

APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA

HISTORICAL APPROACHES AMONG GENDER, SEXUAL DIVERSITY AND SCHOOL

ADAN RENÊ PEREIRA DA **SILVA***. Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ANDRÉ LUIZ MACHADO DAS **NEVES**. Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO **MASCARENHAS**. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

*Endereço: Av. Rodrigo Otávio, 6200, Coroado, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Bloco Rio Coari, CEP 69077-000 - Manaus-AM. E-mail: adansilva.1@hotmail.com.

RESUMO

A diversidade sexual/gênero agrega-se à escola por intermédio de um movimento histórico longo e dinâmico. Objetivou-se compreender como se deu o movimento histórico de aproximação entre gênero, diversidade sexual e escola. Para tanto, empreendeu-se pesquisa de revisão bibliográfica do tipo narrativo. Os resultados apontaram que a aproximação aqui esboçada ainda não se consolidou, sendo a escola, atualmente, um espaço de exclusão do "diferente". Concluiu-se que a relação entre esses três campos (gênero, diversidade sexual e escola) foi marcada majoritariamente por estigmas, preconceito e discriminação, especialmente por meio dos discursos religiosos e médicos, implicando pensar a diversidade sexual e de gênero com foco no patológico e no pecaminoso, possuindo a escola uma dívida histórica com as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Escola. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

The Sexual/gender diversity is added to the school through a long and dynamic historical movement. The aim was to understand how the historical approach movement among gender, sexual diversity and school occurred. For this purpose, a bibliographical revision research of the narrative type was undertaken. The results pointed out that the approach outlined here has not been consolidated yet, and the school is, nowadays, a space for exclusion from the "different". It was concluded that the relationship among these three fields (gender, sexual diversity and school) was marked mainly by stigmas, prejudice and discrimination, especially through religious and medical discourses, implying to think sexual and gender diversity focusing on the pathological and sinful, the school has a historical debt to lesbian, gay, bisexual, transvestite and transsexual people.

Keywords: Gender. School. Sexual diversity. Sexuality.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto local privilegiado de socialização, já foi amplamente debatida pela literatura especializada (CANIVEZ, 1991; DURKHEIM, 1973, 1974; MULLER, 2008). Por ser um local de convívio, necessita ser também um espaço de acolhimento, em que todas e todos sintam-se incluídos e incluídas, haja vista que, conforme as políticas públicas de educação, todas as pessoas deveriam adentrar nesse ambiente de aprendizado e de convivência.

A proposta de aprofundar o conhecimento sobre esse tema justifica-se por se entender que o desenrolar histórico do debate empreendido ajuda a refletir sobre as relações atuais, como estão constituídas e como são dinâmicas. Nesse sentido, ao traçar o panorama histórico do desenvolvimento desse longo processo sócio-histórico de gênero/diversidade sexual até chegar na escola, o estudo fornece subsídios aos/às pesquisadores/as da temática, especialmente no campo educativo.

Há também relevância social, pela constatação, em estudos, da existência de rejeição e ojeriza às diversas expressões humanas de sexualidade e de gênero na educação. Henriques *et al.* (2007) citam uma pesquisa intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados/as 5 mil professores/as da rede pública e privada. Essa pesquisa revelou, entre outros dados, que, para 59,7% dos/as docentes, era inadmissível que uma pessoa tivesse relações homossexuais. Mostrou também que 21,2% deles/as tampouco gostariam de ter vizinhos/as homossexuais.

Outra pesquisa realizada pelo mesmo organismo evidenciou, por exemplo, que, em Manaus, 20,5% dos/as professores/as acreditavam que a homossexualidade era uma doença. Em uma lista de seis exemplos de violência, estudantes do sexo masculino colocaram “bater em homossexuais” no sexto lugar (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Esses estudos, além de alarmantes, induzem à reflexão acerca de como a escola pensa a diversidade sexual. Afinal, em uma sociedade que se diz democrática e em um sistema jurídico que se pauta na principiologia dos Direitos Humanos, cuja Constituição chegou a ter o epíteto de “Constituição Cidadã”, é contraditório que sujeitos passem por constrangimentos em um ambiente por natureza plural, como é a escola, por terem orientações sexuais e identidades de gênero discrepantes do padrão heterossexual, isto é, por não estarem nos moldes heteronormativos. Entendendo a escola como processo histórico-social, historiá-la torna-se um pressuposto para melhor entendê-la.

Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa de revisão bibliográfica narrativa, por permitir verificar dados que mostrem essa história. Esta opção permitiu traçar-se um panorama de como a temática foi e está sendo construída no campo escolar e quais são as implicações desse percurso para o cenário contemporâneo. Além disso, os estudos que têm por finalidade a realização de revisão bibliográfica permitem a compreensão do movimento da área, sua

configuração, propensões teórico-metodológicas e análise crítica, indicando tendências, recorrências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Como se trata de revisão narrativa, procurou-se utilizar autores/as referendados/as pela literatura como relevantes na abordagem da temática, o que foi efetivado mediante a seleção de leituras planejadas, as quais serviram para identificar as diferentes contribuições científicas para permitir o alcance do objetivo proposto. Os textos pesquisados abrangeram teses, dissertações e artigos indexados em sites acadêmicos e demais periódicos validados no meio científico. Dessa forma, as informações puderam ser cruzadas e checadas, o que permitiu validar o trabalho de pesquisa.

O problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi de como a historicidade do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero constituiu-se e foi agregada à Educação em seu local por excelência, a escola, com os desafios gerados acerca da temática na contemporaneidade brasileira? Assim, o objetivo da pesquisa realizada foi compreender como se deu o movimento histórico de aproximação entre gênero, diversidade sexual e escola, no contexto do Brasil.

REVISÃO DE LITERATURA

Sexualidade: produções históricas de sentidos

Como ponto de partida, este trabalho alinha-se a outros de caráter sócio-histórico que entendem a sexualidade como produção humana, ou seja, uma intrincada relação de regulações construídas historicamente.

Nesse diapasão, para Meira e Santana (2014), tabus, preconceitos e receios acerca da sexualidade são determinados, ao longo da história, pelas próprias pessoas, conforme sua necessidade e objetividade. Destaque-se, por exemplo, o fato de a sexualidade ter se restringido às paredes de casa tão somente como um ato para a procriação, do qual as crianças, a respeito do sexo, não deveriam nada escutar. Hoje, século XXI, vê-se a responsabilidade e a necessidade de uma nova abordagem sobre a temática, recaindo sobre a escola boa parte dessa responsabilidade.

Para Lins, Machado e Escoura (2016), na história, encontram-se muitas práticas semelhantes ao que atualmente se entende por homossexualidade masculina ou bissexualidade, as quais não eram tidas como 'problema'. Os autores destacam que houve períodos em que as práticas hoje chamadas homossexuais eram valorizadas, como na Grécia Antiga, sendo denominadas de pederastia.

A pederastia tinha uma função educativa para os jovens cidadãos, sendo uma espécie de etapa pela qual, após a educação básica, para tornarem-se capazes de cumprir deveres na sociedade grega, todos deveriam passar, como se fosse uma forma de iniciação para a vida adulta. Essa prática entre os gregos, de acordo com Valoura (2017, on-line), ocorria da seguinte maneira:

[...] um homem mais velho – conhecido como Erastes em Atenas – escolhia um jovem – chamado de Eromenos – para educá-lo através do processo pederástico. Cabia ao jovem aceitar ou não seu tutor através da experiência mostrada. Como poucos eram os escritos sobre este método educativo, não há um conhecimento se a pederastia era

tolerada e difundida em todas as classes sociais, pois o ensino básico chegava quase que somente à aristocracia masculina de Atenas. Por ter um papel pedagógico, os homens não colocavam em provação sua masculinidade e não eram marginalizados pelo Estado, desde que não denotassem nenhum tipo de feminilidade.

Para Guimarães (2009), embasado nos estudos de Mott, o primeiro registro que se possui sobre a homossexualidade data de 4.500 anos antes de Cristo, na sociedade egípcia, com o relato de relações homoeróticas entre Oros e Setti. Ela sempre existiu em todos os povos e nos mais diferentes *status* sociais. O autor cita ainda o Batalhão dos Amantes, um exército composto apenas por homossexuais na Grécia, nação em que também existiu Alexandre Magno e grandes filósofos, como Platão e Aristóteles, todos homossexuais. Embora a história não tenha dado a devida atenção à lesbianidade, também se pode resgatar dessa mesma época a primeira e mais famosa lésbica da história, a Safos de Lesbos, que originará o termo lesbianidade para se referir à homossexualidade de seres humanos do sexo feminino.

No Império Romano, Guedes (2010) aponta que o homem poderia ter relações sexuais com homens não livres até que se desenvolvessem os primeiros caracteres sexuais adultos. Há registros de relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo na China (durante as dinastias Yuan e Ming, entre 1264 e 1644, há registros de casamentos homossexuais), constando em Pequim uma subcultura homoerótica entre atores. No tocante aos hindus, apesar da escassa literatura sobre relações homoeróticas, há relativo consenso entre autores/as de que a prática afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo não era considerada inferior ou vergonhosa – durante o período mogol, entre 1526 e 1857, a poesia traz a tônica de conteúdos homoeróticos. Aos poucos, no avançar da história, é que as relações homoeróticas vão sendo mais e mais estigmatizadas e passíveis de controle punitivo, sobretudo com a influência islâmica.

Já nas civilizações árabes islâmicas, as relações sexuais entre homens foram moderadamente expostas. O excesso era o fator maior para que houvesse atribuição de pecado. Entretanto, a sociedade islâmica tratou de tornar esse modo de expressão afetivo-sexual condenável, assim como entre os/as cristãos/ãs (GUEDES, 2010).

Aliás, é com o advento do cristianismo que noções como castidade, pobreza e pecado tornam-se fundamentais no pensamento ocidental, fazendo do ideal ascético e do amor carnal objetos de condenação. O casamento passa a ser associado a uma noção ritualizada, com o deslocamento do amor para Deus, não associado ao sexo e/ou ao prazer carnal. Todas as práticas contrárias à castidade e valorativas dos comportamentos pagãos passam a ser condenáveis, incluindo a prática sexual e afetiva entre pessoas do mesmo sexo. Em “Romanos”, o apóstolo Paulo, ao falar do pecado da idolatria, cita que impurezas e degradada paixão toma conta dos homens – entre elas a relação sexual entre iguais (GUEDES, 2010).

A religião, baseando-se na moral agostiniana (moral norteadada pelo amor a Deus - amor obtido quando da comunhão do ser humano com Ele -, sendo o pecado fonte de perturbação desta relação ser humano-Deus), foi um elemento relevante na formulação das ideias sobre a sexualidade, uma vez que reduzia a prática sexual à procriação e a considerava impura. Os primeiros sacerdotes do

cristianismo, visando consolidação religiosa, viam no controle moral do sexo uma maneira de controle e imposição (MEIRA; SANTANA, 2014). Sobre esta questão, revisando estudos de Priore, tem-se que

[...] as imposições da Igreja Católica em relação a diversas manifestações sexuais (como a homossexualidade, a nudez, a masturbação etc.) datam desde a colonização do Brasil. O combate da Igreja em relação a tais manifestações originou a associação destas aos pecados da carne e a luxúria. Isso propiciou um pensamento que se desvincula da concepção que tais manifestações pertencem ao desenvolvimento sexual do indivíduo e precisam ser contempladas e trabalhadas com uma correta mediação, não se atendo a aspectos particulares, como o religioso, por exemplo (MEIRA; SANTANA, 2014, p. 174-175).

Na Idade Média, em seu período de maior poder, a partir do século XI, a Igreja lançará uma caça aos/às homossexuais e a todos/as aqueles/as que se levantassem contra a moral católica. Além das centenas de lésbicas queimadas nas fogueiras como bruxas, homossexuais em geral eram usados como “lenha” para as fogueiras purificadoras da Santa Igreja. Consequentemente, com o desenvolvimento e a expansão do cristianismo como religião majoritária, o preconceito contra homossexuais ganhará outras formas de expressão e a prática será malvista não apenas socialmente, como também será punida. Muito do que acontecerá será justificado sob a lógica da reprodução: a relação sexual que não fosse com fins de procriação dentro de um dado modelo familiar era rotulada como imoral e antinatural (GUIMARÃES, 2009).

No Brasil, durante o período colonial e a instalação da inquisição no país, aparecem alguns registros acerca da homossexualidade no discurso da Igreja. Com a visita, no período de 1591 a 1595, do Tribunal do Santo Ofício, registraram-se 130 casos de homossexualidade, com a abertura de processos contra o crime de sodomia: foram 101 casos cometidos por homens e 29 por mulheres, conforme historiografia de Vainfas registrada por Oliveira (2015). O chamado “crime de sodomia” apresentava problemas para ser efetivamente considerado como praticado por mulheres, por possuir, como requisitos, o ato da cópula anal, por meio da penetração do pênis, bem como emissão de sêmen, ou seja, a ejaculação era indispensável. A solução encontrada foi classificar os atos praticados entre homens como “sodomia própria” e, entre mulheres, como “sodomia imprópria” (OLIVEIRA, 2015).

Nas Ordenações Afonsinas, vigentes à época da dominação do Brasil, considera-se que, dentre todos os pecados, “o mais torpe, sujo e desonesto” é o pecado da sodomia, pois “por ele não somente é feita ofensa ao Criador da natureza” (Deus), mas a “toda natureza criada, assim celestial como humana” (GUIMARÃES, 2009, p. 556). Também para o autor, desde o início da colonização do Brasil, há registros de discriminação e preconceito. Afinal, a questão da homossexualidade remonta aos primeiros habitantes, quando, em 1576, o português Pero de Magalhães Gândavo já percebia entre os/as índios/as brasileiros/as a prática, e o botânico Carl Friedrich Von Martius (que esteve no país no século XIX) declara que, em 1843, os descobridores do Brasil ficaram assombrados com a presença da homossexualidade e da antropofagia.

No início do século XVII, as Ordenações Filipinas proibiam ao homem vestir-se de mulher e à mulher vestir-se de homem. A pena, conforme observa Oliveira (2015), para os homens, ia do açoitamento público ao degredo por dois anos na África e, para as mulheres, o degredo era de três anos em Castro-Marim, em Portugal. A prática da lesbianidade deixa de ser tratada como crime e é retirada da categoria “sodomia” somente em 1646, passando a ser vista como pecado mortal. Há de se perceber que, no decorrer da História, a invisibilidade da lesbianidade é confirmada pela negação do desejo de uma mulher por outra mulher. Os casos de relações homoafetivas são explicados por meio de ideias como “brincadeiras”, “manutenção da virgindade”, “evitar a tirania dos pais”, “não ter filhos”, mas nunca por pura e simplesmente mulheres poderem sentir-se atraídas sexual e afetivamente por outras mulheres. Entretanto, o fato parece ser que a documentação oficial da Igreja registrou a existência da lesbianidade na Colônia, restando a certeza de que mulheres mantiveram convívio íntimo, tanto de forma eventual quanto duradoura e, muitas vezes, extrapolavam as hierarquias socioeconômicas e as barreiras raciais (com registros de relações entre mulheres brancas casadas e escravas, índias, alforriadas, livres etc.). (OLIVEIRA, 2015).

Na Modernidade, tem-se como característica principal o controle médico sobre a vida das pessoas. A prática homossexual ainda é denominada sodomia e vista como comportamento libertino, desregulado, qualificado como doença. É desse período o modelo da família burguesa, o qual pressupõe que a família deveria ser concebida pela união de parceiros de sexos opostos, pelo princípio da monogamia e motivada pelo ensejo de uma união vitalícia. Reforçam-se alguns estereótipos, como a mulher possuidora de uma sensualidade exacerbada (a ser domada), que nasceu para ser mãe e cuidar do lar, bem como do homem provedor da casa, com direito de exercer sua sexualidade (de preferência fora do espaço familiar) (GUEDES, 2010).

Conforme o autor citado, é no século XIX que a mulher assume atividades consideradas masculinas em vários setores de produção, com o advento das grandes guerras mundiais. A partir daí inicia-se um questionamento sobre a inserção da mulher na sociedade, o que encontrará eco nos movimentos feministas.

Lins, Machado e Escoura (2016) destacam três grandes momentos do feminismo (as chamadas “ondas do movimento feminista”). A primeira onda enfatizava direitos ao voto e à vida pública da mulher (como trabalhar sem necessidade de autorização do marido). A segunda, reivindicava a valorização do trabalho feminino, o direito ao prazer, o combate à violência sexual e à ditadura militar. A terceira onda, alavancada por mulheres como Judith Butler, começa a pensar o feminismo levando em consideração aspectos como classe e raça. Neste momento histórico, a ênfase está na primeira onda: entre o fim do século XIX e início do XX, em que as principais pautas sobre a igualdade entre homens e mulheres orbitavam, como exposto, em torno da conquista do direito ao voto, à propriedade, à educação e ao fim do casamento arranjado.

Inicia-se na Europa, guiado pelos ideais da Revolução Francesa. Destacam-se nomes como o da francesa Olympe de Gouges (1748-93) e da britânica Mary Wollstonecraft (1759-97). Estas pioneiras farão que o ideal feminista espalhe-se principalmente pela Europa e Estados Unidos.

Entretanto, conforme exposto por Guedes (2010), acerca da homossexualidade, não há mudança no tocante às leituras patologizantes. Em 1870, a Medicina corrobora discursos sobre a homossexualidade enquanto “homossexualismo”, isto é, doença (transformar a homossexualidade em doença possui uma finalidade: retirá-la do campo do crime - o termo “homossexualismo” surge na Alemanha do século XIX e retira o “comportamento” do campo do crime para alocá-lo no campo da doença, passando a ser uma categoria médica), o que implica processos de segregação dos indivíduos, sendo o saber médico tido como controle repressivo de condutas. Nesse mesmo ano, um texto de Westphal chamado “As Sensações Sexuais Contrárias” define a homossexualidade em termos psiquiátricos como um desvio sexual, uma inversão do masculino e do feminino. Isso implicará, no ramo da Sexologia, compreender a homossexualidade como uma das formas emblemáticas da degeneração (GUIMARÃES, 2009). Isso gera uma vivência “isolada” da sexualidade, com um caráter marginal, literalmente, no sentido de se viver à margem. Aliás, como destaca Guimarães (2009), data de 1869 a criação do termo homossexual, pelo escritor e jornalista austro-húngaro Karl-Maria Kertbeny.

No que tange à homossexualidade feminina, Oliveira (2015) pontua que essa expressão, na história do Brasil, está marcadamente vinculada à sua invisibilidade. Apesar de o tema da homossexualidade ter encontrado espaço no meio acadêmico brasileiro durante as últimas décadas, o foco da atenção produzida por pesquisadores/as situa-se predominantemente relativo à questão masculina. O mesmo espaço de construção de problematizações sobre a homossexualidade feminina na história é, ainda no século XXI, lacunar, e ele só se torna possível de ser investigado por meio de uma série de mediações e operações historiográficas que historiadores e historiadoras procuram manter com suas bibliografias e produções primárias.

No Brasil, conforme pontua Oliveira (2015), segue-se a tendência mundial e, no campo da sexualidade feminina, haverá preponderância dos discursos médicos. No tocante à lesbianidade, médicos, criminologistas e antropólogos europeus (lembrando que a produção sobre o tema no período é majoritariamente masculina) apresentarão teses de doutoramento acerca da sexualidade e de comportamentos femininos, gerando um “pensamento normatizador e controlador para as mulheres em que se reforçava a sua aceitação em papéis secundários sociais” (OLIVEIRA, 2015, p. 8). Consoante o autor, Viveiros de Castro¹, por exemplo, defenderá que o estupro ocorria porque as mulheres possuíam o ‘desejo errôneo’ de buscar direitos de emancipação social e tentavam concorrer com os homens em profissões e assuntos diversos, o que as tornavam presas fáceis dos desejos masculinos. No mesmo estudo, a homossexualidade é apresentada como uma degeneração sexual. Assim, se o homossexual cometesse algum crime, não deveria ir para a cadeia, mas sim para um hospício, dado seu estado de degenerescência.

¹ Francisco José Viveiros de Castro foi um jurista conhecido pela divulgação da Nova Escola Penal e do Direito Penal moderno, tendo recebido influências das teses antropológicas do médico italiano Cesare Lombroso.

Já o médico Antônio Peixoto² levantará a hipótese de que a homossexualidade feminina encontrar-se-ia ligada a lesões e enfermidades genitais, além da própria menstruação, a qual as deixaria mais propícias a manifestarem problemas de ordem mental. Outro médico, Vicente da Maia³, chegou a afirmar que a menstruação era responsável por “desequilíbrios físicos, intelectuais e morais, mesmo que se apresentassem de forma passageira” (OLIVEIRA, 2015, p. 9). Nesse viés, outros exemplos podem ser dados: o médico Luiz de Paula⁴ relacionará a lesbianidade à histeria; o médico Pires de Almeida⁵, à masturbação, denominando as relações lésbicas de “clitorismo a dois” e apontará a escola como instrumento para a “formação adequada” das mulheres, prevenindo a homossexualidade.

Como consequência, conforme pondera Prado (2017), os mecanismos reguladores dos gêneros e das sexualidades acabam por gerar uma normativa heterossexual, à qual é difundida e consolidada. Com base nas diferenças anatômicas observadas em homens e mulheres e na compreensão de uma sexualidade utilitária baseada na reprodução da espécie, estabelecem-se as condições primordiais para que estratégias heteronormativas trabalhem em prol da constituição de uma heterossexualidade compulsória, que será estendida à população, sem que essa seja consultada sobre seus gostos, preferências ou hábitos.

Chega-se, então, aos tempos atuais. A assim chamada contemporaneidade traz a ênfase na individualidade, a revisão das noções tradicionais sobre sexualidade apoiada em novos elementos, como o uso de contraceptivos, tecnologias reprodutivas, prazer sexual para além da necessidade de reprodução ou como sendo necessariamente seu fim último. Nesse sentido, o ideal de “amor romântico” é problematizado e as relações homem-mulher revistas: “o que parece reger as relações afetivo-amorosas na contemporaneidade é a possibilidade do casal permanecer junto enquanto se obtêm satisfações mútuas” (GUEDES, 2010, p. 480). Em muitos lugares, já existe o reconhecimento das uniões homossexuais, o que trouxe, inclusive, mudanças nas expectativas do que se pretende enquanto relacionamento, ao mesmo tempo em que se legitimam os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo.

Para Oliveira (2015), tais mudanças, no campo da lesbianidade, começam durante as décadas de 1940 e 50, com pequenas alterações na análise dessa orientação sexual nos discursos médicos brasileiros, como a da psiquiatra Iracy Doyle Ribeiro, a qual lançou um contraponto ao discurso patologizante, ao se questionar, na obra *Contribuição ao Estudo da Homossexualidade Feminina*, se a homossexualidade feminina poderia ou não

² Antônio Luis da Silva Peixoto foi médico, sendo pioneiro na defesa de uma tese sobre alienação mental (1837), na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Dedicou-se a pesquisar causas para a loucura e a situação de tratamento dos alienados no Brasil.

³ Vicente da Maia foi médico, responsável pela defesa da tese “A menstruação na etiologia das nevroses e psicoses”, em 1897, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

⁴ Luiz de Paula foi médico mineiro com formação francesa e presidente da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, de 1832 a 1847.

⁵ José Ricardo Pires de Almeida foi médico e apresentou tese intitulada “Homossexualismo: a libertinagem no Rio de Janeiro - perversões e inversões do instinto genital” à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1837.

ser compreendida como doença mental. Entretanto, é no fim dos anos 1960 que a compreensão da homossexualidade feminina torna-se menos patologizada e mais problematizada, porquanto inserida nos debates político-culturais da contracultura que questionará temas como machismo, racismo, imperialismo e demais formas de opressão, abrindo-se espaço para observações que ponderavam as especificidades sociais e culturais de cada grupo e indivíduos. Definir o sujeito a partir unicamente do sexo é limitante, pois se deixa de lado o processo de construção subjetiva com base nas vivências histórico-culturais em sociedade, como, por exemplo, as construções de gênero.

Nesse sentido, esse primeiro debate evidencia o quanto a matriz heterossexual influenciou na construção histórico-cultural das múltiplas formas de expressão da sexualidade enquanto patologia. Também foi fundante para normatizar e controlar corpos e desejos, negando, ora pela via da patologização, ora pela noção religiosa de “pecaminoso”/pecado, outras formas de identidades sexuais e de gênero.

O enfoque de gênero e as críticas em torno das patologizações

Conforme pontuam Lins, Machado e Escoura (2016), desde o final do século XIX o movimento feminista foi às ruas e reivindicou diversos direitos que, hoje, parecem – mas que à época demandaram uma intensa luta por igualdade - naturais: o direito ao voto, à propriedade e à representação política, o acesso à educação e à saúde reprodutiva, bem como a criação de leis e políticas públicas com o objetivo de diminuir as desigualdades entre homens e mulheres e proteger as cidadãs. Tais lutas popularizaram, na década de 1990, um termo que já vinha sendo utilizado na teoria social desde meados de 1970: gênero. O termo repensava as noções de feminino e masculino, além das explicações biológicas, as quais passaram a ser inseridas em relações sociais de poder.

Acerca do campo “gênero”, como pontuam Rosa *et al.* (2016), pensar tal categoria significa ultrapassar a mera distinção biológica ou sexual. Implica uma distinção no plano sociocultural, pois é nas relações sociais que se constroem as distinções nos papéis atribuídos a cada gênero, que implicam diferenças culturais, políticas e econômicas.

Em tal perspectiva, Prado (2017) argumenta que o processo de construção das noções de homem e mulher e masculino ou feminino foi realizado assimetricamente. Aquilo que foi considerado como feminino ou o polo considerado “mulher” foi desvalorizado e subjugado em relação ao domínio do macho, masculino e viril. No que se refere ao processo social de fabricação de sujeitos, somente aqueles e aquelas que mantiveram uma lógica de coerência entre sexo, gênero e sexualidade é que foram considerados legítimos para o contexto social.

O exposto atravessa outras questões, como a identidade de gênero, visibilizando questões, como a transexualidade e travestilidade, na relação sujeito-corpo. Como concebem Arán, Murta e Lionço (2009, p. 1142), no caso da transexualidade, tal identidade de gênero ainda é orientada pela psiquiatrização.

Tendo como referência a norma do Conselho Federal de Medicina, parte-se do pressuposto de que a transexualidade é uma doença, sendo o transtorno de identidade de gênero (TIG) condição de acesso à assistência médica e jurídica para transexuais. Desta forma,

seguindo uma tendência internacional, a institucionalização da prática assistencial dirigida a transexuais no Brasil está condicionada a um diagnóstico psiquiátrico, o que permitiu o acesso ao tratamento e, muitas vezes, significa o próprio exercício de cidadania. No entanto, esse mesmo diagnóstico pode ser considerado um vetor de patologização e estigma, pois atribui uma patologia ao paciente sem questionar as questões históricas, políticas e subjetivas dessa psiquiatrização.

Prado (2017) é pontual ao afirmar que, nesse movimento histórico-social, os corpos que não se inserem, ou não querem se inserir, nesse sistema homogeneizador e que se prevê universal, são marcados, apontados e rechaçados. Os sujeitos com o estigma de abjeção podem tornar-se suscetíveis a práticas de discriminação que, além de decretarem sua inexistência social, possibilitam sua condenação a uma vida de confronto e enfrentamento que, inclusive, tende a gerar o extermínio desse “coletivo anormal”.

É a partir do século XVII que as teorias biológicas da sexualidade e as condições jurídicas impostas aos indivíduos, conduziram pouco a pouco à refutação da ideia de mistura de dois sexos em um só corpo. O dispositivo encontrado para saber qual sexo a natureza deu ao sujeito ficou por conta da medicina, sendo, posteriormente, reconhecido pela justiça (ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009).

Para as autoras, o dispositivo da transexualidade torna-se público após a regeneralização do até então soldado americano George Jorgensen, em 1952, na Dinamarca. O episódio abriu precedentes para a defesa de tratamento dos/as transexuais após intervenções corporais. Nomes como Harry Benjamin, John Money, John Hopkins e Roberto Stoller entram em cena, revisitando paradigmas da relação entre sexo biológico e autoconceito subjetivo do corpo.

Castel (2001) destaca o nome de Henry Benjamin, estudioso que individualizou a transexualidade em sua forma moderna e, a qual, sob diversas formas, pouco a pouco foi admitida nas nosografias psiquiátricas. O primeiro livro que usa o termo “transexual” é o que Magnus Hirschfeld escreve, *Die Transvestiten*, em 1910. Na obra não se separa o “transexualismo” do conjunto das perversões, mas separam-se as formas de homossexualidade e estabelecem-se que não se tratam de uma prática homossexual.

É na década de 1980 que a transexualidade tem seu lugar construído e oficialmente patologizado pela Medicina e pelas “ciências psi” (psiquiatria, psicologia e psicanálise), por meio de manuais de classificação de doenças como o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM, do inglês *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) em suas diferentes versões. Atualmente, está em uso a expressão “disforia de gênero” no DSM-V (2014), pesando a discrepância entre identidade de gênero e sexo biológico. Nas palavras de Arán, Murta e Lionço (2009, p. 1144),

[...] nota-se que, embora a transexualidade já fosse um fenômeno reconhecido desde o final do século XIX, as discussões em torno da temática tiveram início apenas a partir da possibilidade de intervenção médica sobre esses casos, viabilizando a constituição de um campo assistencial, em especial nos serviços públicos de saúde, voltado para seu tratamento em diversos países. Porém, como afirmamos, o diagnóstico de transtorno de identidade de gênero, produto de uma

exigência médico-legal, reproduz um sistema normativo de sexo e gênero que não condiz com os modos de subjetivação ou a diversidade das formas de construção de gênero na transexualidade.

Esse passeio pela literatura faz-nos perceber, junto com Arán (2006), a heterossexualidade masculina como a matriz legitimada socialmente como padrão (ideia de “heterossexualidade compulsória”), pois que todos os sujeitos já estariam automaticamente submetidos a essa regra, conforme proposto por autores como Butler (2010), Natividade (2009), Miskolci (2009), entre outros/as teóricos/as, especialmente os da chamada *teoria queer*⁶. Todo o resto torna-se então incompreensível e permanece como um excesso impossível de ser escrito no âmbito simbólico. Dessa forma, aquilo que é possível de ser simbolizado será estabelecido por uma operação violenta de exclusão.

Tais construções sócio-históricas, atravessadas por perspectivas patologizantes e discriminatórias, outorgadas pela ciência e mais precisamente pela Medicina e saberes psis, deixaram um lastro histórico e socialmente negativo da diversidade sexual, em todos os espaços sociais, incluindo-se a escola. Como consequência, entende-se que se faz necessária a construção de uma “Educação para a diversidade”. A escola, lócus dessa diversidade, seria o espaço mais propício para se produzir um “refazer científico” para o respeito à diversidade sexual e de gênero. Por isso pensarmos a relação entre educação, diversidade sexual e escola a seguir.

Educação, diversidade sexual e escola

Chegando ao campo educativo, a problematização de gênero e sexualidade ganha força na legislação educacional brasileira, a partir da segunda metade do século XX, por meio da atuação de variados grupos que estavam à margem da sociedade (mulheres, homossexuais, negros/as, indígenas, entre outros/as), os quais passaram a reivindicar reconhecimento às suas diferenças. Essas atuações atrelaram-se aos movimentos aos quais agregavam-se tais grupos, especialmente a partir da década de 1960, com a referida política de identidades ganhando mais visibilidade (ZAGO; GUIZZO, 2016).

Registre-se que o Brasil, nos anos 1960, estava marcado pela instabilidade política. Entretanto, apesar da censura, houve intensificação dos

⁶ Para Louro (2001, p. 548), na medida em que *queer* sinaliza para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma ‘aplicação’ ou a uma extensão de ideias fundadoras. Os teóricos e teóricas queer fazem um uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas. É o caso de Judith Butler, uma das mais destacadas teóricas *queer*. Ao mesmo tempo em que reafirma o caráter discursivo da sexualidade, ela produz novas concepções a respeito de sexo, sexualidade, gênero. Butler afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas “normas regulatórias” precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize. Contudo, ela acentua que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”, daí que essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos. As normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual.

movimentos sociais até 1968, quando ainda havia certa margem de liberdade de expressão. Durante a década de 70, o regime manteve-se pela repressão aos movimentos sociais e pelo veto à informação e divulgação de ideias (recrudescimento da censura). A sociedade passava a viver uma fase de alienação política, o que, em matéria de educação sexual, representou um retrocesso que se manifestou, principalmente, pela intensificação do rigor da censura (PINHEIRO, 1997).

Em meados da década de 1980, o termo gênero invade os ambientes acadêmicos e científicos, sendo mais bem recebido pelas ciências humanas. Daí a aproximação entre a academia e as militantes feministas ter se tornado mais evidente, permitindo a referência a estudo de gênero e diversidade sexual na escola. A literatura, conforme exposto em seção anterior deste trabalho, costuma enfatizar os movimentos feministas enquanto responsáveis pela problematização de questões de gênero, dada a reivindicação de igualdade entre os sexos (RIBEIRO, 2012).

Pinheiro (1997) lembra que, com o fim do regime militar (1964-1985), a anistia trouxe de volta muitos/as presos/as e exilados/as políticos/as, influenciados/as por novos ideais, o que foi importante para a visibilidade de questões até então não consideradas relevantes, como meio ambiente, minorias e sexualidade, por meio de discussões como o/a negro/a no Brasil, a emancipação da mulher, a organização das associações de bairro, as questões de corpo e de sexualidade.

Entretanto, como evidenciado pela autora, antes disso já se tratava da educação sexual, para atender à Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau no Brasil (Lei nº 5.692, de 11/08/1971) (BRASIL, 1971), com a criação da disciplina “Programas de Saúde”, de inclusão obrigatória nos currículos plenos de primeiro e segundo graus, cuja fundamentação se dá pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 2.264/74 (BRASIL, 1974), o qual orienta que se inclua educação sexual apenas no ensino de segundo grau.

Para Pinheiro (1997), é a AIDS que traz para a sociedade a importância de se educar sexualmente, trazendo à baila, novamente, a questão da educação sexual na escola. A sociedade viu-se forçada a explicitar medos e preconceitos sobre a sexualidade em função de um medo e um preconceito menores. Ideias e práticas até então desprezadas, ocultadas, discriminadas, tornaram-se temas presentes, constantes, como a própria homossexualidade, que surge estigmatizada, culpabilizada pela epidemia de AIDS (“câncer gay”).

É o avanço da doença que traz a necessidade de desmistificar comportamentos e práticas sexuais ou, ainda, a abertura para a conversa franca entre jovens e educadores/as, pais/mães e trabalhadores/as acerca da temática sexual. Chama-se a atenção para a importância da presença da educação sexual no currículo escolar, com ênfase na educação preventiva. A questão da liberdade é muito mais uma dimensão educativa, devidamente dignificada e exigente (PINHEIRO, 1997).

Nesse sentido, Meira e Santana (2014) sinalizam para, junto com a AIDS, o grande aumento da gravidez na adolescência, questões que, juntas, aumentaram a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas. O âmbito educacional tem debatido a temática da educação sexual de maneira tão constante que a incluiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL,

1996), para que seja contemplada no ambiente escolar, caracterizando a educação sexual como um conteúdo necessário e pertinente à formação integral do aluno.

No Brasil, na década de 1990, há um marco por tal contexto de reivindicação, em que os plurais movimentos sociais denunciaram práticas discriminatórias na educação e conclamaram mudança. Destaca-se, nesse sentido, a proposta da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010 (BRASIL, 2010), as quais recomendam que sejam inseridas discussões acerca das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero. Aliás, o documento traz vários trechos que enfatizam a escola como local que precisa dar conta de grupos historicamente excluídos, como no artigo 9º, inciso II (ZAGO; GUIZZO, 2016).

Para Henriques *et al.* (2007), a escola brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único comportamento: o adulto, masculino, branco, heterossexual, cristão. Isso conduziu a um contexto de exclusão, homofobia, ojeriza ao/à “diferente”, sendo o Brasil o país com um dos mais altos índices de assassinatos de motivação homofóbica.

Alguns documentos dão prova da recentidade da proposta de discussão de gênero em salas de aula. A educação inclusiva ampara-se, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual data de 1996. A referida discussão também não está ancorada em um *continuum*. Pelo contrário, no Plano Nacional de Educação, de 2001, teve-se um caráter conservador em seu tratamento de temas relativos a gênero e orientação sexual, evidenciando que há “idas e vindas” permanentes (RIBEIRO, 2012).

Interessante perceber que, no Brasil, conforme revisão de literatura de Neves e Silva (2015), é a partir da década de 1990, quando se vê a criança como sujeito de direitos, que há uma propulsão das discussões. Isso levará em conta não só os/as alunos/as, mas também a necessidade da formação de professores/as nesse eixo. Entretanto, ponderam os autores que

[...] em uma sociedade marcada pelos temas, apelos e diferenças sexuais, as informações ainda são permeadas de preconceitos, ameaçando a possibilidade de uma vivência da sexualidade saudável e prazerosa, daí surge a necessidade de uma educação sexual que contemple a sexualidade em sua diversidade e não como um fenômeno que possa ser constituído por uma prática reguladora e binária (NEVES; SILVA, 2015, p. 26).

Nesse mesmo sentido, para Henriques *et al.* (2007), há necessidade de as políticas educacionais levarem em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de modelos plurais para além do modelo consolidado de masculinidade/feminilidade. Torna-se necessário reconhecer a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber que até o momento foram inviabilizadas pela leitura exclusivamente heteronormativa.

Ribeiro (2012), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em maio de 2011, pelo Conselho Nacional de Educação, conclui que a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o

aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos/as aqueles/as que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo. Educar para os direitos humanos, combatendo e eliminando qualquer forma de discriminação, também encontra respaldo em outros documentos, como o Programa Nacional de Direitos Humanos, de 2002 (BRASIL, 2002), Plano Nacional de Políticas para Mulheres, de 2004 (BRASIL, 2004a), Programa Brasil sem Homofobia, de 2004 (BRASIL, 2004b), e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007 (BRASIL, 2007), todos impulsionados pelo advento da Constituição Brasileira de 1988.

Entretanto, apesar do exposto, Ribeiro (2012) cita estudos comprobatórios de que, em geral, a escola e os/as profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero. As políticas educacionais não estão dando a devida atenção aos temas ligados a gênero e diversidade sexual para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

Nessa mesma perspectiva, Henriques *et al.* (2007, p. 28-29) destacam que:

[...] inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos pelas travestis e transexuais, que têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por, na maioria dos casos, verem-se, desde logo, privadas do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. Não raro, elas enfrentam obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso dos serviços disponíveis na instituição escolar (banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física. Diversas pesquisas têm revelado que [...] as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência nas escolas e de inserção no mercado de trabalho, quer pelo preconceito, quer pelo seu perfil socioeconômico.

Como salientado por Neves e Silva (2015), a sexualidade construiu-se e constrói-se com a padronização, o que termina por invisibilizar sua pluralidade e/ou silenciar outras formas de manifestação, como a obtenção de prazer, e não apenas para reprodução, como legitimado pelos moldes heteronormativos. Dessa forma, a visibilidade da vivência da sexualidade sem os estigmas que a rondam, pode ser fortalecida no contexto escolar, por meio de uma desvinculação da moralidade que mais deseduca do que educa.

Por isso, para Pinheiro (1997), no que diz respeito ao contexto atual, tem-se demonstrado aos/às profissionais de Educação, de Saúde e à sociedade a necessidade de um aprofundamento no estudo da sexualidade e a proposição de um trabalho educativo interdisciplinar, para que as questões relacionadas ao desenvolvimento emocional e sexual sejam abordadas claramente, sem falsos pudores, de modo a possibilitar aos/às envolvidos/as nesse processo a reflexão

sobre sua própria vida íntima e a importância de sua relação com o outro e com o mundo.

Meira e Santana (2014) ponderam que a temática da sexualidade permanece sendo alvo de constantes críticas e tabus no que se refere a ser abordada em sala de aula. Isso causa estranheza, pois, muitas vezes, é nesse local que, tanto na infância quanto na adolescência, dá-se a descoberta da sexualidade e se expressam as mais variadas curiosidades. A responsabilidade de pensar o trabalho com a sexualidade de maneira formal e sistematizada recai sobre a escola, que é considerada o espaço para o processo de ensino-aprendizagem, o que favorece o desenvolver da sexualidade, devendo a instituição enxergá-la, tal como o faz com a temática desenvolvimento humano, em uma perspectiva holística.

Concorda-se com o entendimento de Furlani (2011), de que debruçar o olhar teórico e didático sobre como abordar gênero e diversidade sexual tem uma implicação educativa e política para o trabalho docente. Entende-se que a concepção de educação presente em cada modo pressupõe um entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, um entendimento de valores morais e éticos de vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos. Cada uma dessas abordagens define, sobretudo, a prática docente e o perfil do/a professor/a que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual.

Assim, fecha-se o presente histórico das relações entre gênero, diversidade sexual e escola, ainda pensando com Furlani (2011), para quem os múltiplos discursos produzidos são sugestivos de uma contingência histórica nas discussões da sexualidade, devendo ter em vista a promoção de uma “Educação para a Diversidade” que promova a igualdade de direitos, pensando as diferenças. Pode-se analisar sob o prisma de uma demonstração da capacidade social de responder demandas dos grupos sociais contemporâneos numa dinâmica que (re)constrói as identidades culturais e as diferenças, (re)posicionando os sujeitos que historicamente foram subalternizados, sob a interseção do poder-saber científico e religioso usado para sustentar a heteronormatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se compreender como se deu o movimento histórico de aproximação entre gênero, diversidade sexual e escola. Por meio da revisão realizada, conseguiu-se perceber porque tantos vieses e interesses estão em jogo, quando se pretende discutir gênero e diversidade sexual nas escolas. Como principal conclusão está o entendimento de que a relação entre esses três campos (gênero, diversidade sexual e escola) foi marcada por estigmas, preconceito e discriminação, especialmente por meio dos discursos religiosos e médicos, implicando pensar a diversidade com foco no patológico e no pecaminoso. A escola possui uma dívida histórica com as pessoas LGBT⁷, redundando em um espaço de exclusão do/a “diferente”.

⁷ Optou-se por manter a sigla LGBT neste estudo, seguindo a padronização proposta na Primeira Conferência Nacional LGBT do ano de 2008, em Brasília. (Ver; CARVALHO; CARRARA, 2013; NEVES, 2019).

Em um contexto no qual avanços e retrocessos caminham em um processo de idas e vindas, como demonstra o Brasil dos dias atuais, a escola precisa ser um local de discussão e pluralidade, sob pena de ser perpetuada em *lócus* de segregação do/a “diferente”. Para isso, o debate sobre gênero e diversidade sexual precisa estar presente, o que tem se tornado um desafio em um momento de instabilidade política, em que teoria de gênero foi “demonizada” pelos discursos religiosos, sob a alcunha de “ideologia de gênero” (a ideia, muito veiculada pela “bancada evangélica”, entende ser “gênero” uma ideologia a ser proibida na escola, pois teria o intuito de, entre outros, “homossexualizar crianças”. Utilizando-se da distorção do conceito científico de gênero, objetiva-se perpetuar valores religiosos, em clara afronta à laicidade do Estado e ao conhecimento científico), e em que o pensamento crítico corre o risco de ser proibido por meio de projetos de lei como o “Escola sem Partido” (movimento político supostamente dotado de “neutralidade ideológica” objetivando proibir quaisquer manifestações político-partidárias, partindo do pressuposto que professores “ideologizam” alunos e alunas, especialmente para a esquerda política).

Há um “pânico moral” em torno dos debates acerca da pluralidade sexual e de gênero tutelado pelo conservadorismo. A pluralidade de expressões sexuais e de gênero sai rotulada como “perigosa”, discurso esse muitas vezes reproduzido em ambiente escolar, propiciando um espaço de não aceitação que tende a gerar evasão. Terminamos a revisão com uma inquietante pergunta que parece ser um eco interminável e que precisa reverberar nos olhos e ouvidos do/a leitor/a atento/a: Para quem queremos que a escola exista? Daí a opção pela expressão “considerações transitórias”, pois que muito do futuro depende da resposta que a sociedade dará a essa questão.

Ressalta-se, entretanto, que a escola é um espaço de construção da cidadania, oriunda da opção por um Estado laico que a constitucionalizou para todos e todas. Assim, há um claro direcionamento para a resposta à questão proposta, a qual necessita de debates cada vez mais aprofundados sobre a relação entre diversidade sexual, gênero e escola, em uma perspectiva inclusiva. Na ausência desse debate, dada a passagem de tempo que se realiza cotidianamente, tende-se a aumentar a exclusão, na contramão do que é proposto normativamente. É premente a discussão, sob pena de uma alienação que perpetua a falta de acesso ao ambiente escolar àqueles e àquelas que fogem à “heterossexualidade compulsória”. É preciso efetivar a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ARÁN, M.; MURTA, D.; LIONÇO, T. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1141-1149, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 2692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 mar de 2019.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 2.264/74. Programas de Saúde -Educação da Saúde. Relatora: Conselheira Edília Coelho Garcia.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, 2002.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa Nacional de Combate a Violência e à Discriminação contra GLTB e promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. p. 514-533.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas/SP: Papyrus, 1991.

CASTEL, P.H. Algumas reflexões para estabelecer uma cronologia do "fenômeno transexual" (1910-1995). **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 41, p. 77-111, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200005&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GUEDES, D.D. Revisão histórica e psicosssexual das ideologias sexuais e suas expressões. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 2, p. 447-493, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- GUIMARÃES, A.F.P.O. desafio histórico de "tornar-se um homem homossexual": um exercício de construção de identidades. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, pp. 553-567, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- HENRIQUES, R. et al. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Caderno SECAD 4**, Brasília, DF, maio 2007.
- LINS, B.A.; MACHADO, B.F.; ESCOURA, M. **Diferentes não, desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Reviravolta, 2016.
- LOURO, G.L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.
- MEIRA, R.; SANTANA, L. Sexualidade na perspectiva histórico-cultural: primeiras aproximações. **Trilhas Pedagógicas**, v. 4, n. 4, p. 160-181, ago. 2014.
- MULLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, n. 32, p. 123-141, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- NEVES, A.L. M.; SILVA, I.R. **Diversidade sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados.** Manaus: FAPEAM; São Paulo: Martinari, 2015.
- OLIVEIRA, C.F. A homossexualidade feminina na história do Brasil: do esforço de construção de um objeto histórico ao desdobramento na construção da cidadania. **Revista Latino-americana de Geografia Gênero**. v. 7, n. 2, p. 2-19, 2015. Disponível em: <<https://lesonlinesite.wordpress.com/vol-7-no-2-2015/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PINHEIRO, V.M.S. História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira. **DST-UFF**, v. 9, n. 1, p. 4-8, 1997. Disponível em: <<http://www.dst.uff.br/revista09-1-1997/5-%20HISTORIA%20RECENTE%20DA%20EDUCACAO%20SEXUAL%20NA%20ESCOLA.PDF>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PRADO, V.M. “Fica no gol para pegar as bolas”: Educação Física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Org.). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 109-129.

RIBEIRO, M.D. Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no ensino médio. **Ensino Sociologia em Debate**, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MONICA%20-%20ORIENT%20%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROSA, J.M. et al. A construção dos papéis parentais em casais homoafetivos adotantes. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 36, n. 1, p. 210-223, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000100210&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2018.

VALOURA, T. Pederastia: um método educacional na Grécia antiga. **Educação na Antiguidade EBA UFRJ**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://educacaonantiguidade.wordpress.com/2017/02/11/pederastia-um-metodo-educacional-na-grecia-antiga/>> Acesso em: 19 jul. 2017.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

ZAGO, L.F.; GUIZZO, B.S. Gênero, sexualidade e escola: o que temos a ver com isto? In: NEVES, A.L.M.; CALEGARE, F.P.P.; SILVA, I.R. (Org.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**, p. 157-176, 2016