

“Qual é o seu gênero?”: gênero e sexualidade a partir da experiência de um professor-antropólogo na educação básica¹

Samuel Douglas Farias Costa (PPGAS/LEX/UFG/Goiás)

Palavras-chave: gênero; sexualidade; educação básica.

Em uma manhã de junho de 2023, em uma entrevista com um professor da educação básica em Mato Grosso, meu interlocutor de pesquisa e colega de trabalho, perguntei acerca de algumas de suas características pessoais, como idade, raça e gênero²:

Pesquisador: Sua idade?

Interlocutor: Tenho 34 anos.

P: E como você se identifica racialmente?

I: Pardo.

P: E a sua identidade de gênero?

I: Hétero.

Me chamou atenção, nesse início de conversa, que o professor respondeu sua orientação sexual, “hétero”, quando lhe perguntei o seu gênero. Tal situação se repetiu com um outro professor, meses depois, que me deu a mesma resposta para a pergunta em questão. Em ambos os casos, as suas respostas não me informaram acerca do que eu intencionava saber, se eram cisgêneros, transgêneros, homens, mulheres, não-binários... Essa situação me gerou algumas indagações e reflexões a partir de minha posição de professor da educação básica e pesquisador antropólogo. Um primeiro ponto é que, por eu conhecê-los há alguns anos, eu tinha uma ideia da identidade de gênero deles, mas quem sou eu para pressupor, atribuir e fixar gênero a alguém?! Assim, eu queria que eles me informassem sobre o assunto na entrevista. Em algum momento da conversa, ambos me responderam que eram “homens”, apenas. Mas no final das contas, esta era uma questão minha ou deles? Obviamente, nesta situação, era uma questão minha. E quando

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024).

² Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento e integra a pesquisa guarda-chuva “Por uma Antropologia do Curso da Vida: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG, cujo pesquisador responsável é meu orientador Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning.

eles não responderam o que eu intencionava saber, como lidar com a informação? Como transformar a lacuna comunicacional entre nós em um problema antropológico?

Um segundo ponto é que a resposta deles acerca do que seja gênero pode incorrer no que pensemos ser um caso de “ignorância” – “eles não sabem o que é gênero”. Um dos professores é da disciplina de matemática, e imagino que não haja uma tradição expressiva de pensamento matemático acerca de gênero e sexualidade – como desconheço a área, aqui a ignorância é minha –, talvez, então, seja o meu papel como cientista social “informá-lo” pontualmente o que sei sobre assunto – não existe pesquisador neutro no campo. Mas ao mesmo tempo, ambos somos licenciados e devemos estar atentos a certos debates que atravessam a educação pública, os debates sobre gênero e sexualidade estão previstos em diretrizes curriculares para serem trabalhados de forma transversal, ou seja, nas mais diversas áreas do conhecimento. Ainda assim, consideremos que ninguém sabe de tudo, e estaremos sempre aprendendo. Qual o meu papel nesta relação? Como apresentar um debate aos meus interlocutores e colegas de trabalho sem me colocar em uma posição assimétrica de autoridade tão debatida, pelo menos, desde a antropologia pós-modernista?³

Em discussão clássica da antropologia acerca do “nascimento virgem”, antropólogos/as⁴ discutiam sobre povos que entendiam que a gravidez não dependia do intercurso sexual, sobretudo da participação do pai na fecundação, e questionavam se eles eram “ignorantes acerca da paternidade fisiológica”. Sobre este debate, Edmund Leach (1983 [1966]), além de atribuir a perspectiva que defende a tese da ignorância a uma herança do pensamento evolucionista na antropologia, afirma que o mais “[...] interessante não é tanto a ignorância dos aborígenes, mas a ingenuidade dos antropólogos” (p. 124) e que “com frequência [*sic*], as teorias antropológicas falam mais a respeito dos antropólogos do que a respeito de sua disciplina” (p. 136)⁵. Neste ponto, o autor nos provoca a direcionar as questões para a própria teoria e aquelas/es que a elaboram. Podemos perguntar, afinal, o que é gênero e sexualidade?

³ Ver James Clifford e George Marcus (2016 [1986]).

⁴ Faço questão de colocar o masculino antes do feminino ao me referir a tais antropólogos neste caso, justamente porque do final do século XIX até a década de 1970, este debate foi majoritariamente realizado por homens europeus e estadunidenses. A partir da década de 1980, pesquisadoras mulheres passaram a ter destaque com perspectivas críticas sobre o assunto, como a estadunidense Carol Delaney (1986) e a britânica Marilyn Strathern (1995).

⁵ Sobre o desenvolvimento desse debate, ver Carol Delaney (1986), Cris Shore *et al* (1992), Marilyn Strathern (1995) e Rafael Antunes Almeida (2011).

Obviamente não pretendo dar uma resposta final para a questão acima, nem mesmo fazer uma revisão bibliográfica sobre os termos, mas penso que é uma questão importante de carregarmos conosco, sobretudo quando tais categorias não são fixas nem na teoria e nem no campo de pesquisa. As noções modernas e contemporâneas de sexo, gênero e sexualidade são há muito tempo discutidos por intelectuais das humanidades, sobretudo ao longo do século XX e XXI (Mead, 1999 [1935]; Beauvoir, 1967 [1949], 1980 [1949]; Foucault, 2012 [1976], 2012 [1984], 2011 [1984]; Rubin, 2017 [1975]; 2017 [1984]; Haraway, 2000 [1985], 2004 [1991]; Butler, 2023 [1990]; 2001 [1993]; Laqueur, 2001 [1992]; Vance, 1995; Piscitelli, 2009; entre outras/os). De acordo com a filósofa da ciência, bióloga e teórica feminista estadunidense Donna Haraway (2004 [1991]), o conceito de “identidade gênero” foi apresentado pelo psicanalista estadunidense Robert Stoller, em 1963, para distinguir sexo e gênero. Enquanto o primeiro conceito estaria ligado à biologia e a natureza, o segundo corresponderia a cultura, ou seja, o gênero seria as construções culturais sobre aquilo que seria biológico e natural (sexo). Desde então, o binarismo natureza-cultura vem sendo criticado no debate feminista e, mais tarde, é o binarismo sexo-gênero que vai ser alvo de reelaborações.

Uma das teóricas que contribui fortemente com este debate é a filosofia pós-estruturalista estadunidense Judith Butler (2023 [1990]; 2001 [1993]), para quem tanto o sexo quanto o gênero são conceitos históricos discursivamente construídos e performados a partir de um modelo regulatório compulsoriamente binário e heterossexual. Contudo, Butler (2001 [1993]) entende que os processos regulatórios não são fechados e completos, pois a própria reiteração inclui a possibilidade de fissura com a norma.

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que essa materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória (Butler, 2001 [1993], p. 154).

A escola, enquanto instituição que imputa processos de disciplina e subjetivação (Foucault, 2012 [1978]), pode ser compreendida como parte desses processos regulatórios de corpos. Assim, é de interesse aqui pensar como sexo, gênero e sexualidade são performados no espaço escolar, bem como se atentar as fissuras com as normas hegemônicas, os movimentos de “subversão da identidade” (Butler, 2023 [1990]).

Portanto, não podemos considerar sexo, gênero e sexualidade como categorias estáveis e nem mesmo universais. Pesquisas têm nos mostrado que gênero, por exemplo, da forma como é construído no pensamento ocidental, não é aplicável a qualquer contexto. A antropóloga britânica Marilyn Strathern (2006 [1998]), ao estudar as relações de gênero na melanésia, questiona o movimento de tomar categorias como “sociedade”, “indivíduo”, “dominação”, entre outras, como dados à priori para compreender qualquer coletividade. A autora mostra que a associação comum no feminismo acadêmico euro-americano entre o conceito de gênero e a luta das mulheres contra o patriarcado não é uma chave de leitura explicativa para compreender as relações de homens e mulheres no pensamento melanésio. Mais recentemente, a socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021 [1997]) questiona o conceito de gênero como categoria útil para compreender a epistemologia iorubá, justamente porque sexo/gênero não é uma categoria de classificação e organização hierárquica no contexto por ela estudado.

Portanto, o presente trabalho, tem por objetivo contextualizar como sexo, gênero e sexualidade aparecem no contexto escolar por mim estudado e vivenciado na cidade de Cuiabá (MT), sem tomar tais categorias como fixas e dadas a priori. Atuo como professor da educação básica desde 2013 e desde o início de 2022, venho desenvolvendo institucionalmente uma pesquisa etnográfica na escola em que trabalho, sobretudo com docentes. Mobilizo aqui materiais que são fruto deste trabalho de campo específico, mas também de experiências anteriores, memórias, documentos institucionais, fotografias, entre outros, compondo uma noção de campo de pesquisa expandida.

Busco mapear algumas situações em que categorias como gênero, sexo e sexualidade aparecem no contexto escolar, os seus significados, as lacunas e como estas elaborações desse campo expandido se conectam e/ou contrastam com as teorias mobilizadas. Ao olhar para a situação em que meus interlocutores informam que são do gênero “hétero”, não assumo como um simples caso de ignorância, mas buscarei pensar o que tal resposta nos informa. Voltarei a esta situação no final do texto, antes, gostaria de apresentar como algumas das categorias aqui mobilizadas aparecem em documentos curriculares, trabalhos pedagógicos e relações cotidianas.

A BNCC e as orientações curriculares de Mato Grosso

Para refletir acerca de como os debates de gênero e sexualidade aparecem (ou não) nos currículos escolares de Mato Grosso, trago dois documentos centrais para a análise, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em 2018, e o *Documento de*

Referência Curricular para Mato Grosso, também de 2018. Estes dois materiais estão inter-relacionados, pois o documento de Mato Grosso foi desenvolvido para atender as especificidades curriculares locais seguindo as prescrições da BNCC que, por sua vez, define os chamados “aprendizados essenciais” que devem estar presentes na educação escolar (etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em todo o território brasileiro.

A BNCC (2018) foi elaborada durante o governo do ex-presidente Michel Temer e foi muito criticada por esvaziar os debates sobre diversidade de gênero e sexualidade humana. O documento traz o termo “sexo” ao invés de gênero. Na introdução, temos a seguinte menção:

São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, **sexo** e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (BRASIL, 2018, p. 15, meus grifos).

O termo “sexo” aparece apenas três vezes ao longo de todo o documento, que possui quase seiscentas páginas. As outras aparições são em uma habilidade⁶ do ensino fundamental de Geografia e em uma habilidade, também do ensino fundamental, do componente curricular Ciências. O termo “sexualidade” também aparece três vezes – todas ligadas ao componente curricular Ciências no ensino fundamental. Seguem os demais trechos em que o termo “sexo” é mobilizado:

(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, **sexo** etc.) para a manutenção da saúde do organismo (BNCC, 2018, p. 341, meus grifos).

⁶ O termo “habilidade” aparece na BNCC relacionado ao termo “competência”. De acordo com o documento “[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (2018, p. 8, grifos do autor). Há competências gerais e específicas (de acordo com a etapa de ensino e área de conhecimento). De forma mais técnica, existe uma organização por etapa de ensino, área do conhecimento e componentes curriculares que resultam em um código de uma habilidade específica a ser trabalhada em umas das séries da educação básica. Por exemplo, na habilidade “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BNCC, 2018, p. 349), “EF” corresponde à ensino fundamental, “08” à 8º ano, “CI” ao componente curricular Ciências e “11” indica a posição da habilidade na ordem sequencial que deve ser trabalhada. As regras de interpretação de tais códigos variam de acordo com a etapa de ensino.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, **sexo** e idade nas regiões brasileiras (BNCC, 2018, p. 387, meus grifos).

A habilidade EF05CI08 integra o componente curricular de Ciências do 5º ano do ensino fundamental e a unidade temática “Vida e evolução”. Os objetos de conhecimentos com os quais está relacionada são: Nutrição do organismo; Hábitos alimentares; Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório. Já a habilidade EF07GE04, faz parte do componente curricular de Geografia do 7º ano do ensino fundamental, da unidade temática “Conexões e escalas” e do objeto de conhecimento “Características da população brasileira”. No documento, Ciências faz parte da área de conhecimento Ciências da Natureza, enquanto Geografia faz parte das Ciências Humanas. É interessante notar aqui como a categoria parece transitar pelos polos do binarismo natureza e cultura.

Na introdução do documento, primeiro trecho aqui citado, “sexo” aparece para falar de desigualdades sociais e do papel político das instituições de ensino no combate de tais desigualdades. Na habilidade EF07GE04, o termo aparece com um sentido semelhante, neste caso, para demarcar a necessidade de se conhecer diferenças de cunho social da população brasileira. Evidencia-se um saber social de caráter demográfico. Já na habilidade EF05CI08 o termo aparece como um diacrítico para a compreensão de necessidades individuais com relação às características de grupos alimentares. Interessante notar que a noção de “características dos grupos alimentares” circunscreve apenas nutrientes e calorias, deixando de fora toda a ampla noção de alimentação que envolve hábitos, saberes, técnicas, diversidade cultural e afins. Ainda, ressalta que o objetivo do conhecimento proposto é a manutenção da saúde do organismo, ou seja, traz uma perspectiva de corpo, a priori, biologicista.

Podemos entender essa oscilação entre Ciências da Natureza e Ciências Humanas, aspectos sociais e biológicos, como uma reprodução do binarismo que separa natureza e cultura. Contudo, a perspectiva social/demográfica apresentada não necessariamente compreende os corpos como compósitos sociais, culturais, biológicos, afetivos, ou seja, como agentes e efeitos de conexões múltiplas e complexas que não separam e sobrepõem uma dimensão às outras⁷ – a habilidade de Geografia faz uma relação entre cultura e etnia,

⁷ Poderíamos aqui pensar em perspectivas de corpo que deslocam e reelaboram o binarismo natureza-cultura, bem como mente-corpo, como, por exemplo, a noção de corpo como compósito

“a diversidade étnico-cultural”, mas não com relação ao “sexo”. Tanto a perspectiva demográfica da habilitação de Geografia, quanto a perspectiva biológica de Ciências, se assemelham com a relação moderna que Michel Foucault estabelece entre poder e saber sobre a vida, bem como o conceito de biopolítica:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (Foucault, 2012 [1976], p. 151-152).

Esse poder-saber sobre corpos e população incluem o discurso sobre o sexo. Segundo o autor, em meados do século XVIII, momento que marca a emergência do biopoder, há “[...] uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo [...] sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais” (Foucault, 2012 [1976], p. 30). Na perspectiva foucaultiana, os modernos discursos demográficos, biológicos, médicos, psiquiátricos, entre outros, fazem parte de uma tecnologia do sexo cujo objetivo é a disciplina do corpo e a regulação das populações. Portanto, mais do que uma oscilação entre natureza e cultura, visto que a BNCC não evidencia a cultura como uma camada de compreensão do

de experiências afectivas (Spinoza, 2021 [1677]; Deleuze, 2021 [1968]), como ciborgue – híbrido de máquina e organismo – (Haraway, 2000 [1985]), como organismo-pessoa (Ingold, 2000), entre outras.

corpo no que se refere à sexo⁸, o que se torna visível é uma relação entre biologia e política.

No caso da categoria “sexualidade”, esta aparece na BNCC exclusivamente relacionada ao componente curricular de Ciências no ensino fundamental. Primeiro, na introdução geral do componente, depois como um objeto de conhecimento (Sexualidade) e, derivado deste, em uma habilidade específica:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à **sexualidade humana**, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BNCC, 2018, p. 327, meus grifos).

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da **sexualidade humana** (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BNCC, 2018, p. 349, meus grifos).

No primeiro trecho, destaca-se uma perspectiva sanitária – condizente com a perspectiva biopolítica –, enquanto na habilidade, que compõe a unidade temática “Vida e evolução” e os objetos de conhecimento “Mecanismos reprodutivos” e “Sexualidade”, temos uma curiosa menção à sexualidade em dimensões múltiplas: biológica, sociocultural, afetiva e ética. O uso da conjunção “e” ao falar destas várias dimensões da sexualidade humana é interessante porque uma não nega ou se sobrepõe à outra, mas tem um efeito de soma.

É difícil afirmar que ao falar em dimensão afetiva da sexualidade o documento se refira, por exemplo, à orientação sexual, visto que tal expressão não aparece em nenhum momento na BNCC. O que ocorre é que a perspectiva biopolítica, com qual as conexões eu fiz, não necessariamente impede possibilidades múltiplas de pedagogias acerca de gênero e sexualidade na escola, mesmo que esta faça parte das instituições de controle e disciplina de corpos na perspectiva foucaultiana (Foucault, 2012 [1976]; 2012 [1978]). Voltando à Foucault (2012 [1978]), devemos destacar que para o autor, o poder não é uma coisa, algo fixo, estável e centralizada, mas, como interpreta o filósofo Roberto Machado (2012) na introdução brasileira de *Microfísica do poder*, “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social

⁸ Há outras menções ao corpo na BNCC, por exemplo, no âmbito do componente curricular de Educação Física, que não são alvo da análise aqui empreendida – cujo fio condutor são os debates sobre gênero e sexualidade.

e, como tal, constituída historicamente” (p. 12). Neste sentido, é interessante notar uma ruptura entre a BNCC e o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (2018), mesmo que o segundo seja normativamente uma continuidade local do primeiro. Enquanto a BNCC privilegia o termo “sexo” o documento mato-grossense privilegia a categoria “gênero”.

A BNCC deixa a cargo de cada unidade federativa do Estado brasileiro o papel de criar documentos com orientações específicas ao seu sistema de ensino. No caso de Mato Grosso, foram criados cadernos (divididos por etapas do ensino) que compõem o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (2018). No documento mato-grossense, o debate sobre gênero e sexualidade é contemplado. Um dos cadernos, inclusive, intitulado *Concepções para a Educação Básica* (2018), voltado à educação infantil e fundamental, possui o seguinte subtópico que analisarei aqui: “Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica” (p. 61-65).

O tópico em questão passa por pontos muito pertinentes como o combate à discriminação do espaço escolar, a inclusão de “gênero” e “diversidade sexual” como temas transversais a serem trabalhados na educação básica, a garantia do nome social para estudantes transgêneras/os⁹ e o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero. Ainda, contra uma perspectiva exclusivamente biologicista, o documento postula que o debate sobre gênero e diversidade sexual “[...] não se limite apenas nas discussões biológicas, mas que a pessoa seja respeitada e valorizada enquanto sujeito político e social” (MATO GROSSO, 2018, p. 65).

Sobre a resistência ao tema ser trabalhado na escola, o documento se respalda na laicidade do Estado, no papel de inclusão e formação cidadã da escola e na necessidade de se trabalhar temas que atravessam a vida social de crianças e adolescentes (MATO GROSSO, 2018). Também se baseia em muitos documentos precedentes como a Constituição brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB; Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Convenção Americana de Direitos Humanos, um parecer do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso (CEE/MT), uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a própria BNCC. Também há a menção de três teóricas das discussões sobre gênero e sexualidade, a estadunidense Joan Scott e as brasileiras Guacira Lopes Louro e Jimena Furlani. Apesar de ser um documento bem embasado e, diferentemente da BNCC, expor as suas fontes,

⁹ O termo “transgênero” não aparece no documento, mas sim “travestis” e “transexuais”.

ele contém alguns pontos inconsistentes e lacunas, sobretudo na exposição do que se entende por “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Vejamos o trecho abaixo:

Todas as pessoas possuem identidades de gênero seja ela heterossexual, homossexual, travestis ou transexual. Cabe à escola enquanto instituição democrática, autônoma e laica, saber acolher a todos/as sem distinção de raça, credo, **orientação sexual, gênero**, condição física, origem, estado civil, classe social, idade, etc. Como preconiza a Constituição Federal no seu Art. 5º, que estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza – entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a **sexo, orientação sexual e identidade de gênero** (MATO GROSSO, 2018, p. 64-65, meus grifos).

Nesse trecho temos os conceitos de “gênero”, “identidade de gênero”, “orientação sexual”, “sexo”, entre outros. Apesar do documento trazer referências teóricas, ele não explicita os sentidos e as diferenças de cada uma dessas categorias. A primeira frase da citação explícita uma certa confusão: “**Todas as pessoas possuem identidades de gênero seja ela heterossexual, homossexual, travestis ou transexual**”. A frase é mal elaborada, mistura plural e singular de forma equívoca. Destaco duas interpretações possíveis: 1) Todas as pessoas, sejam heterossexuais, homossexuais, travestis ou transexuais, possuem uma identidade de gênero; 2) Todas as pessoas possuem identidade de gênero, que pode ser heterossexual, homossexual, travesti ou transexual.

Nas duas interpretações há uma mistura de identidades de gênero (travesti, transexual) com orientações sexuais (heterossexual, homossexual), e há também uma exclusão de identidades e orientações, como cisgênero e bissexual¹⁰, por exemplo. Na segunda interpretação, homossexual e heterossexual são classificados como identidades de gênero, o que vai ao encontro com a resposta dos meus interlocutores na situação que abre este artigo: gênero hétero. O documento ignora que identidade de gênero e orientação sexual são compreendidos por uma extensa bibliografia hoje como categorias interseccionais, mas não são a mesma coisa¹¹.

¹⁰ O documento não faz nenhuma referência à cisgeneridade, já a bissexualidade é citada duas vezes no tópico, mas não no trecho específico destacado aqui.

¹¹ Segundo Mara Viveiros Vigoya (2016), “[...] a interseccionalidade tornou-se a expressão utilizada para designar a perspectiva teórica e metodológica que busca dar conta da percepção cruzada ou entrelaçada das relações de poder” (p. 2, tradução minha). Pesquisas têm mobilizado diversos marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero e orientação sexual, de forma interseccional, ou seja, cruzando uns aos outros para compreender diferentes experiências e relações de poder. Sobre os conceitos de interseccionalidade e marcadores sociais da diferença, ver Carlos Eduardo Henning (2015) e Luis Felipe Hirano (2019).

Outro termo que deixa lacunas no tópico analisado do documento mato-grossense é “não heterossexual”:

É preciso que nossas escolas desenvolvam atividades curriculares que garantam o aprendizado sobre as questões de gênero e diversidade sexual, fortalecendo comportamentos e atitudes respeitadas que gerem reconhecimento da existência das identidades **não heterossexuais** e uma convivência pacífica e saudável entre os sujeitos (MATO GROSSO, 2018, p. 61).

[...] sairemos da negação dos direitos dos sujeitos de identidades **não heterossexual** para o seu reconhecimento e emancipação cidadã.

Espera-se que os estudos das questões de gênero e diversidade sexual contribuam significativamente para uma mudança de postura e comportamento em relação à discriminação daqueles com identidades **não-heterossexual**, pois a finalidade de estudar as questões de gênero e diversidade sexual é contribuir para que os estudantes possam desenvolver e exercer a sua sexualidade com liberdade e responsabilidade (MATO GROSSO, 2018, p. 65-66).

O termo aparece três vezes, duas sem hífen e uma com, e traz uma afirmação importante: a inclusão e garantia de direitos para pessoas não heterossexuais (gays, lésbicas, bissexuais, assexuais, panssexuais, etc.). O problema aqui está relacionado, novamente, à confusão entre orientações sexuais e identidades de gênero. Ignora-se textualmente a noção de cisgeneridade, pois uma pessoa “não heterossexual” pode ser cisgênera ou transgênera, e um pessoa trasngênera pode ser hererossexual. Não estou dizendo que o texto não argumenta a favor das pessoas “não cisgêneras” (travestis, transexuais, não-bináries, entre outras), ele o faz. O que estou destacando é que o texto mistura orientações sexuais e identidades de gênero de modo que as referências curriculares para as práticas escolares se tornam imprecisas e, até mesmo, confusas. Vejamos como essa mistura de lacunas e imprecisões, bem como uma pluralidade de sentidos e conexões, aparecem no cotidiano escolar.

Gênero e sexualidade no chão da escola

Gênero e sexualidade e suas diversas formas de performatividade aparecem no cotidiano escolar de diversas maneiras. Apresentarei aqui alguns contextos e situações em que possamos visualizar tais expressões a partir de minha experiência como professor e pesquisador da educação básica em Cuiabá.

Em minha prática pedagógica, como docente de sociologia para o ensino médio, costumo trabalhar o tema “gênero e sexualidade” tanto de forma transversal, quanto como conteúdo principal. No primeiro caso, costumo trazer este tema interconectado com

outros, por exemplo, quando trabalho as escolas antropológicas evolucionistas e culturalistas. Já utilizei o trabalho de Margaret Mead (1999 [1935]) em *Sexo e Temperamento*¹², bem como reflexões sobre a famosa afirmação de Simone de Beauvoir (1967 [1949]) de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p. 9), para pensar como sexo/gênero não pode ser compreendido como um dado natural e universal, mas sim a partir de cada contexto cultural e trajetória histórica – o objetivo era fazer uma leitura dos materiais sugeridos a partir de instrumentos da escola culturalista: o relativismo cultural e o particularismo histórico.

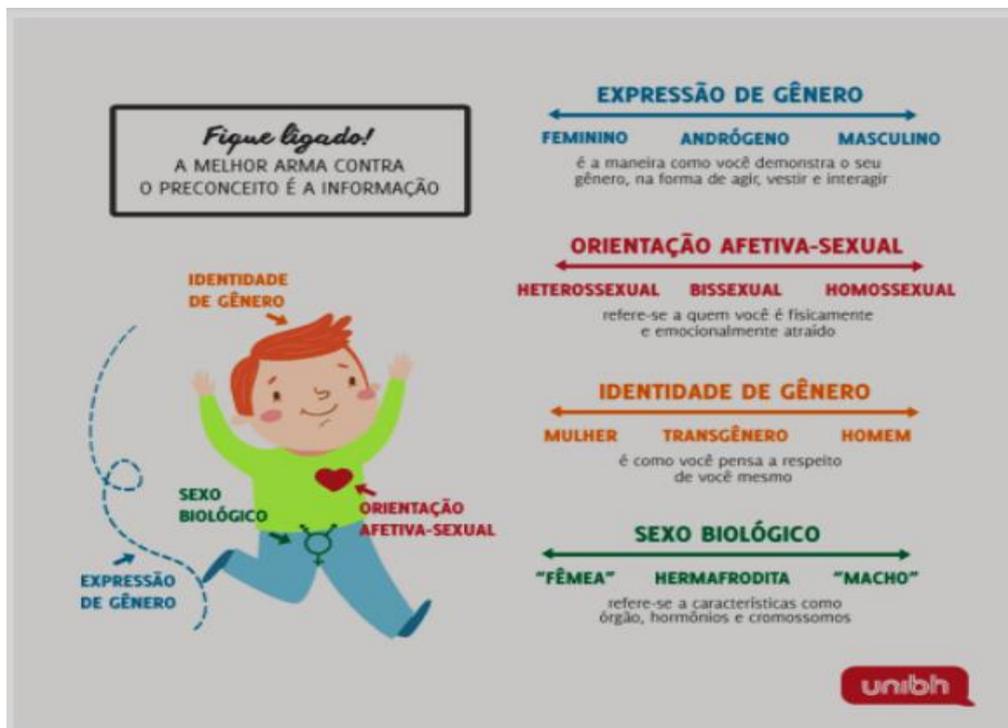
Para reflexões específicas sobre gênero e sexualidade, além dos debates em sala de aula, vídeos e exercícios, eu costumava utilizar como material auxiliar o livro didático *Sociologia em Movimento* (2016), que tem um capítulo específico sobre o tema intitulado “Gêneros, sexualidades e identidades” (p. 328-355)¹³. De todos os livros didáticos de sociologia disponibilizados pelo PNLD entre 2015 e 2020, este era o mais abrangente sobre o assunto, apresentando conceitos, abordagens e autoras/es diversas/os. Entre os conceitos e noções, o livro apresenta debates sobre “gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “cultura e natureza”, “androcentrismo”, “patriarcado”, “divisão sexual do trabalho”, “dominação masculina”, “interseccionalidade”, “heteronormatividade”, “performatividade”, “identidade de gênero”, “expressão de gênero”, “orientação afetivo-sexual”, “cisgênero”, “transgênero”, “feminismos”, entre outros. Algumas das abordagens e teorias presentes são a antropologia culturalista, estudos pós-coloniais, estudos pós-estruturalistas, teoria *queer*¹⁴ e teoria interseccional. Também estão presentes

¹² Margaret Mead fez parte da escola estadunidense de cultura e personalidade, também chamada de escola culturalista de antropologia. No livro citado ela argumenta que não existe comportamento natural masculino e feminino e descreve os diferentes papéis sociais de homens e mulheres entre três povos da Papua Nova Guiné: os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli.

¹³ Esse material foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nas edições de 2015 e 2018 – com atualizações de uma edição para a outra. Utilizo aqui a 2ª edição do livro didático. Para uma análise ampla sobre como gênero e sexualidade são abordados no livro, bem como sobre os ataques de segmentos conservadores ao material, ver Helena Motta Monaco (2018).

¹⁴ Segundo nota do tradutor de texto de Judith Butler (2001 [1993]): “O termo ‘queer’ tem sido usado, na literatura anglo-saxônica, para englobar os termos ‘gay’ e ‘lésbica’. Historicamente, ‘queer’ tem sido empregado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais. Sua utilização pelos ativistas dos movimentos homossexuais constitui uma tentativa de recuperação da palavra, revertendo sua conotação negativa original. Essa utilização renovada da palavra ‘queer’ joga também com um de seus outros significados, o de ‘estranho’. Os movimentos homossexuais falam, assim, de uma política *queer* ou de uma teoria *queer*” (p. 171-172, grifos do tradutor). Cabe reforçar que o termo em questão é de origem anglo-saxônica e há um grande debate sobre a sua transposição automática para outros contextos, devendo, portanto, ser contextualizado e localizado nas pesquisas em que é mobilizado.

importantes autoras/es como Margaret Mead, Sigmund Freud, Simone de Beauvoir, Raewyn Connell, Helena Hirata, bell hooks, Lélia Gonzalez, Berenice Bento, Judith Butler, Michel Foucault, entre outras/os. Esta breve apresentação do material mostra um pouco da sua amplitude e embasamento que me atraíram para utilizá-lo nos debates sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Contudo, há também algumas lacunas e controvérsias no material, como por exemplo na figura abaixo:



(Figura 1) Fonte: Silva *et al* (p. 345, 2016).

Sobre a figura acima, a cientista social Helena Motta Monaco (2018), que analisou as questões de gênero e sexualidade no material em questão, afirma:

Uma imagem é apresentada, então, explicativa da diferença entre expressão de gênero, orientação afetiva-sexual, identidade de gênero e sexo biológico.

A segunda edição, portanto, possui algumas vantagens com relação à primeira, pois sistematiza as diferenciações entre as diversas categorias trabalhadas, através da imagem acima, o que facilita a compreensão por parte de estudantes. Entretanto, alguns pontos devem ser criticados nesse esquema, especialmente no que diz respeito aos contínuos que vão da esquerda para a direita através das flechas. Nesse sentido, a inserção de "transgênero" entre "homem" e "mulher", por exemplo, parece sugerir a ideia errônea de que pessoas transgênero não podem ser, nem homens, nem mulheres, mas algo entre essas duas categorias. Ademais, a utilização da palavra "hermafrodita" para designar pessoas intersexuais é também errônea e considerada ofensiva, pois não se refere a seres humanos. Apesar dos problemas, a disposição das

diferentes categorias separadamente permite a visualização de que são diferentes e independentes, elucidando isso à (o) leitora (or) (p. 66-67).

Além dos problemas apontados por Monaco, podemos destacar também a própria noção de sexo biológico como questionável, visto que para Judith Butler (2023 [1990]), autora citada no material didático inclusive, sexo não é um dado biológico, mas uma categoria historicamente construída, assim como gênero. O material didático é contraditório no quadro acima, pois na página seguinte ao quadro ele traz conceitos que o quadro erroneamente exclui, como “cisgênero” e “intersexual” (Silva *et al*, 2016, p. 346).

Apesar destes pontos inconsistentes, as lacunas e contradições podem ser alvo de discussão e contrastes com outros materiais e perspectivas em sala de aula. O material serve como uma referência a ser discutida, mas não como dogma – como qualquer outro material. Foi a partir deste livro didático, por exemplo, que conheci a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez¹⁵. É pertinente destacar aqui que foi em 2018, na sala de aula, e não na universidade, que tive contato com Gonzalez pela primeira vez – não havia lido a autora nem na graduação (2009-2012) e nem no mestrado (2014-2016), apenas no doutorado, em 2022, que ela apareceu como leitura obrigatória.

O contato com Lélia Gonzalez por meio do material didático em 2018 e suas reflexões sobre mulheres negras no Brasil, me estimulou a desenvolver junto às/aos estudantes uma exposição sobre “Intelectuais negras/os no Brasil: ciência, arte e política”. Na época, eu era conselheiro de uma turma de 1º do ensino médio e tínhamos que desenvolver um trabalho para a semana da consciência negra. Pensamos então em fazer um mapeamento de intelectuais negras/os brasileiras/os, a partir do interesse de cada estudante. Das/os doze intelectuais que trabalhamos na exposição, dez eram mulheres negras¹⁶: a filósofa Djamila Ribeiro, a médica e pesquisadora Jurema Werneck, a historiadora Beatriz Nascimento, a atriz e filósofa Thereza Santos, a filósofa Sueli Carneiro, a cantora Leci Brandão, a cantora Liniker, a cantora Elza Soares, a socióloga e

¹⁵ Lélia Gonzalez foi uma antropóloga e militante antirracista brasileira. Apesar de não utilizar os conceitos de interseccionalidade e gênero, ela é hoje reconhecida como uma precursora no Brasil dos debates que cruzam as categorias raça e sexo para pensar a condição da mulher negra no país (Gonzalez, 2018 [1983]).

¹⁶ Para reflexões sobre a potência de mulheres negras na intelectualidade brasileira, ver Luciana de Oliveira Dias, Cristiane de Santos Souza e Carlos Eduardo Henning (2020). As autoras e o autor evidenciam os trabalhos de Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Neusa Souza Santos, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Luiza Bairros, Matilde Ribeiro, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes.

política Marielle Franco e a poetisa e atual presidenta da Academia Mato-grossense de Letras (AML) Luciene Carvalho¹⁷. Os homens incluídos na exposição foram o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos e o antropólogo nascido na República Democrática do Congo e naturalizado brasileiro Kabengele Munanga.



(Figura 2) Parte da exposição “Intelectuais negras/os no Brasil: ciência, arte e política” (Fonte: arquivos do autor, 2018).

¹⁷ Luciene Carvalho é a primeira mulher negra a assumir a presidência de uma Academia de Letras no Brasil. A sua posse ocorreu em 30 de setembro de 2023.



(Figura 3) Parte da exposição “Intelectuais negras/os no Brasil: ciência, arte e política” (Fonte, arquivos do autor, 2018).

Na época da exposição, as salas de aula na escola em que trabalho eram temáticas. Isso quer dizer que havia no mínimo uma sala para cada disciplina, e as/os estudantes trocavam de sala entre uma aula e outra, o que possibilitava às/aos professoras/es equipar as salas com materiais (quadros, livros, fotografias, maquetes, etc.) de acordo com sua área de conhecimento. Assim, a exposição ficou permanentemente na sala de sociologia do final de 2018 até o início de 2020, quando as salas temáticas foram desativadas devido à pandemia de Covid-19 – em 2020 iniciou-se as aulas remotas e, no final de 2021, com o retorno híbrido e presencial, a gestão escolar optou que as/os professoras/es trocassem de sala entre uma aula e outra para evitar aglomerações entre as/os estudantes.

Quero destacar aqui o caminho não linear e a conexão entre o material didático como um auxílio pedagógico e outras práticas pedagógicas criadas em parceria com estudantes do ensino médio. A partir do contato com Lélia Gonzalez no livro didático, produzimos uma exposição na qual novos conhecimentos emergiram, para mim, para as/os estudantes e, possivelmente, para a comunidade escolar, visto que a exposição fez parte de um evento aberto ao público.

No ano seguinte, em maio de 2019, em um outro evento da escola, “Semana da diversidade”, tive contato com trabalhos sobre gênero e sexualidade de outras/os professoras/es e estudantes – nesta ocasião, eu trabalhei a questão da diversidade religiosa com a turma que eu era conselheiro. Dois professores, um de Geografia e outro de Matemática, orientaram suas turmas nos trabalhos de gênero e sexualidade, mas o protagonismo foi mesmo das/os estudantes. O resultado foi diverso e interessante. Na entrada de uma das salas, lia-se “Sejam bem viados” (figura 4).



(Figura 4) Parte da exposição sobre gênero e sexualidade (Fonte: arquivos pessoais do autor, 2019).

No corredor do pátio foi montado um quadro destacando, de um lado, casos de “LGBTfobia” (figura 5), e, do outro, vivências de estudantes e profissionais LGBTQIAPN+¹⁸ da escola (figura 6).

¹⁸ Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binárias, outros.

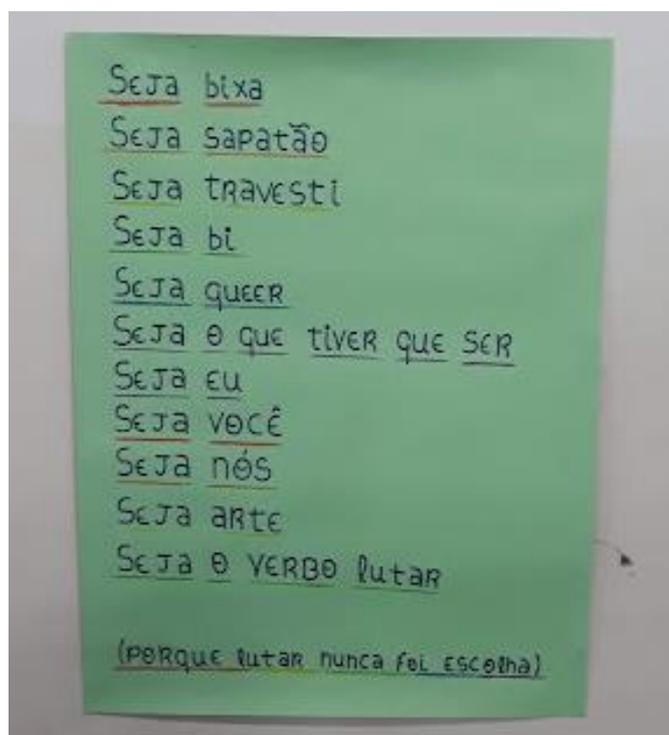


(Figura 5) Parte da exposição sobre gênero de sexualidade (Fonte: arquivos pessoais do autor, 2019).



(Figura 6) Parte da exposição sobre gênero de sexualidade (Fonte: arquivos pessoais do autor, 2019).

Me chamou atenção, uma poesia em uma parede de autoria desconhecida (figura 7):



(Figura 7) Parte da exposição sobre gênero de sexualidade (Fonte: arquivos pessoais do autor, 2019).

Neste mesmo dia, três estudantes, por livre iniciativa, apresentaram performances de *drag queen*¹⁹ na escola, dois meninos que se entendiam como homens cisgêneros gays e um como homem cisgênero heterossexual. De salto alto, maquiagem e roupas que expressavam o que se lê como feminilidade, eles desfilaram ao som de uma música *pop* e, entre risos e aplausos, posaram para fotos e vídeos. Nessa situação houve uma controvérsia acerca do jovem heterossexual que performou. Devido a ele ter uma expressão de gênero considerada mais masculina e se considerar heterossexual, um grupo de estudantes questionou se ele estaria fazendo arte *drag* ou ironizando a feminilidade ao se “fantasiar como mulher”. O burburinho não durou muito tempo, em alguns dias já não se falava mais nisso, mas é interessante pensar como gênero está em disputa e as atividades pedagógicas podem ir muito além do que o que está prescrito em normativas como a BNCC (2018), o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (2018) e os conteúdos do livro didático.

¹⁹Arte que consiste em performar uma persona, geralmente feminina, e que pode incluir diferentes expressões artísticas e de entretenimento, como cantar, dublar, encenar, apresentar, entre outras.

Percebo aí uma paradoxal “continuidade descontínua” entre as normativas e o material didático e as práticas e atividades pedagógicas. Continuidade porque tais práticas não contrariam os documentos e o livro, que respaldam os debates sobre gênero e sexualidade, mas descontínuas porque elas atuam nos interstícios, nas contradições e lacunas e vão além do que é prescrito. As afirmativas do poema anônimo, “seja bixa, seja sapatão, seja travesti, seja bi, seja queer”, não estão nos livros ou documentos, mas se materializaram na parede de uma escola pública de Cuiabá.

As atividades pedagógicas aqui apresentadas são parciais e precárias, visibilizam mais algumas identidades de gênero e orientações sexuais do que outras, acrescenta-se a isso a tentativa institucional de tentar segregar certos debates à eventos e datas específicas. Mas elas também produzem fissuras com algumas regulações heteronormativas que podem possibilitar outras fissuras. Inspirado pela poesia pregada na parede da escola, pergunto: Qual é o espaço para as bixa, sapatão, travesti, bi e queer nas escolas?

Reflexões finais?

A pergunta com a qual finalizo o tópico anterior me leva a uma situação inusitada que ocorreu na sala dos professores em julho de 2023, quando desenvolvia minha pesquisa de campo na escola. Um professor de Química estava fazendo uma formação por uma plataforma *on-line* quando questionou em voz alta: “O que é cisgênero?!”. Estávamos em quatro ou cinco professoras/es na sala e ele continuou: “Eu nunca ouvi falar disso! Só conheço cis e trans na química”²⁰. Como profissional e colega de trabalho, respondi para ele: “Cisgênero é uma identidade de gênero, quando a pessoa se identifica com o gênero que foi atribuído ao nascimento”. Ele pareceu um tanto quanto transtornado e resistente com a informação e questionou uma professora que estava na sala: “Você é cisgênero?!”. Ela respondeu ainda mais alto que ele: “Eu não! Eu sou sapatão!”.

Tomemos novamente a situação aqui não como um caso de ignorância, mas pensemos o que ela nos diz. Se refletirmos juntos com Judith Butler (2023 [1990]; 2001 [1993]), assumindo o sexo/gênero como performance, seja um discurso ou uma ação, que se materializa nos corpos, o quanto a afirmação “Eu não! Eu sou sapatão!” endossa uma norma reguladora heteronormativa e o quanto ela a desestabiliza?

²⁰ Aqui ele se refere à isomeria cis-trans ou isometria geométrica.

Butler (2023 [1990]), ao falar de uma matriz heterossexual que busca regular os corpos e fixar identidades, não está se referindo a heterossexualidade enquanto práticas sexuais, mas sim como uma matriz ficcional binária que almeja o ideal de uma pressuposta coerência entre anatomia, gênero e desejo: homem masculino com pênis e mulher feminina com vagina. Mas como um ideal ficcional, esta coerência não se materializa por completo nos corpos, por isso a necessidade de repetição performativa. Nesse sentido, gays e lésbicas, por exemplo, por mais que rompam com o “ideal perfeito” em alguma medida, também podem performar de acordo com a heteronormatividade ao buscar certos padrões binários do que se entende por homem e mulher na matriz heterossexual.

Ainda, algumas identidades homossexuais, como “gays”, vêm cada vez mais sendo institucionalizadas dentro de políticas estatais e representativas, o que, de certa forma, estabiliza tais categorias dentro de normas regulatórias. Identificações como “sapatão”, nesse sentido, tem um potencial disruptivo, escapa às normativas, não está na BNCC, nas diretrizes curriculares e nem no livro didático, mas está em uma poesia na parede da escola e na afirmação de minha colega de trabalho. Segundo Butler (2023 [1990]), categorias como sapatão [*dyke*], “[...] redescobrem e desestabilizam as categorias sexuais e as categorias originalmente derogatórias da identidade homossexual” (p. 212). Contudo, a frase de minha colega também reafirma uma certa norma ao rejeitar a noção de cisgeneridade, pois, ao fazer isso, rejeita que sexo/gênero é uma ficção regulatória, e reafirma uma perspectiva da natureza do sexo. Após afirmar que era sapatão, minha interlocutora acrescentou: “Esse negócio de bi, não entendo isso! Ou é um ou é outro!”. Mais uma vez, visualiza-se a performatividade de acordo com a norma da defesa de um padrão binário (heterossexual-homossexual).

Voltando ao caso que abriu este artigo, quando dois de meus interlocutores definem seu gênero como “hétero”, e em diálogo com a perspectiva de Butler, fica mais evidente agora que a questão não é se é um caso de desconhecimento conceitual, mas sim o que a situação afirma: uma performance de heteronormatividade e materialização de uma identidade heterossexual por meio de um ato de fala. Percebe-se aqui a escola como um espaço onde gênero, sexo e sexualidade estão em circulação e disputas, com enunciados heteronormativos e rupturas parciais – em práticas pedagógicas, vivências e relações cotidianas.

Para finalizar, gostaria de levantar uma última reflexão: a institucionalização dos debates de gênero e sexualidade seriam uma armadilha que busca fixar e limitar

identidades dentro de um regime regulatório? Segundo o antropólogo brasileiro Alexandre Barbosa Pereira (2017):

Nesse momento em que determinadas pautas, que visam justamente fornecer repertórios e dispositivos para a construção de uma escola mais atenta à diversidade social de seus alunos, começaram a ser discutidas mais seriamente no Brasil, tem havido também grande reação de certos segmentos da sociedade que, equivocadamente, compreendem como proselitismo propostas que visem a construção de uma escola mais democrática e sem preconceitos. [...] Os arautos dessas ideias que atentam contra a autonomia e liberdade de expressão docente pouco sabem de educação ou pouco estiveram no “chão da escola”. Ignoram, portanto, como a omissão da escola em abordar temas como gênero, sexualidade, racismo e preconceito, entre outros, é que permite com que todos os dias, arrisco dizer que em praticamente todas as escolas brasileiras, haja algum jovem sendo perseguido, humilhado ou mesmo sofrendo agressões físicas, por não se enquadrar em determinado padrão social hegemonicamente constituído (p. 170).

Nos últimos anos, a luta por uma educação plural, inclusiva e democrática vem sendo alvo de diversos ataques e discursos extraescolares, pautados em argumentos como o de uma suposta “ideologia de gênero”²¹, os projetos de “escola sem partido”²² e a perseguição de disciplinas de ciências humanas (sobretudo filosofia e sociologia)²³. Nota-se que gênero e sexualidade passam também por uma disputa institucional. Enquanto alguns setores lutam pela institucionalização do debate de gênero e sexualidade nas escolas, outros o querem tolher e penalizar. Esta disputa não é um movimento novo, isolado ou exclusivo do Brasil, em texto clássico que propõe uma “teoria radical da política da sexualidade”, a antropóloga estadunidense Gayle Rubin (2017 [1984]) mostra que na Inglaterra e Estado Unidos (EUA), desde o século XIX, havia campanhas para supostamente proteger, sobretudo as/os jovens, dos “perigos do sexo”. Ainda segundo a autora, nos anos 1970, uma campanha que buscava a revogação de uma lei que garantia

²¹ Estes argumentos contra o ensino acerca de gênero e sexualidade nas escolas, cujos signatários chamam de “ideologia de gênero”, se baseiam em pressupostos biologicistas e religiosos nas concepções dos corpos, sexo/gênero e desejos. Defendem que professoras/es estariam “doutrinando” as/os estudantes ao discutir a pluralidade de gênero e sexualidade.

²² O movimento escola sem partido surge em 2004 com orientação conservadora e apoiada por segmentos religiosos contra a autonomia docente nas escolas de educação básica. Defende o argumento de que professoras/es fazem “doutrinação ideológica” ao trazer debates, por exemplo, sobre gênero e sexualidade em salas de aula. Desde então, dezenas de projetos de leis em âmbito municipal, estadual e federal foram apresentados com a finalidade de limitar a prática docente.

²³ A conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 38/2006 e a Lei Federal nº 11.684/2008, é ameaçada hoje pela implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que tiram a obrigatoriedade destas disciplinas (dentre outras) e deixa a cargo de cada estado a elaboração dos currículos.

direitos gays em Dade (Flórida) usava o lema “Salvem Nossas Crianças” – de um suposto aliciamento homossexual. Nota-se, portanto, que a disputa pela inclusão de gênero e sexualidade nos currículos escolares é, além de necessária, uma tarefa constante.

Ainda sobre este ponto, Butler (2023 [1990]) afirma:

Obviamente a tarefa política não é recusar a política representacional – como se pudéssemos fazê-lo. As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora deste campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação. [...] A tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam (p. 23-24).

Assim, lutemos pela institucionalização de direitos e garantias do ensino de gênero e sexualidade nas escolas, mas lutemos criticamente atentos aos aparatos jurídicos e perigos das categorias fixas. E, sobretudo, lutemos atentos às possibilidades políticas de subversão da identidade, como me ensinam as/os estudantes: “seja bixa, seja sapatão, seja travesti, seja bi, seja queer, seja o que tiver que ser, seja eu, seja você, seja nós, seja arte, seja o verbo lutar” e “sejam bem viados”!

Referências Bibliográficas

ANTUNES ALMEIDA, Rafael. Missionary Talk. (Re)considerações sobre a polêmica do nascimento virgem. @ **Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar**, v.3, n.1, jan.-jun., 2011, p. 236-257. Disponível em: <https://doi.org/10.52426/rau.v3i1.46>. Acesso em 05 de março de 2024.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. Vol. 1, 4ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980 [1949].

_____. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Vol. 2, 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967 [1949].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023 [1990].

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo** In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 [1993], p. 151-172.

CLIFFORD, James; MARCUS, George (Orgs.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016 [1986].

DELANEY, Carol. The meaning of paternity and the virgin birth debate. **Man**, v. 21, n. 3, 1986, p. 494-513. Disponível em: https://womrel.sitexhost.iu.edu/Rel433%20Readings/Delaney_MeaningOfPaternity.pdf. Acesso em 05 de março de 2024.

DELEUZE, Gilles. O que pode um corpo? In: _____. **Espinoza e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2021 [1968].

DIAS, Luciana de Oliveira; SOUZA, Cristiane Santos Souza; HENNING, Carlos Eduardo. Orí e Cabaça são Femininas: mulheres-raízes e suas insurgências na intelectualidade brasileira. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 25, 2020, p. 88-105. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4903>. Acesso em 05 de março de 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012 [1976].

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012 [1978].

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012 [1984].

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011 [1984].

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: GONZALEZ, Lélia (Aut.); RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2020, p. 75-93.

HARAWAY, Donna. O manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do Ciborgue: vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 [1985], p. 33-118.

_____. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, n. 22, 2004 [1991], p. 201-246. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>. Acesso em 05 de março de 2024.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, v. 20, n. 2, 2015, p. 97-128. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>. Acesso em 05 de março de 2024.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luís F. K.; ACUÑA, Maurício; FONSECA MACHADO, Bernardo (Orgs.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Imprensa Universitária: Goiânia, 2019, p. 27-54.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001 [1992].

LEACH, Edmund. Nascimento Virgem. In: DA MATTA, R. (Org.). **Edmund Leach**. São Paulo: Editora Ática, 1983 [1966], p. 116-138.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012, p. 7-34.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica. Cuiabá, 2018.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999 [1935].

MONACO, Helena Motta. **Livro didático em contexto de disputas**: gênero e sexualidade no livro Sociologia em Movimento. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2018.

OYËWUMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021 [1997].

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, 2017, p. 149-176. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em 05 de março de 2024.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. BUARQUE DE ALMEIDA, Heloisa; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-150.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. In: _____. **Políticas do sexo**: Gayle Rubin. São Paulo: Ubu Editora, 2017 [1975], p. 8-61.

_____. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. In: _____. **Políticas do sexo**: Gayle Rubin. São Paulo: Ubu Editora, 2017 [1984], p. 62-128.

SHORE, Cris et al. Virgin births and sterile debates: anthropology and the new reproductive technologies. **Current Anthropology**, v. 33, n. 3, p. 295-314, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/204071>. Acesso em 05 de março de 2024.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 [1677].

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva**: Problemas com as Mulheres e Problemas com a Sociedade na Melanésia. Campinas: Editora Unicamp, 2006 [1988].

_____. Necessidade de pais, necessidade de mães. **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, 1995, p. 303-329. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16443>. Acesso em 05 de março de 2024.

VANCE, Carole S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis**: revista de saúde coletiva, v. 5, 1995, p. 7-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73311995000100001>. Acesso em 05 de março de 2024.

VIGOYA, Mara Viveros. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate feminista**, v. 52, 2016, p. 1-17. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>. Acesso em 05 de março de 2024.