moral e ficar ouvindo de doenças, anticoncepcional e assuntos assim. Isso é até mais fácil de pesquisar, a gente pode aprender quase que sozinhas. Agora, refletir sobre quem somos, o que nos tornamos, nossos desejos, ainda mais quando foge da regra, do costumeiro, é muito mais desafiador.

Faz-se perceptível, nas falas das participantes, a importância da formação da equipe escolar, principalmente, de professoras/es que atuam diretamente com as/os estudantes, da

adequação curricular que priorize discussões para além das questões das infecções sexualmente transmissíveis e métodos anticoncepcionais, abarcando momentos de fala e de escuta sensível acerca das experiências e vivências das/os educandas/os, sobretudo, quando se trata de sujeitos sexuais dissidentes que, por vezes, não encontram acolhida no âmbito familiar para debater e problematizar suas identidades e sexualidades.

Devido ao processo de invisibilidade⁶ e de silenciamento das identidades e existências lésbicas, bissexuais e pansexuais, essas mulheres se deparam com dificuldade para encontrar espaços de acolhida, em que possam partilhar suas dúvidas e experiências acerca de suas sexualidades. Sendo assim, a dimensão da coletividade é muito importante em suas vidas. Ao tomarem parte de um grupo, como as rodas de conversa, por exemplo, essas mulheres têm oportunidade de falar, de ter escuta, compartilhar experiências, ouvir de seus pares narrativas que interseccionam com suas vivências. Suas formas de resistência perpassam pelo apoio de parcerias, de amizades, de familiares ou, ainda, por meio de interações estabelecidas nas redes sociais. A importância do grupo na vida dessas mulheres e a convivência com seus pares reduz o sentimento de solidão, de isolamento e de exclusão social e promove caminhos para novas formas de resistir e existir.

Desvelar vivências e existências de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais consiste em posicionamento político que se direciona não apenas no sentido de visibilizar suas experiências, historicamente, encobertas pela lógica da heteronormatividade. Mas se erige, sobretudo, na compreensão de que a heterossexualidade compulsória, como nos alerta Rich (2012), constitui-se como estratégia patriarcal de controle dos corpos femininos e que visa obstaculizar os processos emancipatórios de todas as mulheres.

As narrativas de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais ratificam a percepção e a afirmação de que a escola somos todos nós, a escola é viva, a escola é vida – e esta possibilidade ecoa das vozes dessas mulheres que, por tantas vezes, tiveram o grito silenciado pelo heteroterrorismo. Por isso, suas experiências e percepções se contrapõem enfaticamente a toda e qualquer possibilidade de forjar uma escola da mordaza.

Creio que a escola seria um ótimo ambiente para se discutir essas questões [de gênero e sexualidades]; primeiro porque teríamos mais pessoas da nossa idade para pensar junto, segundo, porque sendo a escola uma instituição socialmente valorizada acho que tem mais validade quando é a escola que diz. Seria muito bom ter escola para os pais sobre isso.

A escola deveria assumir essa função social sim, de discutir gênero e sexualidade, sobretudo mostrar que há sexualidades dissidentes. Quem sabe se na época do meu pai isso tivesse sido discutido, hoje ele seria um ser humano com menos preconceitos.

Em consonância com as narrativas das mulheres participantes da pesquisa, consideramos que a escola também pode vir a ser mais um desses espaços de apoio social e de libertação, apesar de, em seu percurso histórico, ter estado muito mais a serviço da manutenção do *status quo* e da estratificação sexual.

Partilhamos a compreensão de que é possível transformar esse estado de coisas, de modo que a escola venha a assumir a sua verdadeira função social crítico-libertadora. Pois da mesma forma que “a educação, como prática social, pode manter e ajudar a fortalecer as estruturas injustas”, também pode assumir “uma finalidade humanizadora, dentro e fora da escola” (SILVA, 2007, p.9). Deste modo, para que a escola cumpra, efetivamente, uma função

⁶ Adrienne Rich (2012) aprofunda a reflexão a respeito da invisibilidade das existências lésbicas consultar e Monalisa Siqueira e Danieli Klidzio (2020) analisam o processo de invisibilidade das “sexualidades monodissidentes” bissexuais e pansexuais.

social humanizadora e emancipadora, é imprescindível que a educação seja problematizada, plural e dialógica. Ao erigir-se em uma concepção de educação como prática da liberdade (FREIRE, 2014), a escola deveria voltar seus processos educativos não apenas para aquelas/es que se encontram dentro seus muros – estudantes/docentes/etc – mas para fora, educando também as famílias e a sociedade, como um todo, com vistas à superação da heterossexualidade compulsória e de todas as manifestações de LGBTPfobia.

Considerações Finais

Em um momento como esse que estamos atravessando, de crise econômica e sanitária, de apagamento da memória, de desvalorização da ciência e da educação, de criminalização de educadoras/es e de negação das diferenças, ressaltamos a importância de alimentar as esperanças, como nos ensina Paulo Freire (2008, 2014), e de seguirmos nos indagando sobre a possibilidade de concretização de uma educação como práxis da liberdade.

A fim de responder ao questionamento, que dá título a este artigo, desenvolvemos rodas de conversa com intuito de dialogar com mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais sobre suas percepções acerca da escola figurar como espaço-tempo de problematização de gênero e sexualidades.

Em suas narrativas, essas mulheres apresentaram diversas formas de violência, silenciamento e negação de suas existências que sofreram em ambientes escolares, em função de vivenciarem sexualidades dissidentes da heterossexualidade compulsória. Denunciaram, portanto, que as instituições de ensino reproduzem valores hegemônicos e que, por meio do heteroterrorismo concretizado na forma de xingamentos, “piadinhas”, risos e segregação de sujeitos sexuais dissidentes, reiteram uma estratificação sexual, em que a heterossexualidade é percebida como a condição “normal” e “natural” e as demais formas de vivenciar a sexualidade – bissexualidade, pansexualidade, lesbianidade – são apreendidas como “desvios” e “anormalidades” a serem corrigidas e silenciadas.

A despeito das denúncias, supracitadas, as participantes da pesquisa posicionaram-se, veementemente, contra os projetos de lei e iniciativas do ESP que visam proibir qualquer possibilidade de problematização de gênero e sexualidade nas escolas. Pois, no entendimento, dessas mulheres, esta proibição não se pauta na neutralidade, pelo contrário, almeja reforçar o silenciamento da escola frente a essas questões e fortalecer, ainda mais, a heteronormatividade compulsória. A criminalização de docentes e proibição das escolas de assumirem essa problematização como sua função social só acirraria as dificuldades que as instituições de ensino já encontram para concretizar uma educação sexual transgressora que consiga ir além dos aspectos biológicos e que abarque a dimensão do desejo e do prazer envoltos nas diversas formas de perceber, sentir e vivenciar a sexualidade.

Apesar de todas as dificuldades identificadas, ao buscarmos tecer uma pronúncia coletiva de mundo com mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais, alimentamos nossas esperanças pela concretização de uma educação sexual transgressora e dialógica, pautada na horizontalidade das relações entre educadoras/es e educandas/os, na qual não há uma única pessoa detentora do saber, não há espaços para autoritarismo, catequização ou doutrinação, mas sim para o encontro de sujeitos que partilham seus conhecimentos e suas leituras de mundo e das realidades vividas. Só assim, consolidar-se-á uma escola em que haja espaço para criação de possíveis, em que todas/os possam ser.

Destarte, concluímos nossas reflexões, ora apresentadas, posicionamo-nos politicamente na contramão das prerrogativas retrógradas do ESP. Uma vez que defendemos que a escola, junto às demais instituições educativas, deve assumir a função social de problematizar gênero e sexualidades dissidentes, de modo a abarcar as múltiplas vozes de educandas/os e fazer os enfrentamentos necessários à LGBTPfobia⁷ e ao heteroterrorismo.

Partilhamos o entendimento de que para superar a opressão e as formas de violência

⁷ Adicionamos a letra P como posicionamento político no sentido de incorporar os sujeitos pansexuais à expressão LGBTPfobia, comumente, utilizada para designar processos de discriminação e violência às pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais/travestis.

reiteradas nos currículos escolares é preciso “trabalhar no miudinho, no aqui e agora”, como apregoa Marlucy Paraíso (2016, p.405), a fim de construir possíveis e refutar os discursos neocrófilos que se nutrem do ódio. Ressaltamos a necessidade de desvelar a dimensão política e educativa premente nas diversas formas de ser e de vivenciar sexualidades. Pois frente às imposições curriculares sempre é possível dizer basta, enfrentar os intoleráveis e afirmar a vida.

Referências

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M; SILVA, L. (org.). et al. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Trad. Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro : Zahar, 2008.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&tIng=pt Acesso em: 08 mar. 2021.

DUARTE, D. A. **A escola como espaço de problematização de gênero e sexualidades dissidentes: contribuições e olhares de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v.3, n. 4, 171-189, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302> Acesso em: 20 mar. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. *Ideologia de gênero: uma ofensiva reacionária transnacional*. **Tempo e Presença Digital**, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=591&cod_boletim=32&tipo=Artigo Acesso em: 25 fev. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v.18, n.43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 mar. 2021.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PARAÍSO, M. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

REIS, T. Gênero e LGBTFobia na educação. In: AÇÃO EDUCATIVA. (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 117-124.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 24 abr. 2021.

RUBIN, G. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes. **Rev. Miriam Pillar Grossi**. Mar. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

SAMPAIO, J. (et. al.). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832014000601299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, A. P. (et. al.). Prostitutas, “traficadas” e pânico morais: uma análise da produção de fatos em pesquisas sobre o “tráfico de seres humanos”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 25, p. 153-184, Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332005000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2021.

SILVA, A. F. G (org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SIQUEIRA, M. D.; KLIDZIO, D. Bissexualidade e pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, ano 3, v.3, n. 9, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesin-submissos/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOUSA, F. R. Resistir para existir: aportes freireanos para uma educação sexual transgressora e emancipadora. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116462, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16462>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Recebido em 25 de abril de 2021.
Aceito em 22 de setembro de 2021.