

O PENSAMENTO *QUEER* NOS ESCRITOS DE GUACIRA LOPES LOURO¹

Alexsandra Gomes Barros ² e Jackson Ronie Sá-Silva ³

Resumo

O artigo é de perspectiva documental e bibliográfica, apresentando pistas teóricas sobre o pensamento educacional *queer* de Guacira Lopes Louro, com fins de problematizar a educação sexual, a escola e a formação de professoras e professores. Entendemos que o dispositivo da pedagogia normalizadora, através de suas operações heteronormativas, produz assujeitamentos violentos, aviltantes e sistemáticos para realizar o apagamento e a subalternização das sexualidades qualificadas como abjetas, periféricas ou anormais. A educação problematizadora, com disposição *queer*, sinaliza possibilidades para a educação e a educação sexual em uma perspectiva Pós-crítica de cidadania.

Palavras-chave: Educação sexual; escola; formação de professoras e professores; disposição *queer*.

QUEER THOUGHT IN THE WRITINGS OF GUACIRA LOPES LOURO

Abstract

The article is from a documentary and bibliographic perspective, presenting theoretical clues about the queer educational thought of Guacira Lopes Louro, in order to problematize sexual education, the school and the training of teachers and teachers. We understand that the device of normalizing pedagogy, through its heteronormative operations, produces violent, demeaning and systematic subjection to effect the erasure and subalternization of sexualities qualified as abject, peripheral or abnormal. Problem-solving education, with a queer disposition, signals possibilities for education and sex education in a Post-critical perspective of citizenship.

¹ Pistas teóricas da dissertação de mestrado Contribuições da Obra de Guacira Lopes Louro para Pensar a Educação Sexual como Categoria de Formação Docente.

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/ UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade da Universidade Estadual do Maranhão (GP-ENCEX / UEMA). Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Santa Fé. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

³ Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO – UEMA); Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED – UFRGS); Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGE – UNISINOS); Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – Mestrado Profissional (PPGE – UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI / UEMA / UNESP). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / UEMA).



Keywords: Sexual education; school; training of teachers and teachers; queer disposition.

1. Introdução

Guacira Lopes Louro⁴ é uma pesquisadora com um considerável número de publicações, tendo como centralidade as questões de gênero, sexualidade e teoria *queer* em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas mais atuais têm centralidade nos estudos *queer*, cinema e pedagogias da sexualidade. Podemos citar, dentre tantas produções, alguns livros publicados/organizados ou edições, como: *Flor de Açafreão: takes, cuts, close-ups* (2017); *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2014), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (2013), *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (2013), *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer** (2004). São construções que problematizam a educação, a educação sexual, a escola e a formação de professoras e professores.

O discurso de Guacira Lopes Louro é construído a partir de uma estrutura teórica, em que categorias são identificadas (Pós-modernidade, Pós-crítica em Educação, Pós-estruturalista foucaultiana, Estudos Culturais em Educação e Pensamento *Queer*), servindo de base para suas sistematizações, ainda que compreendamos que a pesquisadora não esteja acorrentada a tal estrutura, pois as transborda. A seguir possibilitamos pistas conceituais sobre tais categorias na articulação ao pensamento de Louro.

Na história social, conforme Aguiar e Gonçalves (2017), a ideia de homem universal passa por alguns momentos de perda da centralidade - a partir do marxismo; da descoberta do inconsciente, mediante a Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud; da Teoria Linguística de Ferdinand de Saussure; de Michel Foucault, por meio do conceito de poder disciplinar; e do Feminismo -, o que rompe com a ideia de ser humano essencialista e universal, passando-se a questionar o que é verdade dentro de um sistema social que esteve estaticamente estruturado.

Como resposta a estes e outros descentramentos históricos, a ideia de Pós-modernidade surge, caracterizando-se pelo abandono dos postulados essencialistas, questionando as noções de verdade, de certeza e o conhecimento a ser trabalhado na universidade e na escola básica. O que ensinar em sala de aula, ou fora dela, assume uma nova lógica em tempo de modernidade líquida/fluida/instável. Nesta perspectiva, as verdades (plurais) de gênero e sexualidade devem ser definidas pelo local, particular e provisório, conforme

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria *queer* em articulação com o campo da Educação" (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ, 2022).



Louro (2003), contribuindo ao processo desestabilizador e desconstruidor da naturalização biológica, da unidade dos corpos e de suas sexualidades.

A Pós-modernidade opõe-se a ideia de centro (ideia de única referência, de origem, de não problemático). Há um descentramento conceitual, voltando-se o olhar para a fronteira/margem, onde estão situados/os mulheres, negros, lésbicas, homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais e demais diferentes. Contudo, é importante localizar que Louro⁵ (não nega a importância do centro e a sua figura sedutora, mas atribui a ele um caráter de ficção, onde é desafiado e contestado. Para ela, na Pós-modernidade há o abandono dos dilemas - isso ou aquilo? Pois, isso e aquilo tornam-se mais uma das muitas possibilidades de escolha, possibilidades de verdades. A Pós-modernidade caracteriza-se como o fim das utopias e certezas, é o desmoronamento da verdade focada na comprovação única e empírica.

Nesta sinergia, as Teorias Pós-críticas, de acordo Lopes (2013), se referem às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas (Marxista, Escola de Frankfurt e em alguma medida Fenomenologia). Elas, as teorias Pós-críticas em educação, não se caracterizam por terem um corpo conceitual unificado, assumindo várias tendências. O ponto em comum entre tais tendências é que são céticas em relação ao projeto moderno de sociedade e buscam abarcar as subjetividades plurais. Aqui estão incluídos os estudos Pós-estruturais, Pós-coloniais, Pós-modernos, Pós-fundacionais e Pós-marxistas, remetendo aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida.

Nas diversas obras de Guacira Lopes Louro, o centro, a ordenação (escala) e verdades são questionadas (a razão e o conhecimento são vistos com desconfiança), criticando a noção de sujeito (pois o sujeito como pessoa/identidade não existe, é uma invenção. Não existe um eu livre e autônomo) e, em oposição, defende a subjetividade fragmentada. Ela, Guacira Louro, valoriza a experiência e o conhecimento individual, bem como a realidade e as narrativas parciais.

Antes dos Estudos *Queer* ou das pesquisas sobre o Pensamento *Queer*, Guacira Lopes Louro trazia em suas construções acadêmicas uma centralidade marcadamente Pós-estruturalista foucaultiana. Assim, cabe evidenciar que Michel Foucault rejeitou a modernidade cultural em sua razão iluminista, pois a definia como um agente de dominação, e a modernidade social, pois é lugar da repressão. Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Martin Heidegger, entre outros, se fundamentam em Friedrich Nietzsche e são referências nos estudos Pós-estruturalistas. Para Cassali e Gonçalves (2018), eles buscavam descentrar a pretensão científica do estruturalismo e preservar a crítica que o estruturalismo tecia ao sujeito humanista.

Para Michel Foucault, segundo Cezar (1995), as dimensões da historicidade, das temáticas desviantes, da linguagem e do discurso marcam o

⁵ NÓS DA EDUCAÇÃO: entrevista. **Guacira Lopes Louro** (parte 1 de 3). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (18min). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=CLICgvnu72I>. Acesso em 04 fev. 2022.

Pós-estruturalismo. O prefixo pós não é utilizado exatamente para evidenciar um período posterior ao estruturalismo, mas é usado pela forma de análise estrutural. O Pós-estruturalismo surge em 1966, considerando duas frentes: - pensadores estadunidenses (oposição ao estruturalismo) e - pensadores franceses (neo-estruturalistas que deram continuidade/paralelismo a linha de pensamento estruturalista.

São características do Estruturalismo e Pós-estruturalismo: valorização da linguística; a natureza relacional das totalidades; a figura arbitrária do signo; a prioridade do significante sobre o significado; a dispersão do sujeito; a valorização do material textual; o interesse no aspecto temporal; e o questionamento da noção de sujeito humanista renascentista.

Ainda, conforme Cezar (1995), Michel Foucault não se definiu como estruturalista ou pós-estruturalista, mas foram seus apologistas ou detratores que o localizaram nos limites do estruturalismo (a ausência do sujeito, o homem como não sendo o objeto central das ciências humanas e a descontinuidade) e no centro do pós-estruturalismo (historicidade).

O Pós-estruturalismo foucaultiano rompe com o estruturalismo, mas permanece com alguma semelhança, caracterizando-se por ser uma abordagem de investigação filosófica que não deseja unidade. Entende a realidade como uma composição social e subjetiva, bem como a manutenção da estrutura a partir das contradições.

Para além das questões relativas à opressão de classe, fundadas na discussão do Capitalismo e de seus efeitos, o Pós-estruturalismo, por meio das Teorias Pós-críticas, quer discutir outras formas de opressão que foram sendo socialmente e culturalmente desenhadas em diversos contextos, como aquelas que se materializam no cotidiano das minorias. Assim é que o saber-poder é pensado e debatido por Foucault.

A relação saber-poder para Foucault, conforme Cezar (1995), objetiva-se no corpo. O saber foucaultiano, por meio da arqueologia (a construção do discurso) e da genealogia (proveniência histórica), é revelado junto ao poder, mediante a descrição e a apresentação das diferenças esculpidas na existência, marcando o que pode ser sabido, por quem pode ser sabido e para que pode ser sabido. Aqui o dispositivo (de poder) da sexualidade é forjado nas e para as diferenças. O poder, na perspectiva foucaultiana (junto ao saber, que produz o discurso), é uma força ideológica que atravessa as culturas e se justifica em suas instituições e práticas, usando da vigilância e do disciplinamento (normalização) para punir, o que denota um processo histórico bastante naturalizador. A força ideológica não parte de um único sujeito, mas é sustentada pelo coletivo comunitário, ou seja, as culturas subalternizadas reproduzem ideias hegemônicas, sem que sejam suas, mas que as atravessam e dão sentido às suas existências. O sujeito é produzido no interior destes saberes, onde o biopoder foucaultiano se insere como forma de regulação sociocultural.

O sujeito é identificado como aquele que é constituído de linguagem (bio-psico-histórico-social-cultural) e a linguagem é representada como sistema



simbólico. Ele, o sujeito, convive com uma multiplicidade de discursos (que são provisórios) e com realidades que são constituídas por estes mesmos discursos. É atravessado por várias identidades e não se caracteriza por ser universal. A realidade passa assim a assumir a conotação de construção social subjetiva.

No Pós-estruturalismo, na constituição do discurso, o significante traduz maior importância do que o significado. O que se diz (o discurso) está posto em xeque, uma vez o relativismo sobre a verdade e sobre o que historicamente entendemos como autenticidade. Rompe-se com as metanarrativas, pois não há intenção de dominar e controlar a epistemologia moderna. Há valorização da forma (subjetiva) de se compreender e estar no mundo. Questionamentos são feitos, tendo centralidade no como a sociedade foi estruturada desta ou daquela forma, ou seja, no como foram organizadas as relações de dominação, quais são elas. O Pós-estruturalismo é interdisciplinar e se apresenta por meio de várias correntes.

No que tange aos Estudos Culturais em Educação, com traço foucaultiano, observamos a análise e problematização das dimensões socioculturais que esculpiram a heteronormatividade⁶, criando estruturas de poder e diferença, inclusive nos espaços convencionais de formação de professoras/es, onde a educação sexual não é reconhecida, aceita ou trabalhada como uma categoria de formação. Eles, os Estudos Culturais em Educação, nos permitem identificar a construção e reprodução de discursos, identidades, subjetividades, dentre outros, nos grupos notadamente minoritários. Mas também conferem possibilidade de percepção sobre as construções históricas, sociais e culturais dos mesmos grupos. São tais construções que lhes permitem existência e a problematização de ideias que estão cristalizadas como verdades no todo social.

A abordagem é desconstrucionista⁷ e as questões de relevância social assumem grande importância. Segundo Bonin *et al.* (2020), os Estudos Culturais problematizam os essencialismos, fundamentalismos, eurocentrismos e racismos, além de acenar possíveis maneiras de resistência político-acadêmica. Questionam a sociedade conservadora e falocêntrica⁸, com suas temáticas que, em via de regra, produzem a marginalização das minorias, mas, muito mais do que isso, descrevem a maneira como as práticas culturais produzem o funcionamento das ações cotidianas do indivíduo e da própria sociedade, inclusive através dos recursos midiáticos.

Na perspectiva de Guacira Lopes Louro (2018)⁹, a sexualidade, por exemplo, não pode ser discutida apenas na dimensão biológica (natural/previsível), pois é cara a dimensão cultural (a sexualidade é construída culturalmente, aprendemos a ser menina e menino) para melhor compreensão

⁶ Imperativo social para que a pessoa seja ou se comporte conforme os papéis estabelecidos, como naturais, para cada gênero.

⁷ Rompe-se com a visão cartesiana e linear, própria da sociedade moderna.

⁸ Aceita e normaliza a superioridade masculina e heterossexual.

⁹ LOURO, G, L. **Gênero, Sexualidade, Educação: cenários da teoria queer.** Palestra no evento Resistência à LGBTTfobia (24min:46seg), Faculdade de Educação - FACED/UFRGS, Porto Alegre, 29 jun. 2018. Facebook: Faculdade de Educação - FACED/UFRGS. Disponível em: <https://ps-af.facebook.com/facedufrgs/videos/guacira-louro-nom%C3%AAs-de-resist%C3%Aancia-%C3%A0-lgbttfobia/1879731102277416/>. Acesso em: 9 fev. 2022.



das configurações que envolvem a temática. Desse modo, os Estudos Culturais e o Pensamento *Queer* muito podem contribuir à tessitura conceitual sobre a sexualidade.

Em uma perspectiva de historicidade, conforme Bonin *et al.* (2020), em meados dos anos de 1990, um grupo de pesquisadores¹⁰ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) questionava e buscava um novo campo de vinculação à educação, promovendo, por tal via, a desarticulação das conexões usualmente estabelecidas com o pensamento freireano e com a psicologia genética piagetiana. Assim, nascia os Estudos Culturais em Educação no Brasil. Wortmann *et al.* (2019) mencionam que a UFRGS e a Universidade Luterana do Brasil-ULBRA utilizavam a expressão (guarda-chuva) pedagogias culturais em suas pesquisas para se referirem às organizações que usualmente não eram identificadas como educativas, haja vista se moverem por outros interesses, embora contribuíssem para a constituição de identidades.

É na vertente de valorização das questões culturais, de oposição ao pensamento naturalizador, que promove a organização da sociedade, impondo lugares de pertencimento aos sujeitos e nas brechas ocasionadas pelo discurso do Estado que históricas estruturas são questionadas a partir do século XX.

Para Louro (2012), a desconstrução, movida a partir daí, é oportuna e torna-se uma forma de análise, articulando-se às vivências cotidianas, considerando as lutas e os desejos recusados. Assim é que o Pensamento *Queer*, além de constituir uma bandeira erguida por alguns grupos homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, promove também discussões e fraturas nos próprios movimentos organizados que têm como pauta as minorias, opondo-se à unidade das políticas de identidade. Ele, o Pensamento *Queer*, choca, contradiz e pulveriza discursos conservadores que não aceitam o ser, o estar e o pensar no mundo de maneira diferente, naturalizando e guardando em caixinhas padrões/modos sociais que são quase universalmente entendidos como verdadeiros e atemporais. Trata-se de uma forma de pensamento que é contrário à normalização. Louro (2003) refere que o *queer* apresenta saberes instáveis e malcomportados, não se constituindo em uma identidade (no sentido da regra, do comum, pois é transitório) que está integrada ao conjunto social. Ele, o *queer*, problematiza as noções clássicas de sujeito, identidade e agência.

Ao tratar sobre o dispositivo da sexualidade¹¹, tecido no século XIX, Louro (2009) diz que o *queer* extrapola a polaridade discurso sobre a sexualidade (impregnado em nossos corpos) X discurso de oposição à ideia hegemônica, questionando este e outros binarismos¹². O *queer* problematiza os gêneros e suas sexualidades. Fundamentada em Foucault, Louro (2009) diz que a resistência *queer* se deu, se dá e se dará como política (intencional e não

¹⁰ Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Hessel Silveira, Maria Lúcia Castagna Wortmann e Norma Marzola.

¹¹ Gerenciamento e controle, através do discurso, da produção dos corpos, de suas subjetividades e de suas sexualidades – Michel Foucault.

¹² Fundado na ideia de dois substantivos (heterossexual X sexualidade diferente), onde as unidades estão opostas em seus significados, sendo a primeira unidade (heterossexual) a marcação do natural, normal e correto. O subordinado (segunda unidade, sexualidade diferente) opera socialmente em desvantagem, pois é compreendida como desvio.



intencional), sendo praticada no interior da própria norma social, no interior das repetições naturalizadoras, que definem e incitam o certo e o errado.

Uma das formas de expressão *queer* e, ao mesmo tempo, denúncia e subversão, é a *drag queen*. Ela, a *drag queen*, faz uma paródia, transitando entre os mundos do masculino e feminino, além de superlativar a imagem do feminino. Debocha das premissas da sociedade machista, conservadora e capitalista. Aproveita para falar sobre o poder que invade e faz doer os corpos, dizendo de outra maneira aquilo que não pode ser dito abertamente. Usa da mensagem subliminar para desconstruir imaginários.

A aposta de Guacira Lopes Louro (2004a) é que as minorias engajadas possam oxigenar as discussões e posturas socioculturais, desconfiando e questionando o que está posto. Contudo, é sensível às possíveis incompreensões sociais/institucionais, a partir do discurso *queer*, pois serão naturais em uma cultura conservadora que já está consolidada (embora não seja imutável). Um exemplo clássico é o campo da educação formal, haja vista, historicamente, ser disciplinador e pouco afeito às transgressões.

O espaço formador (universidade e escola), conforme Louro (2011), em muitos aspectos, ainda é tardio, entendendo o novo tempo (de problematização das questões socioculturais) como um grande desafio, visto que a sua lógica essencialista tem imperado até os dias atuais. Tudo se torna ainda mais complexo quando se descortina para a escola a demanda de discussão sobre a sexualidade. Notadamente, quando a sexualidade hétero é atravessada por outras formas de manifestação da sexualidade.

Diante do exposto, é objetivo do artigo é apresentar pistas teóricas sobre o Pensamento *Queer* na relação problematizadora com a educação sexual e, por conseguinte, a escola e a formação de professoras e professores, a partir das construções de Guacira Lopes Louro (1994, 2003, 2004a, 2004b, 2007, 2009, 2011, 2012 e 2013).

Entendemos a relevância da discussão empreendida neste artigo porque promove o pensar sobre as construções culturais que envolvem gênero, sexualidade e educação sexual. Neste sentido, Michel Foucault, conforme Louro (2007), diz que a sexualidade é um dispositivo histórico, que implica mais do que corpos femininos ou masculinos. Nela estão envolvidas múltiplas linguagens (possibilidades e impossibilidades de experimentar e viver desejos e prazeres).

Apreendemos a dinâmica de poder e diferença que é imposta pelos processos formativos aos gêneros e às suas sexualidades, sendo rica em sutilezas e abordagens. A dinâmica transita entre o dito e o não dito, além de ser constituída e naturalizada através do sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais e educacionais. Aqui as identidades sexuais são marcadas, padronizadas e reproduzidas.

Segundo Furlani (2007), as identidades são constituídas a partir de um processo de produção das diferenças, onde, a exemplo da cultura

heteronormativa, a pessoa hétero¹³ foi instituída como normalidade, reverberando a sua marca, o seu lugar na sociedade. Do outro lado, como diferente do normal, estão os distintos do padrão, fundando-se a partir daí um novo agrupamento identitário. O novo agrupamento é intitulado e se intitula como homossexual ou outra sexualidade desviante, pois é reconhecido e se reconhece. A/o diferente (fora da convenção) pertence ao não-lugar, ao ilícito. Ela/e é a/o outra/o da/o outra/o. Mas é fundamental que a identidade distinta exista/sobreviva, pois é uma forma de ratificação da ideologia vigente. Sem ela não existe a lição, comparação e o ajuste sobre o que é socialmente e culturalmente aceito.

A pedagogia heteronormativa da sexualidade precisa ser problematizada, confrontada, desmontada por uma pedagogia Pós-crítica/com disposição *queer/cidadã* da sexualidade, capaz de assumir os vários gêneros e as múltiplas sexualidades, possibilitando o nascer de uma sociedade mais humana e politizada.

2. Revisitando a categoria *Queer*, a partir dos escritos de Guacira Lopes Louro e daquelas/es que escrevem a partir dela

Para início de conversa, o que podemos falar sobre sexualidade e Educação Sexual? Weeks (2013, p. 38), consubstanciando ao pensamento de Guacira Lopes Louro, diz que sexualidade é uma construção histórica e assevera que:

[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo [...], estou sugerindo que o órgão mais importante nos humanos é aquele que está entre as orelhas. A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

[...] a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um 'construto histórico'.

De acordo com Silva, Sá-Silva e Silva (2021), a educação sexual diz respeito ao conjunto de fatores ligados à sexualidade humana, estando envolvidas neste conjunto as dimensões biológica¹⁴ e cultural¹⁵. Assim é que a

¹³ De heterossexual. Diz respeito a afinidade, atração e prática sexual entre pessoas de sexos opostos.

¹⁴ Prováveis temáticas da dimensão biológica - transformações do corpo masculino e feminino nas diferentes fases da vida; transformações decorrentes do desenvolvimento físico acelerado; doenças sexualmente transmissíveis, prevenção, tratamento e cura; mecanismos de concepção, gravidez e parto; métodos contraceptivos; respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro.

¹⁵ Prováveis temáticas da dimensão cultural - a historicidade dos comportamentos sexuais, de acordo com a ideia de espaço-tempo; problematização das concepções tradicionais associadas a gênero e a sexualidade; quem são as pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS? - por uma prática altruísta.

educação sexual tem relação com as questões fisiológicas, mas também com aquelas que são atinentes à história, sociedade, cultura, ética, moral, política, economia etc., devendo constituir (as duas dimensões) o discurso escolar.

Ao nascer, os sujeitos já trazem determinadas características biológicas que os predispõem a viver como homens ou mulheres, mas todo um conjunto de outros determinantes (sociais, psicológicos, culturais) podem levá-los a construir-se em consonância ou em oposição às características biológicas. Não são poucos os exemplos de homens criados como mulheres em consequência de enganos na identificação de seu sexo no momento do nascimento e para os quais a socialização (como sujeito feminino) acabou sendo de algum modo prioritária e prevalente (a experiência oposta, com referência a mulheres criadas como homens também ocorre). Há, pois, uma conjunção de fatores que se combinam para construir os sujeitos como homens e mulheres (LOURO, 1994, p. 37).

Então, nos parece que o trabalho com a educação sexual, a partir de um desenho curricular que centraliza a dimensão biológica, termina por naturalizar e empobrecer as proposições de uma educação sexual Pós-crítica e cidadã, em que há a valorização dos gêneros e de suas múltiplas identidades sexuais.

Sá-Silva e Sousa (2021) evidenciam que a dimensão biológica ainda é a mais trabalhada na escola brasileira, considerando os seus processos formativos que têm como pauta a educação sexual, representando uma engenharia pedagógica que exerce o poder sobre os corpos dos sujeitos implicados pelo saber. Contudo, existem temáticas, de natureza fisiológica, que também se constituem um tabu para o espaço formador biologizante, como por exemplo, a masturbação. Correia e Colling (2021, p. 4), dizem que “a partir do século XVII, a ‘masturbação’ esteve dentre as três figuras de representação da anomalia humana”, haja vista contrariar a natureza e, portanto, a Lei de Divina.

Furlani (2007, p. 270) comenta que a formação biologizante tem o fundamento no essencialismo cristão, em que o corpo e a sexualidade não assumem relevância, visto que “na Escola ‘os sexos’, ‘as sexualidades’ e ‘os gêneros’ podem ser pensados como ‘monstros curriculares’, assim como todo assunto marcado pela polêmica, pela provisoriedade, pela normalização”.

Assim é que a escola tem desenvolvido uma prática em que o sexo e a sexualidade são vistos apenas como lícito no campo da heteronormatividade sacrossanta, da procriação e monogamia, especialmente a feminina. Um exemplo, são os códigos que passam a ser exercidos socialmente e culturalmente pelo homem e pela mulher heterossexuais. Para os homens héteros, o sexo “[...] sempre foi fator determinante na constituição, afirmação e reconhecimento de sua identidade masculina e adulta” (CORREIA; COLLING, 2021, p. 9). Para as mulheres, ao contrário, sempre pertenceu ao campo do profano, especialmente se são reconhecidas como mães, tias, avós, irmãs, ou

seja, pertencentes a um núcleo familiar tradicional. Negar tal premissa é desconsiderar o arcabouço cultural que reafirma a sociedade patriarcal e heteronormativa, onde o sexo e a sexualidade não previsível, diferente do que é lícito, é identificado como imoral e anormal.

O trabalho com a sexualidade em uma dimensão cultural ainda se constitui em grande desafio para o espaço formador (escola e universidade), talvez a justificativa esteja em sua própria história, num cenário em que o essencialismo cristão, o cartesianismo, as verdades absolutas, dentre outros, forjaram a sua constituição, além de ser atravessado pelo dispositivo da sexualidade hétero, não lhe conferindo, em um primeiro momento, possibilidades de pensar o conteúdo de educação sexual em um cenário problematizador.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém 'assuma' sua condição de homossexual ou bissexual [...] a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância [...] Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2013, p. 30).

Rizza e Silva (2022), em uma pesquisa intitulada "Discussões sobre o dispositivo da sexualidade: os cursos de Pedagogia Licenciatura sob análise", destacam como as Universidades Federais brasileiras estão lidando com a temática sexualidade, considerando os processos de formação docente e as demandas da própria política educacional. Assim, mencionam que as cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul) têm priorizado a temática nos currículos do Curso de Pedagogia (como disciplinas e não como categoria de formação), asseverando, embora não seja esta a centralidade do estudo, que a maioria da oferta de disciplinas que versam sobre a temática sexualidade é optativa.

Disto surge uma contradição, ao mesmo tempo em que se nota uma certa abertura para a discussão em torno da sexualidade, visto a oferta acadêmica em disciplinas, observa-se um certo controle de sua oferta (maioria optativa). O dispositivo da sexualidade alarga-se em seus tentáculos, consolidando a ideia de poder, prazer e saber em meio às tímidas concessões curriculares.

Por conseguinte, a Região Norte apresenta 1 disciplina obrigatória (Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade). A Região Nordeste apresenta 15 disciplinas optativas (Educação e Gênero; Introdução aos estudos de gênero; Sexualidade e educação; Sexualidade, subjetividade e cultura;

Identidade, diferença e diversidade; Seminário II: Educação sexual nas escolas; História das relações de gênero e educação; Cultura, gênero e religiosidade; Educação Sexual; Família, gênero e educação na perspectiva sócio-filosófica; Educação e diversidade cultural; Educação em direitos humanos e diversidade e cidadania; Gênero e educação; Tópicos especiais em educação IV – sexualidade e as implicações na infância; e Tópicos especiais em educação VI – sexualidade e as implicações na infância). A Região Centro-oeste apresenta 7 disciplinas obrigatórias (Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais; Gênero e Sexualidade na Educação; Estágio Supervisionado em Diversidade; Educação, sexualidade e gênero; Mundo social e diversidade cultural; Diversidade da demanda por educação; e Estudos de gênero na educação) e 15 disciplinas optativas (Gênero e Educação; Educação Sexual; Educação e Sexualidade; Educação e gênero; Diversidade cultural; Corpo, saúde e sexualidade; Educação e Relações de Gênero; Fundamentos da educação e diversidade; Práticas pedagógicas em educação e diversidade; Estudo de gênero sexismo na educação especial; Orientação sexual; Educação, diversidade e práticas pedagógicas; Práticas inovadoras de atenção à diversidade; Educação, diversidade e direitos humanos; e Educação e diversidade cultural). A Região Sudeste apresenta 3 disciplinas optativas (Educação e Gênero; Educação, gênero e sexualidade; e Gênero, sociedade e políticas públicas). E a Região Sul apresenta 6 disciplinas optativas (História e diversidade cultural; Educação, Gênero e Sexualidade; Sexualidades; Gênero e Sexualidades nos espaços educativos; Educação sexual na escola; e Gênero, Infância e Educação).

Posto isso, entendemos que Histórica e culturalmente, a mulher e o homem foram e são subjetivados a partir do dispositivo pedagogia da sexualidade, que impôs, através dos seus enunciados, modos universais de viver desejos e prazeres, reduzindo o corpo à naturalização biológica, que associa, dentro de um padrão, sexo-gênero-sexualidade. Assim é que os espaços formadores têm constituído, através de seus discursos e como único pensamento natural e normal, a biologia da sexualidade das mulheres e dos homens, impossibilitando que qualquer pensamento contrário ao conservadorismo heteronormativo seja pronunciado.

O poder da cultura heteronormativa produz uma relação de espoliadores e espoliados, em que não há respeito às diferenças e singularidades no terreno da sexualidade, pois o assujeitamento violento, aviltante, sistemático e, às vezes, mascarado é prática cotidiana.

De tal premissa, têm-se os descalabros identitários como frutos da dissensão e do desejo ou aniquilamento psicológico, físico, comunitário da/o outra/o que resiste para viver sua identidade e subjetividade. Há no contexto social, cultural e formativo a prática de um narcisismo hétero, onde tudo o que é diferente, é estranho, e não pode ser subsumido às convenções estabelecidas.

Entendemos que a subversão do sujeito, constituído por uma cultura de opressão e de ideologização histórica, parece ser o caminho para um novo começo.

Aqui, surge o papel importante e central de Guacira Lopes Louro para pensar o *queer*, com fins de problematizar a educação sexual, a escola e a formação de professoras e professores. Compreendemos que professoras/es precisam assumir, a partir dos seus processos formativos, um discurso e uma prática sobre a sexualidade, evidenciando respeito e valorização às diversidades e suas manifestações, pois a escola, a universidade e o currículo precisam, por sua linguagem, produzir espaços/condições de cidadania. A educação sistemática (inicial e continuada) é, sem dúvida, uma alternativa válida e potencial para a discussão sobre corpo e sexualidade.

No diálogo com a educação, a disposição *queer* não visa a transformação de héteros em homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, ou mesmo o contrário, mas promove uma nova forma de pensar a realidade, problematizando para amplificar conceitos. A sua centralidade não é a sexualidade, mas as verdades inquestionáveis, dentre as quais, a própria sexualidade. Deste modo, as/os professoras/es, em meio aos seus processos formativos, estariam implicadas/os a se perguntar sobre os seus preconceitos, lhes alicerçando, pelo reconhecimento, ao trabalho educativo em uma perspectiva Pós-crítica.

Entendemos também a necessidade de problematizar os essencialismos que legitimam verdades (conhecimentos ditos como naturais e normais) capazes de silenciar ou subjugar aquilo que é definido como diferente ou não necessário, inclusive, e, especialmente, dentro de processos formativos, onde a/o docente é sujeito. Alargar ou desmontar conceitos e ideias parece assegurar maior possibilidade de entendimento sobre a própria realidade. É preciso questionar, mas, igualmente, saber como questionar e, especialmente, duvidar das nossas certezas e saber quais são as questões que ainda poderão ser feitas, pois existem perguntas que não fazem mais sentido e abrem espaço para retomadas, como: a heterossexualidade é normal? A homossexualidade é um desvio?

Nesta seara, nos parece também necessária a apropriação de filosofias desconstrucionistas, que trazem em sua constituição um discurso ocidental, assentado na tradição platônico (razão) - cristã (Deus). O movimento é de *parresia*¹⁶, sendo a pessoa *outsider*¹⁷ também pensada em um contexto de interseccionalidade¹⁸. Embora a interseccionalidade tenha nascido no e do movimento feminista negro, seus pressupostos alcançam a discussão sobre sexualidade e mesmo sobre processo formativo docente, em que também a pauta sexualidade é assumida, haja vista o discurso sobre sexualidade ser ainda mais perverso quando associado a outras dimensões que atravessam as pessoas de sexualidades desviantes, como raça, classe, religião, nacionalidade etc.

Nos parece importante ao exercício da formação do/a educador/a e, na mesma onda, da/o discente e a constituição da escola, pensar na possibilidade

¹⁶ “[...] assumir o risco da coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, a verdade que pensa, e é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve” (ALMEIDA, 2021, p.70).

¹⁷ Estranha/o.

¹⁸ “surge como uma ferramenta para localizar aquele que é tido como a/o Outra/o, essa/e que foge da cisheteronormatividade compulsória, da branquitude, do patriarcado, e de outras estruturas de dominação” (DUARTE; OLIVEIRA; IGNÁCIO, 2020, p.158).



da desconstrução, de atravessar a lógica segura, olhar para si e entender que as “regras do jogo” podem ser alteradas, pois o mundo, as pessoas, os fatos... estão em movimento. Nada é igual o tempo todo, nem mesmo a sociedade e suas demandas, nem mesmo as pessoas e seus problemas, nem mesmo a escola/a universidade e seus processos formativos. A ideia de um erotismo polimorfo¹⁹ deve sustentar tal reflexão e ação, sem medo e sem culpa, pois o alvo é o prazer de conhecer, especialmente aquilo que nos foi negado historicamente, nos imputando o silêncio, a conformação e a ignorância.

Estranhar, desconcertar e transtornar o currículo, como nos diz Louro (2004b), significa romper com as construções sociais, culturais e históricas que personificam o gênero humano, o sentenciando a aceitação de padrões morais e sociais, que antes de factualmente dizerem sobre ele (gênero humano), o assujeita a um tipo, a uma forma, a um perfil em que o mesmo não se reconhece. Neste sentido, é importante que uma pedagogia com disposição *queer* coloque em crise o previsível e, antes disso, faça pensar sobre como o previsível foi assumido e discursado pela sociedade e, muitas vezes, por nós como verdade, ocasionando fraturas e demolições.

Louro (2004a) percebe que existem caminhos que poderão ser escolhidos para além e por meio da própria ignorância (implica um jeito de saber, além de guardar discursos que necessitam de problematizações e, portanto, novos olhares. Aqui existem condições e limites de formulação), tornando o intransponível (dogmático) em algo transponível; o impertinente (inquietante) em algo pertinente, sem domesticação. O ponto chave é o currículo e a sua problematização.

Como educadoras/es devemos nos preocupar quando um texto, uma questão deixa de fazer sentido ao conjunto de pessoas que fazem parte do processo formativo e, especialmente, encontrar possíveis alternativas para trabalhar a partir da recusa de aprender que é assumida, às vezes, pelo próprio grupo.

3. Metodologia

Para melhor compreendermos a disposição *queer* tratada por Guacira Lopes Louro, com fins de problematizar a educação sexual, a escola e a formação de professoras e professores, buscamos pistas teóricas em suas obras (1994, 2003, 2004a, 2004b, 2007, 2009, 2011, 2012 e 2013) e nas obras de pesquisadoras/es que falam por meio de Louro (SILVA; SÁ-SILVA; SILVA, 2021; SÁ-SILVA; SOUSA, 2021; FURLANI, 2007).

A abordagem é qualitativa e os tipos de pesquisa são bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos publicações de autoras/es que comungam dos referenciais e ideias de Guacira Lopes Louro. Na pesquisa documental, fizemos uso de artigos publicados em periódicos, livros e capítulos

¹⁹ Muitas formas.



de livros que foram escritos por Guacira Lopes Louro e entrevistas, bem como palestra que ela concedeu em diferentes meios de comunicação.

Neste percurso de captura do discurso de Louro, a Análise do Discurso foucaultiana surge como mecanismo problematizador. Assim, utilizamos algumas categorias para melhor tratar o objeto: dispositivo (pedagogia da sexualidade); discurso (heteronormativo); prática discursiva (com fundamento biológico); condição de produção (a educação sexual é silenciada na formação docente); e modos de subjetivação (aceitação e reprodução da pedagogia da sexualidade hétero).

4. Resultados e discussão

Fizemos uma breve incursão sobre algumas políticas educacionais brasileiras na tentativa de identificar o que tem sido pensado para o trabalho com a educação sexual.

Quadro 01: análise foucaultiana das políticas educacionais.

<p>POLÍTICA - Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - discriminação; preconceito; violência na escola; gravidez precoce; violência sexual e políticas afirmativas.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O dispositivo pedagogia da sexualidade ainda é bastante evidente, atravessando, quase pelo total silêncio da educação sexual, o processo formativo docente e, por conseguinte, discente. A heterossexualidade é produzida e reproduzida em uma condição de produção, onde o quase total silêncio discursivo sobre as sexualidades resulta na perpetuação do dispositivo de sexualidade hétero. O quase total silêncio, permite que o discurso heteronormativo impossibilite a problematização sobre questões relevantes que devem valorizar os gêneros e as suas sexualidades, assim modos de subjetivação são implicados pelo poder e saber.</p> <p>Talvez algumas temáticas sejam aqui pronunciadas pela abertura conferida na pós-modernidade, considerando as suas implicações e interesses.</p>
<p>POLÍTICA - Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020)</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - relações de gênero; identidade de gênero e diversidade sexual.</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O dispositivo foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre conteúdos relevantes de educação sexual em uma dimensão também cultural, compreendendo a importante perspectiva de participação social, onde instituições civis e jurídicas exercem seus poderes. Aqui há a preocupação com a formação docentes e com a produção de material de caráter pedagógico, delineando um caminho de reflexão para docentes e discentes. Neste sentido, além do discurso heteronormativo, longe de negá-lo, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio.</p>

<p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos de docentes e discentes, e da própria escola brasileira, especialmente, a maranhense.</p>
<p>POLÍTICA - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN - 9.394/96</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL- conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying); - direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência; e - tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - Idem ao que analisamos sobre o Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024</p>
<p>POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNG</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - gênero</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O dispositivo foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre o gênero, considerando a dimensão também cultural. O currículo aqui é assumido como transgressor, podendo problematizar temáticas em um viés de transversalidade e interdisciplinaridade. Neste sentido, além do discurso heteronormativo e heterossexista, longe de negá-los, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos e da própria escola brasileira.</p>
<p>POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação - Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - Aqui temos a materialização inquestionável do dispositivo. O silêncio, além de outras questões, fala de uma formação desatenta com as demandas sociais, políticas e humanas. A educação não é sistematizada para a cidadania. Passamos a pensar que pessoas, seus corpos e suas sexualidades não importam, especialmente se forem "diferentes". O discurso heteronormativo é imperativo e justificado em uma prática discursiva (não verbalizada) biológica, onde sexo, gênero e sexualidade têm total articulação, pronunciando um essencialismo que não necessita de problematizações.</p>

<p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - NÃO FOI ENCONTRADO QUALQUER CONTEÚDO QUE TIVESSE RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SEXUAL</p>	<p>Assim é que a condição de produção da cultura heterossexual é alicerçada pelo silêncio formativo que não valoriza a Educação Sexual como categoria de formação docente. Os modos de subjetivação são imputados via tal expediente de poder.</p>
---	--

Fonte: autora e co-autor (2022).

Embora tenhamos identificado no Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024; no Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN - 9.394/96; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a dimensão cultural para o trabalho com a educação sexual, dimensão tão valorizada por Louro e por nós, é preciso marcar os seus alcances, pois apenas o PEEMA e as DCNG da Educação Básica valorizam e mencionam claramente a participação de diversos sujeitos e suas identidades (sociais e culturais) em processos de discussão de temáticas de relevância social, como de gênero e sexualidade. As demais políticas, por suas limitações discursivas sobre conteúdos de educação sexual, fazem abordagens muito gerais, o que implica, em um primeiro momento, na localização das temáticas em uma dimensão cultural, nos parecendo, em um segundo momento, uma maior preocupação com a dimensão biológica.

Louro (1994) já dizia que o corpo e a sexualidade ainda vêm sendo descritos, regulados, saneados e educados, conforme pudemos localizar em algumas das políticas citadas. De maneira explícita ou dissimulada, os discursos normalizadores naturalizam/biologizam os corpos e as suas sexualidades, impossibilitando o entendimento de que não é no momento do nascimento e da identificação de um corpo como feminino ou masculino que se definem os sujeitos e as suas sexualidades. Em suas práticas de poder e saber, a escola, conforme Louro (2004a), tem sido reativa a outros tipos de sexualidade (homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade), comportando-se de maneira temerosa quanto à possibilidade de meninas e meninos tornarem-se diferentes, fora da norma e jamais recuperáveis. Neste processo ideológico de higienização (subjetivação) de mentes e corpos, os currículos são assumidos como generificados e sexualizados.

Podemos assim dizer que a escola e as demais instituições sociais marcam (social, simbólica e materialmente) com constância os corpos dos indivíduos, através de múltiplas tecnologias de governo e autodisciplinamento, impondo currículos silenciosos ou tímidos, incapazes de dialogar com a sociedade e suas demandas, inclusive de cidadania.

5. Considerações finais

Evidenciamos algumas pistas teóricas (*queer*) para pensar a escola, a educação, a educação sexual e a formação de professoras/es, identificando, por óbvio, o dispositivo da sexualidade como instrumento de poder que atravessa a sociedade brasileira e suas instituições, silenciando os corpos e as sexualidades que não cabem em seus horizontes discursivos.

Neste cenário, pelos fundamentos que elegemos, problematizamos o espaço formador (núcleo disseminador da cultura hétero) e evidenciamos o seu princípio de responsabilidade social para a promoção da cidadania para *todes*, todas e todos. Os nossos atravessamentos, de acordo com as construções de Guacira Lopes Louro, nos dão sustentação para pensar o espaço formador como laico (contrário ao que faz catequese), devendo dialogar com o tempo atual e as suas demandas.

Posto isso, estamos compreendendo que a disposição *queer* é uma (de algumas) alternativa interessante para problematizar as verdades que cortam e subsistem em meio aos processos formativos. A problematização parece ser um bom começo para a caminhada de reflexão sobre a sexualidade e, portanto, a educação sexual.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230604001.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

ALMEIDA, Patrícia Sheyla Bagot de. A persistência do essencialismo na formação do 'corpo' na educação tradicional. In: OLIVEIRA, Vanilda Maria de.; FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira (org.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 45-75. Disponível em <https://www.culturatrix.com/corpo-corporiedade-e-diversidade-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 01 fev. 2022.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por que estudos culturais? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236100356>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23



abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

CASSALI, Jéssica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão- REDD**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CEZAR, Temístocles. Estruturalismo e pós-estruturalismo na perspectiva do conhecimento histórico. **Anos 90: revista do programa de pós-graduação em história**, Porto Alegre, nº.4, 1995, p. 129 – 151. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6159/3653>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ. Currículo Lattes. **Guacira Lopes Louro**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1021533829770484>. Acesso em: 03 fev. 2022.

CORREIA, Sandro Costa; COLLING, Leandro. Quando a Pedagogia encontra o *punhetódromo*: masturbação em uma comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-20, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4446>. Acesso em: 26 jun. 2021.



DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia Silva; IGNÁCIO, Késia Mayra Rodrigues. Gênero, raça e sexualidade: uma proposta de debate interseccional?. In: IRINEU, Bruna Andrade et al. (org.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes**. 1. ed. Salvador: Devires, 2020. p. 153-170. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/12116>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FURLANI, Jimena. Sexos, Sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200011>. Acesso em: 29 set. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. Texto apresentado na mesa redonda "A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e crianças", na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002. **Labrys, estudos feministas, études féministes**, Porto Alegre, n. 4, ag./dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. "Estranhar" o Currículo. In: **Um Corpo Estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**/ Guacira Lopes Louro. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, p.57-73.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os Estudos Queer. In: RAGO, M.; VEIGANETO, A. (org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica 2009. p. 135-142.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade, Educação: cenários da teoria queer**. Palestra no evento Resistência à LGBTTFobia (24min:46seg), Faculdade



de Educação - FACED/UFRGS, Porto Alegre, 29 jun. 2018. Facebook: Faculdade de Educação - FACED/UFRGS. Disponível em: <https://ps-af.facebook.com/facedufrgs/videos/guacira-louro-no-m%C3%AAs-de-resist%C3%AAncia-%C3%A0-lgbttofobia/1879731102277416/> . Acesso em: 9 fev. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a Teoria *Queer* como Políticas de Conhecimento. Texto apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH), realizado de 16 a 19 de junho de 2004, em Brasília, DF: **Labrys, estudos feministas, études féministes**, [S.l.], n. 6, ag./dez. 2004a. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys6/libre/guaciraa.htm#_edn1. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Dossiê Saberes Subalternos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/87/52>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 9-34

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v.11, p. 31-46, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Ano CVIII, n. 111, 30 p., 11 de jun. 2014. Disponível em https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

NÓS DA EDUCAÇÃO: entrevista. **Guacira Lopes Louro** (parte 1 de 3). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (18min). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=CLICgvnu72I>. Acesso em 04 fev. 2022.

NÓS DA EDUCAÇÃO: Entrevista. **Guacira Lopes Louro** (parte 1 de 3). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (18min:31seg). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=xWAYdberRpQc> . Acesso em 04 fev. 2022.

RIZZA, Juliana Lapa; SILVA, Gisele Ruiz. Discussões sobre o Dispositivo da Sexualidade: os cursos de Pedagogia Licenciatura sob análise. **Margens** – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios



e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 16. N. 26 – Jun/2022 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2022, p. 193-216. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11161>.
Acesso em: 01 fev. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SOUSA, Gabriel Felipe Serra de. O Tema da Homossexualidade no Ensino de Ciências e de Biologia: reflexões a partir dos estudos culturais em educação. *In*: GOMES JÚNIOR, P. P. (org.). **Ensino de Ciências** [livro eletrônico]: Biologia. 2. ed. Triunfo, PE: Omnis Scientia, 2021, p. 44-54. Disponível em:
<https://editoraomnisscientia.com.br/editora/artigoPDF/565925211.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, Raimundo José Pereira da; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SILVA, Nadja Fonsêca da. Pensar sobre a sexualidade, a formação de professoras e professores, a escola e a educação sexual. *In*: SILVA, Nadja Fonsêca da; SÁ-SILVA, Jackson Ronie (org.). **A Complexidade na Formação de Professores**: interligando saberes necessários à docência. 1. ed. São Paulo: Literando, 2021. p. 209-231.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623689212>. Acesso em: 14 fev. 2022.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. *In*: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 35-81.

Recebido em: 28 de maio de 2022.
Aceito em: 27 de setembro de 2022.
Publicado em: 31 de janeiro de 2023.