UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ALLYNE PAULA DO NASCIMENTO COMBÉ

DISCURSOS DOCENTES DE EREMS DE CARUARU: DISPUTAS DE SENTIDOS NAS (RE)PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS DESDOBRAMENTOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES

CARUARU

2025

ALLYNE PAULA DO NASCIMENTO COMBÉ

DISCURSOS DOCENTES DE EREMS DE CARUARU: DISPUTAS DE SENTIDOS NAS (RE)PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS DESDOBRAMENTOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

CARUARU

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Combé, Allyne Paula do Nascimento.
Discursos docentes de EREMS de Caruaru: disputas de sentidos nas (re)produções sobre Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com gêneros e sexualidades / Allyne Paula do Nascimento Combé. - Caruaru, 2025.
127f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.
Orientação: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Inclui referências e anexos.

1. Educação em Direitos Humanos; 2. Gênero; 3. Sexualidade; 4. Discurso. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ALLYNE PAULA DO NASCIMENTO COMBÉ

DISCURSOS DOCENTES DE EREMS DE CARUARU: DISPUTAS DE SENTIDOS NAS (RE)PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS DESDOBRAMENTOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Educação Contemporânea.

Aprovada em: 24/02/2025

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco -UFPE

_____

Profª. Drª. Carla Patrícia Acioly Lins Guaraná (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Profª. Drª. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Geraldo Vandré – Pra não dizer que não falei das flores

AGRADECIMENTOS

Um misto de sentimentos é o que acompanha essa jornada, bem como, essa escrita, sobretudo nesse tópico em especial. Ao refletir sobre os agradecimentos que tenho a realizar, vem à mente todos os processos que surgiram ao longo desses dois anos, e os anos de sonhos e planejamentos que os antecedem. A sensação de gratidão se espalha, não apenas a todas as pessoas que estiveram comigo nessa caminhada, mas a mim mesma, por não desistir diante das dificuldades que surgiram.

Agradeço Aquele que primeiro reverberou princípios humanitários de igualdade, independente de classes sociais, raça e gêneros, apenas foi colo e abrigo, e hoje vê seus ensinamentos deturpados por discursos de ódio. Aquele que sempre me mostra sua fidelidade e coloca em meu coração a certeza de que "a esperança não decepciona" (Rm, 5:5). Obrigada Senhor por todas as graças e bênçãos recebidas ao longo desta caminhada em construção.

Impossível não destacar nesses agradecimentos o imenso cuidado dos meus pais, Ana Paula e Antônio Combé, minha rede de apoio constante e estímulos diários, que me levam a não desistir na caminhada acadêmica e de vida. Ver com meus próprios olhos, sobretudo, ao ser mãe, as dificuldades e pedras na caminhada, certamente leva a reflexão de tudo o que já abriram mão para que fosse possível chegar onde estou hoje.

De modo especial ao meu esposo André Ribeiro, e ao meu filho Davi Combé, pelo entendimento nas ausências para estudo, por torcerem junto comigo e embarcarem em minhas aventuras.

À minha irmã Allane Paula, pelo apoio sempre que precisei e pelos incentivos que permearam essa caminhada desde o início.

Aos demais familiares e amigos, que torceram comigo ao longo dessa jornada, em especial, aqueles que não conseguiram alcançar a conclusão dessa caminhada, mas deixaram legado de força e resistência.

Agradeço imensamente ao meu orientador o professo doutor Marcelo Miranda pelo cuidado nesse percurso de dois anos, pelos ensinamentos e por acreditar em mim. Todos os direcionamentos e apontamentos nos levaram a conclusão dessa jornada.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por financiar e apoiar este estudo, o que proporcionou me dedicar inteiramente a esta pesquisa.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sua interiorização tornou possível essa concretização na formação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea em especial a linha de pesquisa em Educação e

Diversidade por terem proporcionado crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço ainda a todos e todas os/as docentes que compõem o programa, vocês fazem a diferença.

Aos colegas com quem dividi saberes, mas também vida, durante esse tempo de mestrado, pelas conversas cercadas de entendimento, pela compreensão e pelas trocas de afeto e vivências proporcionadas. De forma especial a Victor Hugo, Perycles Macedo, Nivaldo Belo, Luiz Felipe e a todos integrantes do Grupo de Pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade (SEGS/UFPE), via os estudos em análise do discurso por terem me apresentado muito mais que conhecimento.

Agradeço aos demais colegas da turma de mestrado com entrada em 2023.1, que acompanharam desde o início desta jornada, em especial os amigos que se fizeram mais presentes e com quem sempre dividi trabalhos e vivências, Daianny Santos, Ana Carolina, Letícia Gomes, Alisson Gomes e Vitor Gabriel.

Sou grata pelos que se permitiram participar dessa pesquisa de forma aberta e ativa, aceitando sem reservas contribuir com esse campo de pesquisa, às docentes e ao docente entrevistados, minha gratidão, bem como às escolas que nos abriram as portas e a todos que de algum modo contribuíram.

Às professoras Dra Carla Acioly e Dra Celma Tavares, por aceitarem participar compondo a banca nesse estudo, trazendo muito mais que orientações e possibilitando direcionamentos nesse trabalho.

Agradeço a todos e todas que de alguma forma participaram dessa caminhada, como é impossível listar todos os nomes que se fazem presentes na lembrança, deixo aqui meu agradecimento sincero.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos embora seja recente no contexto atual, remete a construções que favorecem processos emancipatórios e plurais com a participação de todas e todos, fazendo referência ainda, as lutas que surgem em contextos de ruptura da democracia. As associações com gêneros e sexualidades, que fazem parte dessa educação, inserem-se em um período social que vem sendo conhecido como desdemocratização, associada à perda de garantias fundamentais, silenciamentos e/ou invisibilidades proporcionados por uma normatividade de convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo que adentra nos contextos sociais diversos e repercute na educação. Nesse cenário a pesquisa aqui proposta trouxe como objetivo geral: compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades. Para que fosse possível alcançar o objetivo desejado, elegemos os objetivos específicos: a) Mapear formações discursivas docentes que materializam condensações de sentidos acerca da Educação em Direitos Humanos envolvendo as temáticas de gêneros e sexualidades e b) Elencar enunciados engendrados por docentes que subvertam sentidos neoconservadores e/ou neoliberais em relação às (re)produções das desigualdades de gêneros e de sexualidades. Utilizando-se do Paradigma Pós-Estruturalista, que se inscreve numa perspectiva da teoria da performatividade de gênero diante de uma construção de corpo, gênero, sexualidade e mundo enquanto processo social e histórico que difere de construções ontológicas essencialistas sobre os sujeitos. Nesse estudo, a escola foi tomada enquanto campo de análise, bem como, terreno fértil passível de construções e desconstruções, em que uma Educação em Direitos Humanos torna possível a construção de democracia e auxilia nessa luta social para equidade de gêneros e desejos. A pesquisa se vincula ainda a uma perspectiva de análise discursiva de inspiração foucaultiana, assumindo a observação dos vários discursos proferidos em torno das temáticas e o modo como repercutem nos contextos sociais. Foi utilizada a técnica de entrevistas semiestruturadas com docentes de EREMs em Caruaru, demonstrando que embora se vivencie nas escolas contextos de fortalecimento de identidades plurais, os discursos engendrados por uma gramática neoconservadora e neoliberal se inserem e prejudicam uma Educação em Direitos Humanos e suas associações com gêneros e sexualidades no contexto atual como saberes-poderes contestadores da ordem do discurso autoritária vigente.

Palavras chaves: Educação em Direitos Humanos; gênero; sexualidade; discurso.

ABSTRACT

Human Rights Education, although recent in the current context, refers to constructions that favor emancipatory and plural processes with the participation of all, also making reference to the struggles that arise in contexts of rupture of democracy. The associations with genders and sexualities, which are part of this education, are part of a social period that has been known as de-democratization, associated with the loss of fundamental guarantees, silencing and/or invisibility provided by a normativity of perverse convergence between neoliberalism and neoconservatism that penetrates diverse social contexts and has repercussions on education. In this scenario, the research proposed here had as its general objective: to understand the disputes of meanings in the (re)produced discourses of teachers from two EREMS in Caruaru in relation to Human Rights Education on the themes of gender and sexuality. In order to achieve the desired objective, we elected the following specific objectives: a) To map discursive formations of teachers that materialize condensations of meanings about Human Rights Education involving the themes of gender and sexuality and b) To list statements engendered by teachers that subvert neoconservative and/or neoliberal meanings in relation to the (re)productions of gender and sexuality inequalities. Using the Post-Structuralist Paradigm, which is part of a perspective of gender performativity theory in the face of a construction of body, gender, sexuality and world as a social and historical process that differs from essentialist ontological constructions about subjects. In this study, the school was taken as a field of analysis, as well as fertile ground capable of constructions and deconstructions, in which an education in human rights makes the construction of democracy possible and assists in this social struggle for gender and desire equity. The research is also linked to a perspective of discursive analysis inspired by Foucault, assuming the observation of the various discourses given around the themes and the way they have repercussions in social contexts. The technique of semi-structured interviews with teachers of EREMs in Caruaru was used, demonstrating that although contexts of strengthening plural identities are experienced in schools, the discourses engendered by a neoconservative and neoliberal grammar are inserted and harm an Education in Human Rights and its associations with genders and sexualities in the current context as knowledge-powers that contest the order of the current authoritarian discourse.

Keywords: Human Rights Education; gender; sexuality; discourse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações encontradas no PPGDH entre 2013 e 2023..... 27
Quadro 2 – Dissertações encontradas no PPGeduc..... 29
Quadro 3 – Dissertações e Teses encontradas no PPGEDU..... 31
Quadro 4 – Artigos encontrados no Google Acadêmico..... 33
Quadro 5 – Participantes da Pesquisa 71

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DNEDH – Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

IIDH – Instituto Interamericamo de Direitos Humanos

NEG – Núcleo de Estudo de Gênero

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Educação em tempos de controle e repressão 15
1.2 As pesquisas em Educação em Direitos Humanos, gêneros, sexualidades e as discursividades nesse campo 27

2 PEDAGOGIAS DE CORPOS EDUCADOS: DISCUSSÕES SOBRE AS GENERIFICAÇÕES SOCIAIS E A MATRIZ HETEROSSEXISTA 39

2.1 Corpos que importam e os processos discursivos em torno de suas sexualidades 44
2.2 As construções discursivas em torno dos gêneros e sexualidades na escola 48

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIVERSIDADES, SOCIEDADE E DEMOCRACIA 50

3.1 Sentidos de uma Educação em Direitos Humanos no fortalecimento de uma cultura de direitos na escola 56

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS A TRILHAR 62

4.1 Abordagem da pesquisa 64
4.2 Tipo ou finalidade do estudo 65
4.3 Análise e sistematização dos dados 66
4.4 Técnica de coleta de dados 70
4.5 Delimitação das pessoas participantes da pesquisa 71

5 ENUNCIADOS E DISCURSOS DE DOCENTES: DISPUTAS DE SENTIDOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ACERCA DE GÊNEROS E SEXUALIDADES: 77

5.1 Reflexões a partir das formações discursivas sinalizadas por docentes sobre Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades 80
5.2 Enunciados e as construções possíveis diante da Educação em Direitos Humanos, acerca das temáticas de gêneros e sexualidades 94

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

ANEXO I 122

ANEXO II 125

ANEXO III 127

1 INTRODUÇÃO

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Conceição Evaristo – Da calma e do silêncio

A realização da presente pesquisa é fruto de inquietação e percepção de um corpo que vivenciou processos de silenciamentos e disciplina diante de padrões de comportamentos exigidos para inserção em contextos sociais, bem como, para que fosse possível exercer papéis que já haviam sido estipulados. Nesse contexto, a escola também representou local de silenciamentos, adestramento de corpos, gênero e sexualidades e/ou se (re)estabelecendo em possíveis lugares já postos, sendo as pessoas controladas em comportamentos, na forma de agir, falar e até mesmo pensar em conformidade aos papéis sexuais impostos pela matriz heterossexista.

Observando as discrepâncias de lugares quase sempre impossíveis de se ocupar, as vontades não satisfeitas e as normatividades exigidas, que surge interesse em estudar e me debruçar sobre as disputas de sentidos discursivas no campo da Educação em Direitos Humanos sobre as temáticas de gênero e da sexualidade. A inserção da temática sobre Educação em Direitos Humanos emerge como possibilidade de abrir o diálogo a novos contextos e a novas possibilidades de se fazer vidas vivíveis e viáveis, mas que também possam ser pautadas em processos de igualdades e equidades. Nesse caminho, o objetivo geral deste trabalho é: compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades.

Inicialmente, vale destacar que o processo de inserção na sociedade é perpassado por uma série de construtos sociais através dos quais visa estabelecer lugares de normalidade e anormalidade para que se possa se inserir dentro de estruturas rígidas que naturalizam e

essencializam instituições como família, religião, escola, entre outras. Conforme sinalizado por Foucault (1987), Berenice Bento (2011), Richard Miskolci (2012), Guacira Louro (2021) e dentre outros/as, a escola, lócus desse estudo, é destacada como um lugar marcado por intensas diferenças que acabam assumindo um processo de controle e silenciamento, assim como normatização e estabelecimento de padrões de comportamentos, conforme os parâmetros da heteronormatividade (Butler, 2021).

Nesse ambiente, vivencia-se o início da vida em sociedade, marcado pelo engendramento e estabelecimento de identidades e papéis, ficcionalmente ontológicos bem definidos que estão sujeitos ao olhar do outro instituindo como se deve portar, andar ou até mesmo vestir para que a pessoa possa ser aceita socialmente. Essa norma, visando processo de assujeitamento, passa a ser reiterada a todo o momento (Butler, 2021), que como desdobramento, existe a definição de lugares de "normalidade" e "anormalidade" para indicar as pessoas que podem ocupá-los e as que estariam à margem do social.

Em meio a processos de (re)produção da norma, a escola, enquanto instituição social, passa a ser um fator determinante na construção social do indivíduo, onde as questões de gênero e sexualidade imersas nesse terreno, ocupam em sua maioria, lugar do silenciamento ruidoso e da invisibilidade gritante. Nesse sentido, Bento (2011, p. 556) ao sinalizar que, "há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço terreno fértil", externa a escola como esse lugar de desdobramentos e construções possíveis.

Embora esteja marcada pelas diferenças, como expõe Fernando Seffner (2013), a escola é construída numa perspectiva histórica de homogeneidade. As salas de aula são pensadas para abranger pessoas "iguais", em quesitos como religião, cognição, entre outros, porém, as diferenças surgem, e nesse mesmo meio proporcionam o aparecimento de manifestações culturais e sociais variadas, haja vista, o contexto de constante construção em que os sujeitos se encontram inseridos, sobretudo, em idade escolar. Vale ressaltar que a escola deve ter um caráter plural e democrático uma vez que precisa atender a todos os grupos que constituem a sociedade a partir do respeito e do aprendizado com a diferença e do fortalecimento dos direitos humanos (Marafon; Souza, 2018; Miranda; Lima, 2019).

Nesse sentido, torna-se fundamental perceber os sentidos nos discursos produzidos da comunidade escolar, em especial de docentes e de como esses sentidos, essas produções de saber-poder e verdades a partir de movimentos contingenciais que emergem nos contextos sociais e políticos tanto intramuro da escola como extramuro. A pesquisa propôs olhar para a escola enquanto espaço de manifestação de luta política e de resistência, uma vez que, a

educação se insere no debate por garantias fundamentais, estando assim implicada nas diversas lutas sociais, na busca por visibilidade dos grupos subalternizados e marginalizados (mulheres, negros/as, população LGBTQIAPN+[1]), entre outros. Assim, torna-se importante assim promover a ação politizada pela garantia de direitos e pelo respeito e aprendizado com as diferenças não apenas na teoria, mas também no dia a dia da sociedade e da escola, tendo em vista que "mais que nunca, a ideia de que toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político" (Garcia, 2001, p.12).

É válido questionar a função social desempenhada pela escola desde sua origem, considerando que há toda uma produção por trás dos corpos escolarizados (Louro, 1997). Esse processo envolve uma regulação contínua, que se manifesta na forma de sentar, vestir e até na maneira de falar dentro desse ambiente em conformidade aos papéis sociais e culturais estabelecidos pela sociedade. Como destaca Louro (1997, p. 61), "os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos".

A fabricação e normatização dos corpos, dos gêneros e das sexualidades estão imbricadas em toda a sociedade, acontecendo de forma sutil no cotidiano, nas pequenas falas, nos decretos, nas normatizações, em discursos políticos e nas mais variadas práticas assumidas nos diversos contextos sociais. Ao sinalizar a escola enquanto espaço de debates que se incluem do social, Bento (2011) lança um olhar para a escola por (re)produzir uma visão naturalizada das relações sociais, bem como de perceber que os debates cotidianos atravessam as salas de aula, pois, nesse lugar, há possibilidades de resistência e de desconstrução dessas normatividades. Assim, tem-se percebido um "saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla (Bento, 2011, p. 558)".

É fundamental ressaltar que a inserção das lutas nesse cenário não deve ser romantizada, pois ainda enfrenta silenciamentos e opressões. Além disso, há desafios impostos por contextos políticos, religiosos e sociais adversos, frequentemente marcados por pautas neoconservadoras e neoliberais.

Dessa forma, ainda persiste o desafio de desmistificar os processos relacionados a gêneros e sexualidades, e as constituições identitárias das pessoas, uma vez que se inserem como sendo próprias do humano, inclusive nos contextos escolares, bem como "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo

[1] Utilizando a sigla mais recorrentemente utilizada - LGBTQIAPN+que compõe: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-Binário e o + que faz referência às demais orientações sexuais e identidades de gênero promovendo a não cristalização, uma vez que há sempre possibilidades de mudanças (Bertolini; Oliveira; Amaral, 2022).

do qual alguém possa se ‘despir’” (Louro, 1997, p. 81, grifo da autora). Dessa maneira, as relações de identidades de gênero fazem parte da individualidade das pessoas, manifestando-se, pela fluidez dos corpos e do trânsito dos mesmos nos contextos e espaços de socialização e vivências.

Os processos educativos que promovem cunho reflexivo e suas disputas de condensação de sentidos são relevantes e podem fazer parte da construção de um sistema de maior igualdade e participação popular, sobretudo os que ocorrem no âmbito das escolas, com promoção de diálogo e participação de estudantes. Sendo assim, nessas disputas de sentidos, há outras produções de verdades que tentam condensar um rígido controle e pressões sobre as posições de sujeitos dos estudantes, principalmente quando se almeja o silenciamento e ou invisibilizar os corpos, os gêneros e as sexualidades dissidentes.

Diante dessas disputas de sentido, torna-se relevante destacar os discursos que se inserem nos contextos educacionais e de onde surgem, pois, engendram construções que remetem a processos rígidos de controle, proporcionando olhar a escola sobre um padrão de normatividade que acaba por naturalizar relações de saber-poder e inviabilizar contextos democráticos.

1.1 Educação em tempos de controle e repressão

Quando se trata de discursos que remetem a silenciamento e invisibilização de grupos dissidente na educação, não se pode deixar de citar um período muito sentido e marcante em todos os âmbitos, proporcionando repercussões diversas na educação, o golpe militar sofrido no Brasil, durante o período que corresponde aos anos 1964 a 1985, deixando profundas marcas que se destacam e são atualizadas nos dias atuais na sociedade brasileira e na educação, em uma condenação de sentido na convergência perversa entre o neoconservadorismo e neoliberalismo (Seffner, 2017).

Conforme sinalizado por Ghiraldelli Junior (2015), esse período é marcado no âmbito educacional, por repressão e privatização do ensino, corroborando ainda com a exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino de boa qualidade, isto é, crítico, reflexivo, contextualizado, plural e diferenciado. Nesse mesmo período há ainda, segundo o mesmo autor, a institucionalização de ensino profissionalizante na rede pública, o que torna perceptível o sentido de levar a escolarização a direcionar o olhar ao mercado de trabalho e às forças de produção, excluindo processos que promovessem algum tipo de reflexão e criticidade.

Há assim, desde esse período, surgimento de ideias pautadas em um cunho neoconservador e neoliberal voltado à construção da educação e das políticas educativas, que vem se intensificando atualmente. Nessa mesma perspectiva, ideias contrárias, passam a ser interpretadas como ameaças à sociedade, sendo assim consideradas por uma parcela como chamam Miskolci e Campana (2017), empreendedores morais. Pautas associadas a Direitos Humanos e suas interfaces com gêneros e sexualidades, acabam por serem afetadas, respingando fortemente nas garantias de direitos individuais e coletivas, logo, na própria democracia.

É possível perceber, intensa inserção de pautas e ideias neoconservadoras nos processos educativos desde o período que antecede o golpe mais recente à democracia, o golpe de 2016, sofrido pela, então, presidenta Dilma Rousseff. A ex-presidenta havia vetado o projeto que combate à discriminação sexual, ou seja, a LGBTfobia nas escolas. Ainda em 2011, por pressões partidárias de uma aliança de parlamentares, denominada BBB (boi, bíblia e bala) e como no Brasil, o presidencialismo é de coalizão que se une para reprovar a proposta e fazer pressão para o referido projeto do Escola Sem Homofobia ser vetado (Miskolci; Pereira, 2019; Carvalho; Inocêncio, 2021).

Nesse contexto, "a partir das chamadas Jornadas de Junho de 2013[2], ganharam evidência grupos de direita com pautas neoliberais na economia e anti-igualitárias em termos políticos" (Miskolci; Pereira, 2019, p. 2). Segundo os autores, as ações anti-igualitárias, versam, sobretudo, no confronto com políticas ligadas à inclusão social, pauta de direitos humanos, grupos subalternizados. Ressalta-se que, nesse processo, existem ainda perseguições a pesquisadores, professores, artistas e ativistas ligadas a pautas consideradas subversivas como as temáticas de gênero e sexualidade no campo da Educação em Direitos Humanos.

Para construção e problematização desse debate, torna-se importante sinalizar que o crescimento de agendas neoconservadoras e neoliberais se insere em vários setores da sociedade, dentre eles, o campo da educação, não acontece apenas no Brasil. Eles apresentam um panorama que ganha certo alcance na América Latina e em outros países da Europa, com aumento de políticos que vem de posições ideológicas de direita a extrema direita neoconservadora e neoliberal (Löwy, 2015; Carvalho; Inocêncio, 2021; Moreira, 2024).

[2]As jornadas de 13 de junho, como ficaram conhecidas uma série de mobilizações que se estenderam ainda ao longo do ano de 2013 que demonstrava inconformismo com diversos aspectos da realidade nacional (Singer, 2013).

A promoção e disseminação dos discursos neoconservadores e neoliberais refletem diretamente na democracia do país, ferindo-a e a colocando em xeque, uma vez que inviabiliza a construção de posicionamentos ligados ao fortalecimento das diversidades, disseminação de ideias contrárias à inserção dos grupos vulnerabilizados nos contextos sociais, com reflexos no meio educacional.

Nesse contexto, torna-se evidente que os diversos discursos, proferidos em sua maioria pela direita e extrema direita, como também grupos neoconservadores e neoliberais, os chamados empreendedores morais (Miskolci; Pereira, 2019), direcionam ataques sobre a educação, especialmente aos temas voltados aos estudos de gêneros e sexualidades em um contexto da Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, apresentam ataques à democracia ocasionando seu enfraquecimento, promovendo processos de silenciamentos e ou invisibilidade, pois conforme sinaliza Foucault (2014, p. 21), "não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar".

Assim, esses discursos fomentam alcance que interferem fortemente nos contextos educativos, uma vez que prejudicam a disseminação e manutenção de garantias fundamentais em relação ao caráter plural e democrático da escola.

Nesse mesmo panorama, destaca-se o neoliberalismo que ganha repercussão a partir de discursividades que condensam sentidos na (re)produção das desigualdades sociais. Essa condensação de sentidos tem se tornado um modo de funcionamento que dita relações sociais para além dos fatores econômicos. A condensação de sentidos engendra processos de subjetivação de sujeitos neoliberais e neoconservadores em convergência perversa como lembram Dardot e Laval (2016). Corroborando com a denúncia dessa convergência perversa, Wendy Brown (2019, p. 28-29) explicita que:

> O neoliberalismo é mais comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros.

É possível perceber a inserção desse tipo de construção, que interfere nas construções das realidades sociais por meio do engendramento de formas de subjetividades e de modos de relacionamentos que "aceitam" e ou "defendem", dentre outros aspectos, a inserção de políticas voltadas a cortes de verbas para educação (Pires; Pereira; Silva, 2019) e ao estabelecimento de uma educação cada vez mais voltada ao mercado de trabalho,

proporcionando visão hegemônica tecnicista da formação humana e da formação da sociedade.

Aliado a esse processo discursivo de inteligibilidade e interpelação neoliberal, tem-se os discursos, por meio da condensação de sentidos, associados ao neoconservadorismo. Ressaltamos que essas inteligibilidades, essas produções de verdades, crescem atualmente no Brasil e no mundo e repercutem sobremaneira na educação, por meio de uma convergência perversa entre o neoliberalismo e neoconservadorismo. Essa condensação de sentidos discursivamente construídos dificulta e ou tenta restringir outros enunciados, sentidos e verdades que materializam outra inteligibilidade para a abertura e ampliação de contextos plurais e democráticos tanto na sociedade como na escola (Seffner, 2017; Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

Luiz Silva de Almeida (2018) sinaliza o neoconservadorismo como um movimento de reação ao Estado de bem estar social surgido logo após a Segunda Guerra Mundial, como também uma reação à contracultura e à nova esquerda. Assim, havia uma preocupação com uma crise moral sinalizada pelos neoconservadores, em que repercutia ficcionalmente ainda um possível abandono de valores neoconservadores que governavam a sociedade. Em decorrência dessas disputadas de sentidos, ressaltamos que os discursos neoconservadores produzem sentidos que condensam verdades onde possibilitar o apoio a uma sociedade voltada ao combate das desigualdades de classes, de corpos, de gêneros, sexualidade, raciais etc., levaria a uma possível crise cultural, na alegação de um suposto pânico moral nos discursos do neoconservadorismo.

Os discursos neoconservadores e neoliberais condensam sentidos que materializam um processo em curso de desdemocratização, pois impede que todos possam se expressar e ou "assumir" suas diferenças, diversidades e autonomias na construção de uma agenda política. (Almeida, 2019; Brown, 2019; Cukier, 2020; Caldas, 2022). Essa desdemocratização se configura enquanto uma crise na democracia na contemporaneidade que contribui com agendas e pautas que visam desinstitucionalizar perspectivas ligadas à Educação em Direitos Humanos e suas associações com as temáticas voltadas a gêneros e sexualidades (Oliveira; Miranda; Silva, 2018; Miranda; Lima, 2019; Miskolci; Pereira, 2019; Cardoso, 2021).

Nesse sentido, é importante destacar a construção da sociedade brasileira que vem se baseando nas (re)produções das desigualdades, pois "sociedades que apresentam esta formação histórica dificilmente, conseguem romper o universo dos privilégios sem defrontar-se com seu maior correlato da desigual distribuição de renda – a questão da educação" (Viola; Zenaide, 2019, p. 88) destacando assim a construção da sociedade brasileira que está

engendrada nas desigualdades. Assim, promover pesquisas que explicitem esses impactos denunciam os contextos alarmantes de inserção de pautas na educação com controle e opressão, como o que temos vivenciado atualmente, e crescem uma vez que alcançam lugares de verdade e poder (Foucault, 2014).

Diante desse cenário faz-se importante e necessária a inserção da temática dos Direitos Humanos ao debate em torno da escola, sobretudo, na busca por condições justas que possam proporcionar a todos os sujeitos efetivação de seus direitos e garantias constitucionais que sejam de fato cumpridas.

Para Vera Candau (2012), os processos educativos são fundamentais para o fomento dos debates acerca da temática dos Direitos Humanos, uma vez que nesse espaço, a construção do conhecimento encontra caminhos para discussão, além de proporcionar o questionamento acerca do modelo político-social vigente que impera sobre os corpos (gêneros e sexualidades). Importante ainda observar os processos de formação dos professores e lançar o olhar para as perspectivas que se voltem aos Direitos Humanos, pois conforme Candau *et al* (2013, p. 46), tem importância o papel dos educadores enquanto agentes socioculturais e políticos, que acabam por influenciar comportamentos.

Dessa maneira, Celma Tavares (2007, p. 487), sinaliza que "a Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos".

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos exerce um papel importante nas formações profissionais, sobretudo, aplicada aos contextos educativos, pois possibilita geração de senso crítico e reflexões sobre os processos sociais e realidades vivenciadas pelas pessoas, ressaltando ainda que "[...] é preciso ter a consciência de que a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em direitos humanos é contínuo [...]" (Tavares, 2007, p.487). Corroborando com Celma Tavares (2007), Maria de Nazaré Zenaide (2016, p. 15) expõe que:

> A construção da educação em e para os direitos humanos como política pública vem sendo parte de um processo global, regional e local, envolvendo a sociedade civil e o Estado. Algumas referências históricas foram construídas ao longo do processo de transição democrática na América Latina e no Brasil, como as Avós da Praça de Maio na Argentina, a crítica política com o Grupo Tortura Nunca Mais – RJ, a experiência de formação em direitos humanos da Novamérica, os cursos interdisciplinares do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH, a Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dentre outros.

A inserção da pauta dos Direitos Humanos nos contextos escolares sinaliza avanço, bem como, sua inserção em pautas sociais diversas. A criação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) representa um grande marco, sendo chamada de constituição cidadã, trazendo uma série de normativas que materializam as consolidações dos direitos humanos inseridos nos diversos setores. Entretanto, vale ressaltar que no atual contexto de convergência perversa entre o neoliberalismo e neoconservadorismo, a garantia de uma Educação em Direitos Humanos se encontra numa arena de disputas entre projetos de (re)produção das desigualdades e exclusões e projetos democráticos, plurais e equidade social (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

É possível perceber assim, que desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que data de 1948, passa a ser debatida e se torna relevante. O Brasil é um dos países que assume compromissos ligados a área dos direitos humanos, sendo inclusive, signatário da DUDH. Nesse âmbito, surge uma série de legislações que visam dar respaldo e nortear as relações associadas à educação em direitos humanos, sobretudo, através da criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2006), o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (Brasil, 1996; 2002; 2009) possuindo três versões e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (Brasil, 2012). Normativas que visam estimular uma cultura de promoção e propagação dos direitos humanos em vários níveis na sociedade, inserindo-se para além dos contextos formativos e os planos estaduais de educação que lançam o olhar sobre a temática.

Importante destacar o andamento de programas e planos voltados aos direitos humanos na educação em Pernambuco, uma vez que esta pesquisa se encontra situada regionalmente neste estado e inserida no município de Caruaru. Celma Tavares (2013, p. 4) ressalta que em 2007, “A EDH se implantou de forma mais ampla na rede pública estadual em Pernambuco, com a adoção de um conjunto de medidas que constituíram o arcabouço normativo-institucional dessa área”.

Tavares (2013) pontua uma série de conjecturas adotadas pelo então governo situado a partir de 2007, com o governador Eduardo Campos, em que várias medidas foram adotadas no sentido de materializar uma política educacional que se voltasse a princípios ligados aos direitos humanos. Entre outras, houve a inserção de disciplina optativa de direitos humanos em toda rede de ensino; em segundo momento, há a inserção da disciplina obrigatória de direitos humanos nas escolas integrais e de educação profissional, na Rede Estadual de Ensino, o decreto n.º 30.362, de 17 de abril de 2007 (Pernambuco, 2007) em que a estrutura organizacional da sede que é a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação passou

a contar com 7 gerências, sendo uma delas específica para as ações voltadas a EDH - Educação em Direitos Humanos, a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

> Na área de EDH, dois elementos foram estruturantes: a criação da Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH) e a atualização curricular. Além disso, um conjunto de ações com a finalidade de integrar os vários setores da Secretaria nessa área teve início nesse período (Tavares, 2013, p. 6).

Nesse sentido, é possível sinalizar que a política voltada à educação com recorte nos Direitos Humanos alcança nessa época destaque em Pernambuco, recebendo inclusive reconhecimento nacional, conforme Tavares (2013), porém, é importante destacar que a política educacional de forma nacional, acaba sofrendo forte influência de ideias neoconservadoras e neoliberais, retirando temáticas de gênero e diversidade sexual de projetos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Plano Estadual de Educação (Pernambuco, 2015) e a própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), assim ideias fundamentalistas que se encontram presentes no poder legislativo repercutem interferindo e negando promoção de direitos a populações invisibilizadas como Mulheres, LGBTQIAPN+, uma postura que nega o dever do Estado em promover o fomento de uma cultura de equidade e participação social e acaba por fortalecer e legitimar violações e violências.

As próprias alterações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), proporcionaram a inclusão de disciplinas voltadas ao trabalho com questões socioemocionais e a disciplina conhecida como "projeto de vida", que visa uma maior preparação para processos técnico-profissionais e inserção em mercado de trabalho, adotando um tom neoliberal, inclusive para a educação. Assim, a referida disciplina condensa sentidos que foca no mito de meritocracia para encobrir a crise de pontos de trabalho no neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016; Almeida, 2019; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Franco; Maranhão, 2020).

Atualmente, o currículo da educação em Pernambuco[3] que rege o ensino médio, volta sua atuação exatamente para esse processo do direcionamento técnico e mercado de trabalho sob a perspectiva neoliberal, tendo como foco disciplinas obrigatórias e eletivas que são as chamadas trilhas ou itinerários formativos. Não sendo exclusividade do Estado, uma vez que todos seguem as diretrizes ofertadas pela reforma do novo ensino médio, bem como as alterações recentes da BNCC, que conferem esse caráter mais tecnicista, neoliberal e neoconservador à educação (Macedo, 2017; Almeida, 2019; Franco; Maranhão, 2020).

[3] O mesmo pode ser consultado acessando: https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/.

A lei número 14.945 de 31 de julho de 2024, sancionada pelo presidente Lula, visa sinalizar maiores direcionamentos para que a reforma do novo ensino médio possa ser efetivada, alterando a lei número 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo novas cargas horárias além de integralização curricular que incluem por critérios dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais para composição dos currículos, cabendo ainda experiências extraescolares como estágios, qualificação profissional, entre outros, propõe ainda construção de projetos de vida e preparação para o mundo do trabalho.

As alterações acima sinalizadas repercutem um modelo que visa enquadre em direcionamentos neoliberais e neoconservadores, sobretudo por proporcionar um olhar focado ao ingresso para o mercado de trabalho, fazendo-se sentir assim as exclusões ligadas às temáticas que promovem de formas mais incisivas os debates em torno de processos voltados à Educação em Direitos Humanos e suas associações com gêneros e sexualidades.

As trilhas propostas com a reforma do novo ensino médio, em tese, deveriam promover material que tornasse possível o trabalho com essas temáticas, mas uma vez que se inscrevem de formas eletivas. Nesse caminho, fica evidente que o acesso a todos e todas não se dará de formas universais, bem como exigir dos profissionais em suas cargas horárias já distribuídas pode ser algo que não se consolide na prática. Deve-se chamar a atenção à retirada dos termos relacionados a gêneros e sexualidades dos planos de educação construídos mais recentemente o que mais uma vez compromete o trabalho com essas pautas que vem sendo sinalizadas nesse estudo e sua disseminação nas práticas nas escolas.

É possível perceber que pensar uma educação que volta o olhar a pauta dos Direitos Humanos, encontra ainda profundas resistências, sobretudo em um país como o Brasil, que sofre com resquícios de colonização, transitando sobre uma cultura ligada a políticas de escravidão e posturas que lançam muitas vezes o olhar ao mito da meritocracia associada ao fracasso escolar invisibilizando as (re)produções das desigualdades e exclusões sociais que contribuem para esse fracasso.

Para Silva, Cardoso e Simões (2022, p.118), “a exclusão de uma vida digna traduz-se em números no Estado brasileiro, que supera a maioria dos países nos *rankings* mundiais [...]”, podendo destacar altos índices de violência contra mulheres, sendo o país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo (Mendes; Silva, 2020). Assim, é possível perceber que mesmo com legislações específicas, convenções, entre outras prerrogativas da vivência em sociedade, inúmeras violações dos direitos humanos, desigualdades e exclusões seguem ocorrendo cotidianamente.

A criação do PNEDH (Brasil, 2006), elaborado e assumido pelo Comitê Nacional de Direitos Humanos (Silva, 2014) representou grande avanço promovendo materializações de ações e estratégias ligadas ao enfrentamento às desigualdades e oferecendo ainda aporte para instituições e formações profissionais. Tavares (2012, p. 26) traz um panorama da perspectiva de direitos humanos, sinalizando a inclusão dos mesmos nos currículos escolares de países visando um fortalecimento da integridade e respeito humanos. O Brasil acaba sendo o país da América Latina que alcança maior avanço na área.

> No Brasil, apesar de ainda serem necessários vários passos para o cumprimento das diretrizes do PNEDH, é possível assinalar algumas mudanças. Uma delas é o estabelecimento da EDH como política a ser desenvolvida pelo Estado. Outra é a compreensão da educação como um direito em si mesmo e um meio imprescindível para o acesso a outros direitos, indicando a necessidade de que as instituições, especialmente as de educação, atuem com essa compreensão. Por fim, o estímulo à construção de uma cultura de direitos humanos, com políticas educacionais também orientadas nesse sentido (Tavares, 2012, p. 27).

Percebe-se, no entanto, que mesmo com os avanços, as tensões e dificuldades continuam ativas, no que se refere às formações iniciais e continuadas dos docentes e na própria aplicação das políticas de Educação em Direitos Humanos nos cotidianos das escolas. Entretanto, como anteriormente mencionado, a Educação em Direitos Humanos representa mais um passo na promoção de mais equidade, reconhecimentos e inclusões no cotidiano da sociedade brasileira:

> Historicamente, a Educação em Direitos Humanos, no Brasil, começa a ganhar campo na defesa dos direitos civis e políticos, de forma a contribuir para a retomada e a efetivação da democracia, sendo esta entendida como o regime político alicerçado nos pilares de liberdade e da igualdade, na vontade da maioria da população, e no respeito aos direitos de todas as pessoas, sem qualquer distinção de raça, cor, etnia, gerações, gênero, orientação sexual e opções política e religiosa, entre outras (Silva, 2014, p. 3).

Entretanto, atualmente se vivencia um cenário de inserção de pautas na educação com forte cunho neoconservador e neoliberal, porém, também se pode falar em contextos democráticos e plurais, com avanços relacionados às temáticas voltadas aos gêneros e sexualidades. “O que estamos vendo é um reconhecimento crescente dos *fatos* da diversidade social e sexual. Até o momento, entretanto, tem sido apenas num grau limitado [...]” (Weeks, 2021, p. 101). Dessa maneira, demonstra-se como a educação se constitui em uma arena de disputas de projetos neoconservadores e neoliberais e projetos de promoção da equidade, da inclusão e do reconhecimento.

Inserir cada vez mais as pautas e temáticas dos Direitos Humanos no dia a dia das escolas e da sociedade se torna algo diferencial e importante nos contextos educativos, uma vez que fazem parte da materialização de vivências que serão carregadas por toda uma vida pelos sujeitos contribuindo na edificação de uma sociedade mais plural e democrática.

Louro (2001, p. 542), ao sinalizar sobre "novas práticas" e "novos sujeitos", no campo da educação, sublinha a importância do exercício profissional docente nos contextos escolares, pois, por um lado, esse profissional conduz o processo de formação humana que pode ter como referência o respeito e a aprendizagem com as diferenças.

Por outro lado, se houve uma formação docente que foi ausente dos Direitos Humanos, isto é, carente do respeito e do aprendizado com as diferenças e da luta pela equidade e inclusão dos gêneros e das sexualidades, dentre outros grupos subalternizados, como problematizar, desestabilizar e desconstruir a invisibilidade, o silenciamento e uma lógica voltada ao controle e docilização dos corpos (Foucault, 1987)?

Em geral, é impossível não se perguntar sobre as consequências de uma educação que (re)produz violências, exclusões e desigualdades. A falta de um pensamento crítico e reflexivo e motivador de justiças sociais, inclusões e reconhecimentos na formação humana, na educação e no país acaba por contribuir para uma sociedade mais violenta, ocultando a função da escola de ser plural e democrática.

Nesse caminho, questionamos o que docentes podem fazer perante novas exigências sociais que surgem a todo o momento em relação aos gêneros e às sexualidades contestando o caráter ontológico do corpo, do gênero e da sexualidade?

Diante de questionamentos como este, fica cada vez mais evidente que "o grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar" (Miskolci, 2012, p. 51). Para os docentes, proporcionar o amadurecimento de práticas formativas que visem igualdade, pedagogias de autonomia e liberdade (Freire, 1996), que possam promover debates, permitindo reflexão e senso crítico com a possibilidade de visibilidade para os que estão fora da norma diante de um cenário de aumento de políticas e debates ligados ao conservadorismo.

Cenário preocupante que vem se desenrolando na última década no Brasil, com o aumento de "pânico moral", que surge como forma de implementação de valores de uma parcela da população para a esfera pública, causando distorção da garantia de direitos para populações vulnerabilizadas trazendo para um sentido nocivo (Balieiro, 2018; Miskolci; Pereira, 2019), que culmina com embates políticos no campo da educação, inserção de pautas contra um dispositivo reacionário utilizado pelos neoconservadores e neoliberais denominada

“ideologia de gênero”, retirada de termos associados a gênero e sexualidade na construção do PNE –Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), entre outros ataques ligados, sobretudo à garantia de direitos vinculados a uma maior liberdade sobre si e sobre os corpos, incluindo avanço de grupos de extrema direita.

Assim, contribuir para o campo de construção de conhecimento com pesquisas que voltem o olhar às perspectivas de gêneros e sexualidades viabiliza um compromisso com o caráter plural e democrático da escola, principalmente diante de um contexto de convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

Dessa maneira, enquanto mulher e pesquisadora, que luta por igualdade, por equidade e condições cada vez mais justas, sobretudo, diante de retrocessos neoconservadores como o ocultamento de termos de diversidade e gênero na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), militarização das escolares (Mascarenhas, 2020), projetos como escola sem partido[4] (Frigoto, 2017), dentre outras pautas machistas, misóginas, LGBTfóbicas defendidas por governos, por políticos e religiosos neoconservadores e neoliberais, que adentram os vários espaços sociais atualmente, inclusive reforçando seus ideais para os contextos educativos que em sua essência deveriam ser espaços democráticos para construções de fato que sejam libertadoras.

Ao problematizar novos procedimentos de controle sobre os corpos voltados aos processos ligados à militarização das escolas, associados ainda a outras temáticas sociais relevantes, como as modificações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Mascarenhas (2020, p. 368) expõe que existe a negação do papel social da escola, e projetos de um modelo de educação “ancorado na pedagogia neoliberal, a partir do modelo de docilização de corpos, uma educação destituída de um caráter crítico e emancipador”. Fato que vem se tornando comum e com certo alcance, pautado em práticas que versam sobre controle, utilizando-se de normas rígidas de vigília que impõe aos sujeitos projetos que não contribuem para o caráter plural e democrático da escola. Percebe-se assim, a partir dessas práticas, a invisibilização das pautas voltadas a gêneros e sexualidade, bem como forte violação de Direitos Humanos.

Em sua maioria os e as docentes se encontram perpassados por esses processos, diante de suas próprias experiências, em salas de aula, em suas vivências, estando presentes, rotinas contínuas de exclusão/inclusão que atravessam os contextos escolares, por vezes ditando

[4] Movimento político que visa avançar para educação uma agenda conservadora na educação, a partir de controle, sobretudo dos professores e do que é ensinado nas escolas (Frigotto, 2017).

aqueles que serão mais aceitos e aqueles que estarão sempre rechaçados dos espaços escolares. Nesse sentido, Seffner (2013, p. 149) sinaliza que:

> Quando se está diante de um menino que deseja vestir-se de menina e não gosta de futebol na aula de educação física, ou de uma menina que claramente manifesta sua preferência afetiva por outras meninas, a crença na inclusão balança e podem surgir duas posições: busca-se ou excluir esses diferentes, porque causam muita perturbação no cenário escolar, ou exigir que "entrem nos eixos" e "se esforcem por ter um comportamento adequado" para que possam ter os "benefícios" da inclusão,que é percebida como ato benemerente, e não como direito.

Tem-se aí o desafio de buscar uma educação que vise o não aprisionamento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, mas sim que promova inclusão, perspectiva que só se torna possível a partir de novos olhares a temática. Vale ressaltar que se defende uma inclusão que diferencie da inclusão perversa, pois, conforma sinalizado por Sawaia (2001, p.8), "a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão".

Nesse percurso, é possível notar que os processos ligados a gêneros e sexualidades se tornam emergentes nos contextos escolares, onde a educação voltada à perspectiva dos Direitos Humanos pode fazer parte da construção de novos olhares acerca da temática reforçando pluralidade e a democracia. Tem-se aí a necessidade a cada dia mais emergente de trazer esses contextos à academia como possibilidade de olhar para essas questões, bem como proporcionar debates que possam ir além das salas de aula.

> A educação em e para os direitos humanos passa a ter um papel relevante na democracia, envolvendo a necessidade de contribuir para a tomada de consciência do quanto é importante resistir à opressão, mudar mentalidades e práticas autoritárias para que nunca mais se repitam [...] (Zenaide, 2016a, p. 16).

Produzir conhecimento que envolva a Educação em Direitos Humanos e suas associações com gêneros e sexualidades em contexto escolares, contribui para promover e proporcionar possíveis debates e maior visibilidade acerca do respeito e aprendizado com as diferenças e do fortalecimento do caráter plural e democrático da escola, bem como o papel desenvolvido, sobretudo por docentes diante do que vem sendo observado (Frigoto, 2017; Marafon; Souza, 2018; Miranda; Oliveira; Silva, 2018; Mascarenhas, 2020; Mariano; Miranda; Pires, 2021; Cardoso; Silva; Simões, 2022).

A partir do exposto, apresentamos como problema de pesquisa: Como acontecem as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades?

A partir dessa problemática, temos como objetivo geral: Compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades.

Levando em consideração o objetivo geral, temos como objetivos específicos: a) Mapear formações discursivas docentes que materializam condensações de sentidos acerca da Educação em Direitos Humanos envolvendo as temáticas de gêneros e sexualidades; b) Elencar enunciados engendrados por docentes que subvertam sentidos neoconservadores e/ou neoliberais em relação às (re)produções das desigualdades de gêneros e de sexualidades.

Buscando verificar as produções ligadas às áreas aqui sinalizadas, realizamos levantamento dos estudos que vem sendo produzidos diante das construções voltadas a Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com gêneros e sexualidades, seguem no próximo subtópico.

1.2 As pesquisas em Educação em Direitos Humanos, gêneros, sexualidades e as discursividades nesse campo

Diante das perspectivas apresentadas anteriormente, foram feitos levantamentos de pesquisas que versassem sobre as temáticas em foco, objetivando realizar um estado do conhecimento. Esse estado do conhecimento, conforme Knopker (2016, p. 2) “[...] um mapeamento buscando identificar e examinar os conhecimentos já elaborados, seus enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes [...]”. Corroborando com a afirmação de Knopker, Romanowski e Ens (2006, p. 38-39) expõem que “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais".

A possibilidade de mapeamento das pesquisas realizadas diante das temáticas em foco favorece a construção da problemática aliada à justificativa da pesquisa buscando preencher possíveis lacunas no campo de produção do conhecimento apresentadas nos estudos anteriores.

Sendo assim, realizamos um estado de conhecimento, pois nos debruçamos sobre um setor específico de produção de conhecimento e publicação, ou seja, o banco de teses e dissertações do repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), priorizando o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), sendo um dos quatro Programas de direitos humanos existentes nas universidades públicas federais brasileiras. O

PPGDH é um importante programa na resistência ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo no Brasil e na promoção e reforço dos direitos humanos no país. Realizamos ainda, mapeamento de produções no PPGEDU, o Programa de Pós-Graduação em Educação, que abre caminhos para reprodução de conhecimentos diversos e plurais voltada à promoção de uma educação participativa e engajada.

O terceiro Programa que nos debruçamos foi o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), que democratiza o acesso à formação continuada (mestrado e doutorado) no interior do estado de Pernambuco, pela sua relevância enquanto programa que fomenta o estudo ampliado das várias áreas que se inserem nos contextos formativos e educacionais. Diante de poucas pesquisas que se voltassem de fato aos objetivos aqui destacados, Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades, optou-se por realizar buscas também no *site* conhecido como Google Acadêmico, em virtude de possibilitar ampliação de pesquisas realizadas nas temáticas de Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades.

No nosso estado do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006), foi realizado um recorte temporal sobre trabalhos produzidos nos últimos 10 anos. O recorte temporal se justifica como análise em virtude do significativo avanço de pautas associadas a estabelecimento de pânico moral (Balieiro, 2018), com agendas sob a perspectiva de discursos da convergência entre neoconservadorismo e neoliberalismo (Biroli; Vaggione; Machado, 2020) como as tentativas de inserção de práticas discursivas do Escola sem Partido (Frigoto, 2017). Esses fatores vêm tendo seus sentidos condensados desde antes do golpe do impeachment sofrido pela, então, presidenta Dilma Rousseff (Miskolci; Pereira, 2019). Nesse sentido, é importante perceber como esses discursos e suas produções de verdade têm repercutido nas pesquisas, na educação e na sociedade por meio de suas condensações de sentidos. Desse modo, foram utilizados os descritores: Educação em Direitos Humanos, Gênero e sexualidade.

Vale ressaltar que foram observados poucos trabalhos associados ao objeto dessa pesquisa, que segue: compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades.Diante dessa lacuna na produção de conhecimento, houve dificuldade em encontrar aqueles estudos que se aproximassem tanto do objeto de pesquisa como dos objetivos explicitados neste estudo. Sendo assim, foram selecionados aqueles que faziam maior aproximação com os descritores, analisando suas metodologias utilizadas.

Como anteriormente explicitado, os discursos que materializam os estudos selecionados em nosso estado do conhecimento são de relevantes, pois repercutem como vem sendo produzidas as verdades no referido campo de conhecimento. Assim, a produção discursiva sobre as pautas políticas e ideológicas tem se inserido nos contextos educacionais assim como suas repercussões diante do cenário da educação como uma arena de disputas entre projetos neoconservadores e neoliberais, por um lado; e projetos democráticos e plurais, por outro.

Nesse contexto, no PPGDH, foram analisados 133 trabalhos, dos quais, 4 apresentaram uma maior aproximação com a nossa temática pesquisada. Esses trabalhos têm recortes voltados ao gênero e à sexualidade, trazendo ainda a perspectiva de estudos na área de Educação em Direitos Humanos. Nesse recorte, foram analisados os trabalhos dos autores e autoras: Fernando da Silva Cardoso (2015), Maria Julieta Correia Jacob (2017), Regina Alice Rodrigues Araújo Costa (2020) e Livio Paulino Francisco da Silva (2023).

No PPGEduc, foram analisados 161 trabalhos, dos quais, 3 foram escolhidos para compor o estudo, em virtude de aproximação com as referidas temáticas estudadas. Foram analisados os trabalhos dos seguintes autores e autoras: Karinny Lima de Oliveira (2016), Emerson Silva Santos (2018), Dhones S. Nunes Silva (2021).

No PPGEDU, foram analisadas 364 dissertações, dentre as quais 1 foi selecionado para compor o estudo, o trabalho do autor: Júlio César de Oliveira Santos (2017). Ainda nesse programa, foram analisadas 236 teses, sendo escolhido 1 trabalho para compor o estudo, o trabalho do autor: Itamar Nunes da Silva (2015).

Visando conseguir pesquisas que se focassem o mais próximo possível da nossa temática, do nosso objeto e dos nossos objetivos de pesquisa, selecionamos estudos no Google Acadêmico. Nas pesquisas realizadas no Google Acadêmico utilizando-se os descritores já sinalizados e o recorte temporal dos 10 anos já citados, foram selecionados 4 artigos para compor a análise do estudo, os artigos dos autores e autoras seguintes: Ana Tereza Reis da Silva (2015), Fernando Seffner (2016), Clarisse de Franco e Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão (2020) e Thiago Luiz Sartori (2021).

Nesse caminho, entre teses e dissertações foram um total de 9 pesquisas e em relação aos artigos foram selecionados 4 estudos. Então, ficamos com um total geral do nosso levantamento bibliográfico de 13 pesquisas para mapear as condensações de sentidos materialização do campo de produção de conhecimento da Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos sobre gênero e sexualidade. Os trabalhos analisados repercutem as temáticas aqui estudadas, fazendo pontes com as perspectivas associadas a Direitos Humanos

e seus desdobramentos, bem como é possível perceber trabalhos voltados às temáticas dos gêneros e sexualidades na educação, a grande maioria trabalhando de formas individuais as temáticas sinalizadas.

A seguir, analisaremos os trabalhos que foram selecionados por aproximações com descritores desta pesquisa. Em sua maioria, as pesquisas não apresentaram aproximação total com os descritores, porém, foram selecionadas uma vez que se aproximaram de um ou mais destes descritores aqui apresentados e pelas suas relevâncias no tocante ao atual cenário de avanço do neoconservadorismo nos cenários educacionais, bem como com estudos dos gêneros e sexualidades associados.

Segue quadro com as pesquisas do PPGDH, contendo todas as dissertações escolhidas para compor este estado do conhecimento, as mesmas são todas da cidade de Recife-PE, uma vez que o programa funciona nesta localidade.

Quadro com Pesquisas do PPGDH

Título da Pesquisa	Autor	Data	Aproximações	Distanciamentos
Dissertação- Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência.	Fernando da Silva Cardoso	2015	Recortes da Educação em Direitos Humanos	Estudo de caso – Análise documental
Dissertação- Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais': um estado de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco.	Maria Julieta Correia Jacob	2016	Associação à temática de gênero	Análise de conteúdo interpretativa
Dissertação- Da emergência de um movimento à configuração de um plano: o Escola Sem Partido na atual sociedade brasileira.	Regina A. R. Araújo Costa	2020	Lógicas Discursivas associadas à neoconservadorismo	Pesquisa documental e bibliográfica
Dissertação- Educação em direitos humanos em Pernambuco: um olhar sobre a política educacional de 2015 a 2022.	Livio Paulino Francisco da Silva	2023	Recortes da Educação em Direitos Humanos	Pesquisa documental e bibliográfica – Análise de Conteúdo

Fonte: Autora, 2024.

Inicialmente, traremos as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. A Pesquisa de Fernando Cardoso (2015) com tema: "Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência" apresenta à proposição de realizar análise das contribuições da mediação de conflitos

escolares em uma ótica de uma educação em direitos humanos no enfrentamento à violência escolar. O estudo passou a evidenciar que as resoluções de conflitos acabam se dando de fato por via judicial, o que acaba por não proporcionar autogestão dos conflitos por parte das escolas, bem como dificuldades no sentido de ações ligadas à mediação de conflito com promoção de uma construção pautada sobre uma ótica de uma educação em direitos humanos. Esta pesquisa se desenvolve tendo como base a metodologia qualitativa, realizando observação não participante, aplicação de entrevistas semiestruturadas com alunos, professores, diretores. A pesquisa abordou educação em direitos humanos, voltada ao enfrentamento de violências, suas conjecturas e desventuras, porém não houve o foco desta pesquisa nas temáticas de gênero e sexualidade no campo dos estudos da Educação em Direitos Humanos.

A segunda pesquisa é de autoria de Maria Jacob (2017) intitulada: "'Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais': um estado de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco" que objetiva analisar práticas pedagógicas relacionadas às questões de gênero e sexualidade, desenvolvidas em um núcleo de gênero presente em uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio do Recife – PE. Metodologicamente se utiliza de observação não-participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras do núcleo de gênero e a diretora da escola, na qual a pesquisa foi desenvolvida. A pesquisa buscou observar como as práticas pedagógicas eram desenvolvidas no sentido de implicação em uma promoção de igualdade de gênero, combate a violências, fortalecimento de direitos humanos e cidadania. Nesse sentido a pesquisa não foca em questões de fato voltadas à Educação em Direitos Humanos, o que a distancia da pesquisa aqui desenvolvida, entretanto, destaca-se no combate ao enfrentamento de violências de gêneros, e promove o fortalecimento de uma cultura ligada a direitos humanos, sendo relevante o destaque diante de um cenário de extremas violações como se tem vivenciado socialmente.

O trabalho de Regina Alice Rodrigues Araújo da Costa (2020) com o título "Da emergência de um movimento à configuração de um plano: o Escola Sem Partido na atual sociedade brasileira" expondo como objetivo examinar a emergência do movimento "Escola Sem Partido", analisou ainda seus fundamentos, tensões e contradições. Através de recorte temporal de 2004 a 2019, enfatizou o campo normativo e educacional e se desenvolveu a partir de pesquisa documental e bibliográfica, expondo uma lógica discursiva neoconservadora por trás do movimento Escola sem Partido, o que dificulta processos pedagógicos emancipatórios e plurais. Não promove maiores aproximações a nossa pesquisa,

uma vez que se afasta dos contextos de Educação em Direitos Humanos associados às temáticas de gêneros e sexualidades, porém, pela relevância do estudo, no tocante a exposição e denuncia dos processos neoconservadores e neoliberais que se inserem nos contextos escolares, torna-se essencial o levantamento aqui realizado.

A pesquisa de Livio Paulino Francisco da Silva (2023) com título "Educação em direitos humanos em Pernambuco: um olhar sobre a política educacional de 2015 a 2022" apresenta como objetivo entender como a política de Educação em Direitos Humanos do Estado de Pernambuco vem se materializando no período 2015 a 2022. No entanto, não foi objeto de estudo a Educação em Direitos Humanos em Pernambuco e seus desdobramentos com as temáticas específicas de gêneros e sexualidades. O referido estudo fez uma análise,a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, dos dados e utilizou de Análise de Conteúdo como metodologia. Foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas com servidores/as da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania e das Gerências Regionais de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Percebendo indícios de materialização parcial da política de Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco, evidenciando o desconhecimento sobre a política de EDH por parte de profissionais da educação. Esse desconhecimento, somado a outras conjecturas, contribuiu para uma não efetivação destas políticas educacionais em relação aos direitos humanos.

Como anteriormente mencionado, embora as pesquisas acima tenham sido escolhidas por possuírem ao menos um dos descritores selecionados para este estudo, trazendo aproximações no sentido de promover olhares para o avanço dos discursos neoconservadores e processos neoliberais, tocando em pautas associadas a direitos humanos, elas não apresentam as questões de Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades.

Nesse sentido daremos continuidade com análise de pesquisas do PPGEDUC, segue quadro com detalhamento das pesquisas escolhidas para compor este estado do conhecimento, as pesquisas aqui escolhidas são todas de cidade de Caruaru-PE, onde funciona o referido programa.

Quadro com pesquisas do PPGEDUC

Título da Pesquisa	Autor	Data	Aproximações	Distanciamentos

Dissertação- Marias também têm força': a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino.	Karinny Lima de Oliveira	2016	Temática associada a gêneros e sexualidades/	Pesquisa documental – Análise do discurso de Maingueneau/ Descritor Educação em Direitos Humanos
Dissertação- (Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar.	Emerson Silva Santos	2018	Perspectivas Pós-estruturalistas/ Estudos de gêneros e sexualidades	Análise de conteúdo/ Descritor Educação em Direitos Humanos
Dissertação- Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru.	DhonesS. Nunes Silva	2021	Pesquisa com docentes/ temáticas voltadas a Gêneros e sexualidades	Análise de conteúdo/ Descritor Educação em Direitos Humanos

Fonte: Autora, 2024.

No que tange ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste iniciamos com análise da pesquisa de Karinny Lima de Oliveira (2016) com título "Marias também têm força': a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino" que reflete uma análise da configuração do "Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola" observando ainda a recepção pelos/as estudantes da rede pública de ensino em Caruaru. A pesquisa analisou documentos do projeto, realizou entrevistas semiestruturadas com agentes institucionais e audiogravação de oficinas com estudantes. As considerações finais permitem perceber que as temáticas voltadas a gênero e sexualidade, seguem enfrentando invisibilidades e silenciamentos, porém, com certas quebras de padrões que são feitas por lutas populares, e muitas vezes pelas próprias escolas, enfrentando processos discursivos que se inserem em pautas conservadoras, como a "ideologia de gênero".

Emerson Silva Santos (2018) desenvolveu a pesquisa com título "(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar", pontuando como objetivo a investigação do lugar ocupado pelas questões de diversidade sexual e identidade de gênero na gestão das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino em Caruaru. Utilizando-se de uma perspectiva pós-estruturalista, os dados foram analisados a luz da análise do conteúdo. Como resultado se percebe que ainda há tensionamentos enfrentados nos

debates acerca das temáticas associadas à diversidade sexual e as identidades de gênero, bem como dificuldades encontradas, sobretudo diante dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais que causa por vezes estranhamento com a temática e dificuldades de resoluções de conflitos e ciclos de violência, embora também evidencie que há envolvimento de profissionais nas resoluções e que contribuem para evitar violações.

Dhones S. Nunes Silva (2021) realiza a pesquisa "Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru". Expõe como objetivo compreender resistências e estratégias enfrentadas pelos docentes de escolas do ensino médio da cidade de Caruaru em debater as temáticas de gênero e sexualidade. Nesse sentido a pesquisa se desenvolve a partir de entrevistas semiestruturadas, com a utilização de análise de conteúdo para tratativa de dados, a realização da mesma se dá no período de decreto de pandemia, em função da COVID-19, sendo as entrevistas realizadas de forma *online* a fim de preservar os envolvidos. Houve a partir dos resultados, apontamento de dificuldades voltadas a resistências de diálogo dos docentes sobre os temas citados, embora os mesmos busquem de formas próprias minimizar situações voltadas a possíveis violências, no sentido de buscar promoção de equidade.

Desse modo, observamos que as pesquisas se voltaram aos descritores ligados a gênero e sexualidade, porém, ainda que explorem temáticas associadas a direitos humanos, não trazem especificamente a temática da Educação em Direitos Humanos, nesse sentido acabam por se distanciar do foco da nossa pesquisa, porém, é importante salientar, sobretudo, a partir dos resultados das pesquisas, o quanto ainda é necessário trazer a luz pautas associadas às que vêm sendo trabalhadas, uma vez que estão diretamente ligadas nas construções sociais que perpassam os sujeitos em seus processos formativos.

Finalizando a análise das pesquisas do repositório do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE - Centro Acadêmico do Agreste, seguimos para análise das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação do campus Recife, as pesquisas que são todas desta mesma localidade.

Quadro com Pesquisas do PPGEDU

Título da Pesquisa	Autor	Data	Aproximações	Distanciamentos

Tese - Educação em Direitos Humanos: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco	Itamar Nunes da Silva	2015	Análises da Educação em Direitos Humanos/Análises Discursivas	Análise do discurso crítica de Fairclough/ Objetivos
Dissertação- Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres	Júlio César de Oliveira Santos	2017	Estudos em temáticas de Gêneros e sexualidades/ Análises Discursivas	Descritor Educação em Direitos Humanos

Fonte: Autora, 2024

Iniciaremos com a análise da pesquisa de Itamar Nunes da Silva (2015) que apresenta como título "Educação em Direitos Humanos: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco" objetivou investigar se as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos possuem reverberações nas escolas, e se dessa forma contribuem para o fomento e instalação de cultura de promoção, proteção, defesa e ampliação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, houve uma busca por compreender se as práticas discursivas em diversidade e gênero contribuem para promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola, se desse modo há criação de espaços onde há instalação de cultura em Direitos Humanos. Há sinalização de metodologia associada à análise do discurso por Fairclough, bem como entrevistas com gestores de escolas e técnicos de secretarias de educação. Os resultados da pesquisa postulam que embora se encontre atualmente uma série de legislações, as mesmas ainda não se concretizam na formulação de uma cultura de fato de Direitos Humanos, em sentido nacional, bem como estadual, com a sinalização de que o estado de Pernambuco era único entre os anos de 2007 e 2010 que desenvolvia uma cultura sistemática de EDH.

Já a pesquisa de Júlio César de Oliveira (2017) com título "Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres", que objetivou analisar a partir das narrativas de jovens gays que moram em favelas, como a educação escolar tem participado das experiências que constroem sobre si e as estratégias de resistência que esses jovens têm desenvolvido diante de políticas escolares que são permeadas por normatização. Metodologicamente foram realizadas entrevistas com seis jovens homossexuais moradores de favelas/comunidades, alunos de ensino médio, para análise das entrevistas foi utilizada a Teoria Política do Discurso. Foi possível observar a partir dos resultados da pesquisa, a

necessidade de práticas que possam interromper ciclos de violência, bem como a utilização de algumas dessas práticas que são adotadas nos contextos escolares.

As pesquisas analisadas tocam nas temáticas que estão sendo abordadas nesta pesquisa, porém, ainda que se façam aproximar em descritores, fazem distanciamentos, na junção de educação em e para direitos humanos e as temáticas associadas a gênero e sexualidade nos contextos escolares. Referente à metodologia adotada são enfatizadas análises a partir de pesquisas com docentes no curso deste estudo, havendo assim distanciamento com as pesquisas acima tratadas.

A seguir, será realizada uma análise dos artigos que foram selecionadas através de buscas no Google Acadêmico em decorrência da ausência de se encontrar o mesmo objeto de estudo, isto é, as temáticas de gêneros, sexualidades e educação em e para os direitos humanos nas produções de conhecimento vinculadas aos referidos 03 Programas de Pós-Graduação. Dessa maneira, foram selecionadas quatro pesquisas que apresentam uma maior aproximação com os descritores da nossa pesquisa, segue abaixo quadro com a descrição das pesquisas.

Quadro com Artigos do Google Acadêmico

Título da Pesquisa	Autor	Data	Aproximações	Distanciamentos
Artigo - Educação em Direitos Humanos: O currículo entre o relativismo e o universalismo.	Ana Tereza Reis da Silva	2015	Estudos com perspectiva dos Direitos Humanos na educação	Pesquisa bibliográfica
Artigo - Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas.	Fernando Seffner	2016	Estudos nas áreas de Gêneros e sexualidade	Pesquisa etnográfica
Artigo - Um estado “terrivelmente cristão” e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro.	Clarisse de Franco e Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão	2020	Estudos Discursivos/temáticas de gêneros e sexualidades abordadas	Pesquisa bibliográfica e documental
Artigo - Políticas públicas, educação para os Direitos Humanos e diversidade sexual.	Thiago Luiz Sartori	2021	Estudos nas perspectivas de Direitos Humanos	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Autora, 2024

O artigo de Ana Tereza Reis da Silva (2015) publicado na revista Educação & Sociedade e intitulado "Educação em Direitos Humanos: O currículo entre o relativismo e o universalismo", apresentou processos voltados aos currículos em direitos humanos, objetivando lançar reflexão que sinalizou contradições que envolviam a ideia de universalidade e de particularidade nos campos de direitos humanos e nos currículos. Há sinalização de uma suposta neutralidade do currículo em relação a pautas associadas a políticas, direitos humanos, externando ainda a necessidade de sair dos processos teóricos para inserir nas práticas curriculares educação de fato pautada na diversidade. Embora retrate processos voltados aos currículos em direitos humanos, fato que se mostra relevante, a pesquisa não toca em questões voltadas a gêneros e sexualidades, ocasionando distanciamentos com a presente pesquisa.

O artigo de Fernando Seffner (2017) publicado na Anped Sul, no eixo 18- Gênero, Sexualidade e Educação, intitulado: "Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas" enfatizou questões associadas a gênero e sexualidade e suas inserções em pautas políticas, ligadas, sobretudo, a luta democrática. A pesquisa lança mão de três momentos, onde realiza etnografia de quatro áreas de emergência de polêmicas acerca dos gêneros e sexualidades, fornece ainda panorama de período que inicia com promulgação da constituição federal, bem como analisa processos ligados a gênero e sexualidade e os enfrentamentos na sociedade brasileira, nesse sentido buscou pensar sobre a temática no campo de estudo. Analisando a luz de estudos ligados a gêneros e sexualidades, a pesquisa se distancia dos estudos voltados à Educação em Direitos Humanos, estabelecendo lacunas em relação a nossa pesquisa, que visa realizar a junção das temáticas citadas.

Outro artigo selecionado diz respeito ao texto desenvolvido por Clarisse de Franco e Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão (2020), publicado no periódico: Estudos Teológicos, com título: "Um estado "terrivelmente cristão" e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro", buscou identificar as opressões sofridas pela educação diante de perspectivas de privatização e teocratização, durante o período do governo Bolsonaro. Metodologicamente a pesquisa se desenvolve de forma bibliográfica documental, a partir de falas de dois ministros do governo estudado, bem como do então presidente da CAPES, as análises discursivas foram feitas à luz da análise do discurso de Michel Foucault. Foi possível perceber a partir dos discursos, aumento do neoconservadorismo, inserção de práticas que ferem o pluralismo e garantia de que valores de determinado grupo se insiram na esfera pública. Apresenta uma série de sinalizações voltadas a estudos nas áreas de gêneros e sexualidades, com referências associadas aos estudos pós-

estruturalistas aqui utilizados, uma vez que toca em discursos associados às áreas sinalizadas, aproximando-se da pesquisa aqui destacada.

Thiago Luiz Sartori (2021) realizou a pesquisa intitulada como: “Políticas públicas, educação para os Direitos Humanos e diversidade sexual”, a mesma foi publicada na Revista: Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. O objetivo da pesquisa foi analisar as políticas públicas, a educação para direitos humanos e a diversidade sexual associadas. A metodologia se ancorou em pesquisa bibliográfica em livros, revistas científicas, artigos científicos, teses e dissertações divulgadas a partir de produções entre 2011 e 2018. A pesquisa enfatizou caráter homogêneo da escola, as dificuldades de inserções das diferenças e diversidades nesses contextos. A pesquisa chama a atenção para a associação das políticas públicas aos contextos de diversidades na educação, e as dificuldades enfrentadas por aqueles que estão “fora da norma” como se considera socialmente, assim sinaliza temáticas associadas aos gêneros, embora não debate a Educação em Direitos Humanos faz alusão quando destaca a importância de políticas voltadas a minorias.

As pesquisas acima destacadas debatem o aumento de ideais que ferem os direitos humanos e as garantias fundamentais, bem como as áreas que se voltam aos estudos de gêneros e sexualidades nos contextos formativos e escolares. É possível perceber que ainda com recortes possíveis voltados a aplicação dos Direitos Humanos nos contextos escolares, percebe-se profundas resistências, sobretudo, associadas às temáticas ligadas a gêneros e sexualidades, nos contextos de avanço do neoconservadorismo e neoliberalismo, embora as pesquisas associadas a gêneros e sexualidades estejam ecoando na sociedade e galgando espaços.

A partir do levantamento realizado aqui e da constatação de lacunas no campo de produção de conhecimento sobre Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com as temáticas de gêneros e sexualidades, buscamos contribuir para diminuir essa lacuna unindo as referidas temáticas, problematizando os tensionamentos e mapeando as resistências frente a esse contexto neoconservador provocado pelo avanço da extrema direita no Brasil.

Com esses objetivos buscamos realizar uma pesquisa que possa proporcionar ênfase em uma educação que se volte aos contextos de garantias fundamentais em relação a uma Educação em Direitos Humanos, com a participação ativa dos sujeitos e com viés dos estudos de gêneros e sexualidades. Lançaremos mão dos estudos pós-estruturalistas e iniciaremos trabalhando teorias ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade e suas inserções na escola, bem como os obstáculos que enfrentam nesses lugares de inserção e/ou os processos pelos

quais podem galgar espaços resistindo diante de padrões normatizadores e disciplinadores diante da convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

2 PEDAGOGIAS DE CORPOS EDUCADOS: DISCUSSÕES SOBRE AS GENERIFICAÇÕES SOCIAIS E A MATRIZ HETEROSSEXISTA

Os processos que perpassam o controle dos corpos em geral, dos gêneros e de suas sexualidades, não são atuais, emergindo desde a constituição da sociedade como a conhecemos hoje, visando sempre à manutenção da reprodução de padrões que incidissem sobre os sujeitos, desse modo, tornando-os controláveis, facilitando seu ingresso nas comunidades e proporcionando hierarquizações dentro das camadas sociais.

As reiterações sociais de controle que perpassam os sujeitos ganham forma e corpo nos contextos sociais, uma vez que grupos como família, religião, escola, perpetuam constantemente normatividades nas sociedades. Miskolci (2012), ao relembrar processos aos quais era submetido em sua época escolar, sobretudo, por ser vivenciada em face do golpe militar, ocorrido em 1964 no Brasil, sinaliza as profundas opressões e marcas de violações aplicadas e carregadas pelos que não se enquadram em normas estabelecidas de corpo, gênero e sexualidades em nossa sociedade.

> A masculinidade se confundia com a violência, em um jogo injusto e cruel para as meninas, mas também para os meninos que, como eu, não gostavam de futebol, tampouco queriam emular o comportamento dos adolescentes que, com 18 anos, adentravam na vida adulta vestidos em seus uniformes de serviço militar obrigatório (Miskolci, 2012, p. 10).

Importante destacar o estabelecimento social dos papéis ocupados pelos diversos corpos, uma vez que assumem um padrão de comportamento para que sejam aceitos socialmente, destacando ainda que as questões voltadas a gêneros e sexualidades, embora no cenário atual, venham sendo constantemente debatidas, ainda soam para muitos como tabu, diante de uma fala que não é permitida a todos (Foucault, 1988).

Assim, mesmo diante de novos valores sociais, ainda se enfrenta o silêncio e a invisibilidade dos corpos, que engendram gêneros e sexualidades ainda na perpetuação de uma lógica linear entre corpo-gênero-sexualidade, já problematizada e desestabilizada, considerados às margens diante da matriz heterocisnormativa[5], vivenciando o estabelecimento

[5] O termo heterocisnormatividade faz referência a uma inteligibilidade estabelecida nas sociedades, em que os corpos para serem considerados em um ideal de normalidade, também estabelecido, devem exercer suas identidades de gêneros e sexualidades de forma cis-heterossexual, naturalizando essas identidades, em

de normas e padrões culturais que visam enquadrar os sujeitos em categorias como “normais” e “anormais”. Esses últimos são marcados em suas diferenças hierarquicamente, muitas vezes resultando em abjeções para os heterodissidentes (Butler, 2021).

Diante das hierarquias sociais, as identidades construídas para homens e mulheres, inserem-se em uma lógica binária, que perpassa um conceito do que se determina como “normal”, bem como estabelecendo toda construção de uma postura diante do que se espera desse sujeito, com quem deve se relacionar, como deve se portar perante os anseios sociais, o que vem a favorecer com a manutenção de uma ordem imposta.

Nesse processo vale o destaque ao debate feminista em torno da questão do gênero que o estabelece enquanto construção social (Louro, 1997), o que favorece a abertura deste panorama para novos debates acerca da temática, por proporcionar ainda discussões voltadas às desigualdades nas relações de poder estabelecidas socialmente tanto intra gêneros como entre os gêneros cis e trans[6].

Scott (1995, p. 72) sinaliza que “o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. Nesse sentido, Louro (2011) sublinha e ratifica ainda, as relações de poder que se estabelecem diante do cenário social e da ocupação de identidades e papéis pré-estabelecidos.

> [...] o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de cada cultura (Louro, 2011, p. 63-64).

Vale destacar que Scott, mesmo não problematizando a categoria corpo-sexo, chama a atenção para a construção social do gênero. Dessa maneira, cada vez mais, era inegável que as características sociais aprendidas, perpassam construtos que definem maneiras de comportamento e padrões que são reiterados ao longo de toda a vida (Butler, 2021). Há assim, um processo de fabricação de corpos, gêneros e sexualidades que passam a ser parte da vida

---

comparação a pessoas que acabam consideradas como “fora da norma”, como pessoas LGBTQIA+ (Louro, 2009; Méllo, 2012; Manual de comunicação LGBTI+, 2018).

[6]Cisgênero e transgênero são termos designados para nomear identidades de gênero, ou seja, como as pessoas se identificam. Cisgênero compreende o indivíduo que se identifica com o suposto sexo biológico (nesse sentido, masculino ou feminino) que lhe foi atribuído ao nascer; o transgênero compreende a pessoa que não se identifica com o sexo/corpo atribuído desde o nascimento (Barreto; Araújo; Pereira, 2009).

dos sujeitos, que se vêem inseridos em um desenvolver contínuo de aprendizagem, para que possam fazer parte de suas culturas e sociedades de formas "plenas" e de um processo de inteligibilidade cis-heteronormativo e cis-heterossexual[7].

Chama atenção olhar para o conceito do gênero em seu caráter relacional, no que pese as reiterações sociais que tentam manter o padrão do masculino e do feminino inalterado. Nas construções sociais, essas padronizações se tornam possíveis, e estão carregadas de sentido e vivências, em sua maioria determinando a vida dos sujeitos. Porém, o sentido do gênero em debate, nos movimentos feministas começa a se inserir no sentido mais amplo das determinações de homem e mulher em si, levando em conta as várias facetas dessas identidades.

> O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 23).

Assim, importante perceber a categoria não como algo que limite, ou mesmo que feche o indivíduo em singularidades, mas perceber como sendo algo que o constitui, segundo Louro (1997), algo que faça parte de sua identidade. Essa identidade é percebida por Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 74), como "simplesmente o que se é [...]", ou seja, como algo "natural", ontológico e não como uma construção cultural e social. O gênero é assim, uma instância que faz parte da constituição do sujeito nesse processo de uma suposta ontologia e a denúncia de um assujeitamento do indivíduo que materializa os corpos, os gêneros e as sexualidades.

Bento (2011, p. 550-551) sinaliza sobre o gênero como "[...] o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. As interpelações do/a médico/a fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz". Esses processos passam a constituir a vida dos sujeitos, marcando suas identidades, direcionando comportamentos e mantendo toda uma lógica de construção social impressa nos modelos estabelecidos.

Diante dessas construções sociais, as identidades passam a ser assumidas em processos incessantes de enquadre social, bem como, através de processos discursivos que se inserem reiteradamente nas vivências cotidianas. Para Judith Butler (2021) esses processos são

[7]Fazendo referência aos modelos adotados socialmente de identidades de gênero e vivências sexuais que nas sociedades acabam por ser "naturalizadas" e "normalizadas" como a cisgeneridade e heterossexualidade, que levam a adoção de binarismos e classificações de "anormalidades" em diversas vivências dissidentes de corpo, gênero e sexualidade (Butler, 2021).

cotidianos na tentativa de interpelar as não conformidades dos corpos, dos gêneros e das sexualidades que não materializam por completo as normatividades sociais. Ainda segundo a autora, o gênero assume uma posição associada à performatividade, que "deve ser compreendida não como um 'ato' singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" (Butler, 2021, p. 195, grifo da autora).

Butler ao eleger a performatividade do gênero, sinaliza a fluidez do gênero, e o quanto socialmente ele é por vezes enquadrado, localizado em significados unívocos e em seus sentidos sociais, servindo a uma política de controle e regulação.

> O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este acto contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de *performances* subversivas de vários tipos (Butler, 2011, p. 87, grifo da autora).

O gênero é visto como um elemento discursivo, através do qual a cultura exerce influência e poder sobre os corpos diversos, sendo considerado em uma lógica binária, estabelecida nos ditames sociais. Desse modo, a não conformidade dos padrões estabelecidos proporciona o surgimento de corpos considerados como abjetos, que não serão aceitos nas sociedades em que se encontram, e sofrem diversos processos de preconceitos e discriminações, estando à margem da norma e passando por processos de disciplina e controle social. Para Jeffrey Weeks (2021), o gênero passa a ser uma divisão crucial, estabelecendo conforme as feministas argumentaram uma categoria de poder, este poder que passa a ser historicamente enraizado.

Outro ponto que requer atenção como explicita Guacira Louro (1997) ao relembrar Joan Scott, é a necessidade de desconstrução da lógica binária, que insiste em expressar o social baseado em dois polos: um polo dominante que sempre é considerado dentro de um processo discursivo de normalidade e sobre uma hierarquia de poder, em detrimento de outro polo que permanece sobre uma ótica de dominação.

Sobre as discursividades, Michel Foucault (2014, p. 46) sinaliza que "o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos [...]", verdade que toma forma no social, sobre mecanismos de controle, projetando, por exemplo, binarismos, que se convertem em uma lógica difícil de quebrar uma vez que se encontra enraizada nos meios sociais inclusive como algo natural, como uma essência, um fundamento.

Esse processo de trazer à luz, de denunciar, de desestabilizar a inteligibilidade do enraizamento de dicotomias que se inserem nos padrões sociais, é por si só desafiador e necessário diante da urgência de se trabalhar para além dos binarismos e padrões preestabelecidos de gêneros, mas que se voltam também a contextos ligados às sexualidades. Nesse caminho, se estabelecer um padrão baseado em "certos" e "errados" por meio equivocadamente de um fundamento, de uma essência, legitima lugares de exclusão e violações de direitos humanos, favorecendo ainda violências e sob uma inteligibilidade neoconservadora e neoliberal como vemos no atual contexto brasileiro (Oliveira; Miranda; Silva, 2018; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Raimundo *et al*, 2021).

Louro (2001), ao debater o surgimento das teorias queer, reforça a emergência do debate sobre as novas configurações identitárias (de corpo, de gênero e sexualidade) que surgem destacando o caráter ambivalente que a escola, enquanto espaço de controle e disciplina destacado nesta pesquisa, assume entre transgredir as normas e (re)produzi-las em relação ao corpo, gênero e sexualidade:

> Escolas, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até bem pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as 'novas' práticas, os 'novos' sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (Louro, 2001, p. 542, grifo da autora).

Falar sobre gênero e sexualidade em contextos formativos leva quase sempre ao enfrentamento de obstáculos neoconservadoras e neoliberais que buscam definir os corpos, os gêneros e as sexualidades de maneiras ontológicas como anteriormente explicitado em nossa pesquisa. Nesse caminho, a instituição escolar contribui no processo disciplinador de biopoder[8] sobre os corpos, gêneros e sexualidades (Foucault, 1988; Louro, 1997).

A escola acaba por assumir um cunho normatizador e disciplinante sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades supostamente "normais", "anormais", "pecaminosos" e "não-pecaminosos". Assim, esse assujeitamento dos indivíduos em ambientes onde suas identidades carregam toda uma carga simbólica e discursiva contribui fortemente os marcando por relações de poder, que legitimam lugares e reforçam a lógica binária daqueles que estão incluídos nos grupos sociais e os que estarão excluídos (Silva, 2014).

[8]O biopoder é um conceito elaborado pelo filósofo Michel Foucault que sinaliza o poder de controle e regulação, sobretudo nos corpos e que é exercido por instituições (Foucault, 2023).

Neste aparelho social que é a escola, esses processos discursivos de controle ganham corpo como esse ambiente de (re)produção de uma normatividade, um "heteroterrorismo", conforme proposto por Bento (2011), na sinalização de uma reiteração constante acerca de comportamentos tidos como inaceitáveis ou aceitáveis, ou mesmo para que se atinja certo padrão que precisará ser mantido constante nas relações estabelecidas hierarquicamente.

Nesse caminho, os autores acima sublinham que as tecnologias discursivas associadas às reiterações normativas produzem processos constantes de opressões que passam a fazer parte dos contextos sociais, acabam assim por serem naturalizadas e inseridas nas vivências dos sujeitos. Essas tecnologias discursivas marcam lugares de assujeitamento que são construídos e situados através dos discursos.

2.1 Corpos que importam e os processos discursivos em torno de suas sexualidades

Sobre as sexualidades se constrói todo um discurso de normatização que se converte em um intenso processo de controle e poder sobre os corpos. Foucault (1988) destaca o uso da sexualidade pelo discurso médico, pedagógico, com fundo higienista, um problema de ordem pública, que precisava ser dialogado no sentido de prevenção e proteção. A apropriação da sexualidade através dos diversos discursos sejam eles científico, sobretudo médico, psiquiátrico, favorecesse processo de construção sobre as sexualidades e os corpos e de como se deve vivenciar de forma "aceitável" a sexualidade no social e em diversos ambientes, onde o sujeito se encontra inserido.

O controle sobre os corpos vem delimitado através de discursos sociais, que normatizam e marcam aqueles que poderão exercer suas sexualidades e a forma como estas serão vistas e legitimadas. O discurso médico é um deste saberes, unido ao discurso pedagógico, entre outros, que estabelece ditames para a vivência das sexualidades e sela seu lugar em uma construção social que se perpetua no imaginário coletivo, desse modo normaliza e normatiza a forma de exercício da sexualidade (Foucault, 1988, Louro, 1997).

Jeffrey Weeks (2021), ao traçar um processo histórico em torno da sexualidade reforça o lugar de construção histórica e social, que vem acarretado por todo um discurso político e moral em torno da sexualidade. Nesse caminho, a sexualidade assume uma produção de saber-verdade que materializa lugares de poder em relação à cis-heterossexualidade, à cis-heteronormatividade e as sexualidades dissidentes vivenciadas pelos indivíduos.

Diante dessas relações de poder sobre a sexualidade, cria-se toda uma repressão que se estende às enunciações e aos discursos ao mesmo tempo em que é engendrada por estas (Foucault, 1988). Assim, a partir das condições de existência de enunciados e dos discursos, é viabilizado quem pode falar, sobre o que se pode falar, o dito e não dito, em que relações sociais, e por quais sujeitos a temática da sexualidade ganha materialidade. Havendo uma necessidade de regular o desejo/sexualidade através de disputas de sentidos via discursos, que naturalizem e essencializem uma produção de verdade, afinal "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos querem apoderar" (Foucault, 2014, p. 11).

Nesse sentido, o discurso é objeto de desejo, uma vez que legitima lugares de fala, hierarquizações de poderes, bem como a verdade de práticas e comportamentos sociais, uma inserção que possibilita construção de normatização diante de processos que se constituem como legítimos no social. Essa normatização discursiva possibilita estabelecer identidades que serão tidas como parâmetros (Silva, 2014), possibilitando cargas positivas e negativas sobre as mesmas a depender do encaixe social que foi dito e não dito produzindo identidades e diferenças.

Dessa maneira, "como já observamos, a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade'" (Louro, 1997, p. 80, grifo da autora), o estabelecimento de uma lógica binária, onde a expressão da sexualidade de um corpo é vista como não patológica em detrimento de outras expressões que proporcionam lugares de "normalidade" e "anormalidade", que se inserem em aparatos discursivos de disciplina e controle. Nesse caminho, Foucault (1998, p. 98) afirma que:

> Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.

A sexualidade dos corpos acaba por ser categorizada no social, como algo que marca o indivíduo e o lança em uma infinidade de possibilidades possíveis nem sempre acessíveis, de acordo com aquele encaixe em que se faça possível diante de suas construções identitárias, pois o sujeito poderá vivenciar de formas legítimas ou mesmo precisará sofrer uma série de sansões e punições ao longo de sua vida em decorrência de específicas inteligibilidades.

É possível perceber que sobre a sexualidade se estabelecem processos ligados à historicidade, a construções sociais e ao discurso. Nesse sentido Deborah Britzman (2021, p 112) lembra que "a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade", mas, o discurso passa a utilizar suas formas de inserção diante de processos voltados à sexualidade e ao controle dos corpos, partindo ainda de um processo constante e insistente de reiteração da normatividade vigente, como nos lembra Butler (2021).

Foucault (1988) propõe pensar a construção do sexo em sua historicidade, perpassada pelo discurso, que promove materialização e legitimação da sexualidade, nesse sentido observa ainda os modos através dos quais o sexo se vincula às dinâmicas ligadas a aparatos como saber, poder e prazer (Britzman, 2021). Parece importante ainda buscar entender os discursos que propagam as formas de inteligibilidade ditadas no social, estas que se fazem legítimas e supostamente naturais, e podem ser vivenciadas ou não diante dos padrões vigentes para cada sociedade.

> Foucault está interessado em saber como as superfícies dos corpos têm sido inscritas por novas formas de inteligibilidade e, portanto, em saber como elas assumiram essas novas formas de inteligibilidade através do funcionamento contraditório do conhecimento moderno, do trabalho e do aparato estatal (Britzman, 2021, p. 126).

Para Foucault o controle exercido contra as sexualidades e os corpos, através dos aparatos utilizados nas sociedades, vem a partir dos discursos, que também constroem como formas de inteligibilidade podem ser aceitas socialmente em detrimento de outras. Discursos estes que se propagam nas instâncias sociais estabelecendo e demarcando relações de poder e sendo por eles interpelados, "a diferença sexual, entretanto, não é nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas" (Butler, 2021, p. 194).

Diante das constatações de que o discurso constrói as sexualidades e estabelece critérios diante de suas normalidades e anormalidades, parece seguro a sinalização de que "tudo o que aprendemos sobre a história da sexualidade nos diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas complexas" (Weeks, 2021, p. 102), circunstâncias históricas que exercem a partir de disputas de poder controle sobre os corpos e como vivenciam suas sexualidades.

> O "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém"

> simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio de uma inteligibilidade cultural (Butler, 2021, p. 196, grifos da autora).

A sexualidade se torna um aparato de poder utilizado nas sociedades como forma de controle dos corpos, estabelecendo assim intensos critérios adotados pelos vários aparelhos sociais a fim de estabelecer o que se pode chamar de comportamento ideal para que se possa estar bem encaixado nos construtos sociais atuais. Vale ressaltar que se vem falando mais sobre as novas identidades de gêneros, sobre as formas de vivenciar mais livremente as sexualidades, mas isso ainda incorre em tabu e silenciamento, chegando a se manter sobre controle em aparelhos como o que é representado pela escola.

Diante de todos esses processos voltados a controle, vê-se o que vem sendo sinalizado por Foucault (2014) sobre a forma como os discursos acabam por assujeitar os sujeitos e se inserem nas camadas sociais, se consolidando como legítimos de tempos em tempo e demarcando assim toda uma construção que diz respeito a certo contexto histórico e social:

> Em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes (Foucault, 2014, p. 9).

O discurso assim se caracteriza enquanto uma porta de entrada por onde comportamentos e características são viabilizados e considerados como legítimos diante de cenários construídos atualmente. Stuart Hall (2016, p. 18) ao caracterizar a linguagem enquanto sistema representacional questiona “como a linguagem constrói significados? Como sustenta o diálogo entre participantes de modo a permitir que eles construam uma cultura de significados compartilhados e interpretam o mundo de maneira semelhante?”, assim, podemos sinalizar que a linguagem é o processo que passa a permitir materialização de significados e nesse sentido possibilitando a construção de sentidos associados à construção e manutenção de regra e normatividades nas sociedades.

Regras que regem sobre diversas questões, aqui explícitas as normatividades em torno das sexualidades enquanto construção que perpassa processos históricos e sociais complexos e que permeado por processos desiguais de construção, interditam, excluem ou incluem, sempre ditando aqueles que poderão estar usufruindo com tranquilidade enquanto são construídas abjeções que escapam as regras postas.

Importante aqui realizar o destaque para a escola enquanto instituição social, utilizada deste seu surgimento como forma de manutenção de comportamentos e padrões operantes, a

mesma que não se encontra enquanto exceção, mas se mantém sobre muitos aspectos enquanto também reprodutor de desigualdades (Louro, 1997). O espaço onde se espera construção de alteridade se vê, no entanto, permeado por profundas construções regradas com ditames sociais, de onde uma vez por outra escapam desconstruções que estão a todo o momento se inserindo nas vidas dos sujeitos, lançados aos processos históricos de suas épocas, seus ditames e costumes, suas formas de manutenção de normatividades vigentes, as próprias representações em torno do ser docente e o que se espera de seu papel, tudo o que se constrói enquanto possível sobre as sexualidades que se mantém, já demonstra a carga muitas vezes simbólica, mas que no dia a dia está sendo vista nas relações sociais e circulam nas paredes e no chão da escola.

2.2 As construções discursivas em torno dos gêneros e sexualidades na escola

Quando se observa o encontro dos debates entre sexualidade e educação, vê-se toda uma lógica associada a intenso controle, representando encontro problemático e estando permeado por processos discursivos com forte cunho político, quando lançadas em contextos educativos e formativos, as temáticas dos gêneros e sexualidade encontram sempre todo um jogo de poder associado, pois:

> A combinação entre sexualidade e educação é um tema que remonta aos primórdios da instituição escolar brasileira. Muitos projetos e iniciativas de educação sexual pontuaram a história da educação no Brasil e o encontro com a perspectiva de gênero sempre foi problemática (César, 2009, p. 37).

Falar sobre gênero e sexualidade em contextos formativos leva quase sempre ao enfrentamento de obstáculos neoconservadores e neoliberais que buscam definir os corpos, os gêneros e as sexualidades de maneiras ontológicas e em contextos da (re)produção das desigualdades econômica e social como anteriormente explicitado em nossa pesquisa. Nesse caminho, a instituição escolar contribui no processo disciplinador de biopoder sobre os corpos, gêneros e sexualidades (Foucault, 1988; Louro, 1997).

Nesse sentido a escola acaba por assumir um cunho normatizador e disciplinante sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades supostamente “normais”, “anormais”, “pecaminosos” e “não-pecaminosos”. Assim, esse assujeitamento dos indivíduos em ambientes onde suas identidades carregam toda uma carga simbólica e discursiva contribui para serem fortemente

marcados por relações de poder, que legitimam lugares e reforçam a lógica binária daqueles que estão incluídos nos grupos sociais e os que estarão excluídos (Silva, 2014).

Na escola esses processos discursivos de controle ganham corpo como esse ambiente de (re)produção de uma normatividade, um "heteroterrorismo", conforme proposto por Bento (2011), na sinalização de uma reiteração constante acerca de comportamentos tidos como inaceitáveis ou aceitáveis, ou mesmo para que se atinja certo padrão que precisará ser mantido constante nas relações estabelecidas hierarquicamente, afinal, "as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares" (Louro, 1997).

Nesse caminho, os autores acima sublinham que as tecnologias discursivas associadas às reiterações normativas produzem processos constantes de opressões que passam a fazer parte dos contextos sociais, acabam assim por serem naturalizadas e inseridas nas vivências dos sujeitos. Essas tecnologias discursivas marcam lugares de assujeitamento que são construídos e situados através dos discursos.

Bento (2011) ao sinalizar a diferença na violência sofrida pela criança que é categorizada como "diferente" dos demais, faz um recorte de como a pauta do gênero e sexualidade ainda necessita ser visibilizada e trabalhada de formas pedagógicas e não excludentes no ambiente escolar, onde esses imperativos que ferem direitos são normalizados e seguem acontecendo diariamente, "verdades" que são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. Corroborando com Bento, Louro expõe que:

> Como educadoras e educadores precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes. Há que se analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões (Louro, 2011, p. 65).

Assim, busca-se ultrapassar a ótica binária que se perpetua no social e segue legitimando formações identitárias legitimas enquanto outras estarão sempre sendo vistas como erradas ou mesmo como passíveis de intensas violações. Lançar o olhar a esta problemática e essas desconstruções levam a reflexões do quanto é necessário o debate para que se possam viabilizar contextos não violentos e mais justos para todas as pessoas, sobretudo em espaços de formação de autonomia e socialização como a escola.

Importante destacar que não se pode, no entanto, romantizar os contextos de inserção das lutas nesse cenário, uma vez que ainda enfrentam silenciamentos e opressões vigentes, bem como contextos adversos tanto políticos como religiosos e mesmo sociais que se inserem revestidos de pautas neoconservadoras e neoliberais.

Têm-se ainda o desafio de desmistificar os processos voltados a gêneros e sexualidades, constituições identitárias dos sujeitos, uma vez que se inserem como sendo próprias do humano, nos contextos escolares, uma vez que "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'" (Louro, 1997, p. 81, grifo da autora), bem como, as relações de identidades de gênero, fazendo parte da individualidade dos sujeitos e se manifestando, sobretudo, pela fluidez dos corpos e do trânsito dos mesmos nos contextos e espaços de socialização e vivências:

> Se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85-86).

Dessa maneira, a não conformidade dos corpos, que vem sendo sinalizada por teóricos aqui expostos, pode ser observada pelos profissionais da educação todos os dias ao se deparem com realidades diversas em suas práticas cotidianas. Eles viabilizam a educação que pode e deve ser libertária em seu sentido freiriano, porém, que também pode ser fonte de aprisionamento. Os processos educacionais precisam estar atrelados a práticas que possam fortalecer igualdade entre as pessoas sem, no entanto, esquecer as diversidades que convivem nos diversos espaços (Candau, 2007), principalmente nos espaços escolares. O fortalecimento de uma cultura que promova inclusão e garantia de direitos na convivência com as diversidades e enfrentamento das diferenças só pode ser promovido nos espaços escolares, a partir de uma educação que foque no contato com os direitos humanos e no respaldo de práticas libertárias que sejam aplicadas cotidianamente.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIVERSIDADES, SOCIEDADE E DEMOCRACIA

"todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos"
(Declaração universal dos Direitos Humanos)

Os diversos tensionamentos vivenciados atualmente, tanto em esferas políticas como sociais, aqui se destacam os discursos neoconservadores e neoliberais, que incidem sobre a

educação, vêm encontrando ecos dentro dos muros da escola e dificultam cada vez mais os debates ligados a pautas associadas a gêneros e sexualidades, impedindo a fluidez de temáticas associadas ao livre exercício dos Direitos Humanos. Assim, sinalizamos que os debates que aqui se destacam, destinam-se, sobretudo ao campo da educação, e são vivenciados em sua maioria no chão da escola e pensados para esse ambiente.

Esses debates viabilizam construções ligadas à manutenção e fortalecimento da democracia e de uma sociedade mais equânime. Conceitualmente, expressa-se democracia conforme Almeida (2018), pela participação da sociedade nas decisões políticas, de forma ampla, pautada no reconhecimento e no exercício dos direitos ao longo dessa participação ativa na sociedade. Benevides (2016) destaca a democracia moderna enquanto embasada no ideal republicano, aos valores do liberalismo político e da democracia social. Ainda assim, destaca-se que essa democracia moderna:

> [...] reúne as exigências da cidadania plena, a única que engloba as liberdades civis e a participação política, ao mesmo tempo em que reivindica a igualdade e a prática da solidariedade, a partir da exigência dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, para todos nós, viventes, e para as gerações futuras (Benevides, 2016, p. 27).

Embora a democracia pressuponha os sentidos de uma cidadania plena, na busca pela igualdade e no livre exercício de direitos, com reconhecimento de participação ativa na sociedade, entretanto, na prática, esses direitos não são de fato resguardados. No Brasil, parcela da população vivencia cotidianamente, situações de violações ligadas aos processos fortemente marcados pelas desigualdades sociais, surgidas em várias camadas, principalmente no quesito de raça, etnia, orientação sexual, versadas, sobretudo, pela impunidade na sociedade brasileira, pois, “na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana (Candau, 2012, p. 717).

Refletindo sobre as condições históricas e sociais que vêm se construindo na sociedade brasileira, vale destacar que o debate ligado a uma educação que se volta à construção de Direitos Humanos é recente, enquanto realidade intencional e sistemática. Nesse caminho, Candau *et al* (2003, p. 94) reforçam que uma educação voltada de fato a temática dos Direitos Humanos, “aparece na segunda metade dos anos 1980, no clima de mobilização social e afirmação da sociedade civil, inerentes aos processos de redemocratização do país”.

Importante destacar a redemocratização do país, tendo em vista os fatores sociais e históricos envolvidos nessa mobilização, uma vez que o país vinha enfrentando graves violências e violações de direitos, perpetrados pelo regime ditatorial que havia se instalado desde 1964, presentes a instalação de pânico e medo, incutido ainda na sociedade silenciamento frente a diversas questões. A educação não se encontra alheia, uma vez que, como destaca Foucault (1987), a escola é instituição utilizada por vezes como forma de controle, bem como reprodução social como aponta Junqueira (2008). Nesse sentido, estabelecesse-se "construída sobre padrões heteronormativos, considerando normais e melhores os homens brancos, adultos, heterossexuais, pertencentes às classes dominantes" (Santos; Lage, 2017, p. 75).

Destacando-se ainda os processos de construção social sobre o qual se lançam os pilares da sociedade brasileira, tendo em vista ser um país colonizado, perpassado por uma sociedade escravocrata, possuindo suas desigualdades em sua maioria sendo negligenciadas e sobre elas construindo a democracia (Silva, 2014). Dessa maneira, a escola, assim constituída, nasce conforme ditames de uma classe privilegiada, em detrimento de outras, atendendo as determinações desta referida classe (Frigotto, 2018).

Falar sobre a inclusão dos Direitos Humanos nas diversas pautas sociais hoje é destacar as lutas dos movimentos sociais e das minorias, por melhores condições de existências para além do trabalho. Assim, é poder (re)existir, sem ser morto ou sofrer violências de diversas ordens, fortemente marcadas pela intersecção dos marcadores sociais da desigualdade de classe, gêneros e raça, que ainda acontecem na sociedade brasileira.

Para que seja possível falar abertamente sobre essas temáticas sem sofrer sansões e perseguições, é necessário destacar a relevância da democracia que se apresenta constantemente sob ameaças. Para Aída Maria Monteiro Silva (2014, p. 3) a democracia diz respeito a um "[...] regime político alicerçado nos pilares de liberdade e da igualdade, na vontade da maioria da população, e no respeito aos direitos de todas as pessoas [...]".

Assim, percebe-se a importância de direcionar para a educação o debate sobre a construção de uma sociedade mais igualitária, plural e democrática. Esse processo voltado à educação pode ser gerador de construções potentes, que se expandem para esferas sociais diversas, como política, cultura e a sociedade como um todo.

Diante do exposto, percebe-se que a educação se torna uma ferramenta fundamental em um contexto onde a luta pelo fortalecimento e reconhecimento da democracia se faz necessária. No Brasil, essa necessidade se manifestou mais ainda durante a ditadura militar, período em que diversas violências e violações de direitos foram legitimadas. Mais

recentemente, o avanço de pautas associadas ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo tem promovido um processo inverso, contribuindo para uma crescente desdemocratização, em vez de fortalecer a democracia.

Nesse caminho, Silva (2014) sinaliza a educação como importante espaço e ferramenta na luta engajada, pois os diversos grupos que viabilizam lutas em favor de novas construções e equidades sociais percebem e lutam em favor da importância de construir uma cultura social voltada à prática dos Direitos Humanos, possibilitando o fortalecimento, o reconhecimento e a construção da democracia na sociedade (Candau, 2003).

Fomentar uma luta engajada para uma educação que se volte a uma conscientização política e social, só se faz possível, diante de um cenário de maior mobilização social em prol de uma educação que seja de fato, mais participativa em detrimento de uma escola extremamente elitista, separatista, hierarquizada, dicotômica e excludente.

Corroborando com as ideias acima explicitadas, Benevides (2004) ainda chama atenção para a questão de uma educação política que se torna relevante no cenário de democratização do país, onde se percebe a importância do desenvolvimento social e político para que possa haver crescimento econômico.

Porém, o que ainda se percebe é, em muitos aspectos, uma educação que acaba ainda aprisionando, porque foca apenas no desenvolvimento da economia e na manutenção de pessoas subjugadas e silenciadas, ao invés de ter sua atenção, no reconhecimento da participação e na consolidação de uma sociedade inclusiva para todos e todas. Assim é possível destacar que, faz-se necessário uma mudança de mentalidade, posicionamentos e posturas que desnaturalize essas exclusões e discriminações. Nesse caminho, Benevides (2001, p. 1-2) sinaliza que:

> No Brasil, essa mudança implica a derrocada de valores e costumes decorrentes de fatores nefastos historicamente definidos: o longo período de escravidão (mais de 300 anos), que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; a política oligárquica e patrimonial; o sistema de ensino autoritário, elitista e muito mais voltado para amoral privada do que para a ética pública; a complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos seus privilégios; o descaso com a violência, quando exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; as práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema familiar patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; o individualismo consumista.

Uma sociedade construída em um alicerce de extremo descaso, com boa parte de sua população, certamente enfrentará dificuldades para modificação de posturas e se reerguer

diante de situações que acabam por naturalizar e legitimar violações de direitos, ao não adotar posturas de enfrentamento, bem como a naturalização de diversas falas e discursos que constroem uma educação que oprime.

Nesse mesmo viés, pode-se perceber que para alguns é interessante que se permaneça sobre uma educação que silencia e oprime, uma vez que o sistema em geral costuma privilegiar alguns em relação a outros que estarão fadados a marginalidade. Benevides (2001, p. 2) sinaliza "que existem grupos interessados em desmoralizar a luta pelos direitos, porque querem manter seus privilégios ou porque querem controlar e usar a violência institucional." Essa violência institucional acaba sendo respaldada pelos próprios estados que deveriam zelar pela igualdade e dignidade de todas as vidas.

Nesse processo de controle social, uma vez que o silenciamento e a opressão perpassam por um processo intenso de controle e naturalização, está inserido o discurso que se propaga sobre os diversos grupos vulnerabilizados e legitima, ainda que de forma aberta e indiscriminada, comportamentos violentos e a retirada de direitos que vinham sendo mantidos e garantidos a duras penas.

Dessa forma, o Brasil vê desde antes do início dos anos 2000, aumento de pautas neoconservadoras, nos diversos contextos sociais como: os crescentes discursos contra o aborto, direitos sexuais e reprodutivos, bem como o uso indiscriminado e ficcional do termo "ideologia de gênero[9]", disseminando e legitimando comportamentos de ódio e preconceito (Miskolci; Campana, 2017; Balieiro, 2018; Miskolci; Pereira, 2019).

O que tem se observado desde meados dos anos 2000, são discursos que desmontam a educação, a saúde e as pautas de lutas dos movimentos e grupos subalternizados, sobretudo as temáticas associadas a gênero e sexualidade. Assim, há um retrocesso, desembocando nos Direitos Humanos, por meio de convergência perversa entre o neoconservadorismo e neoliberalismo em que a equidade e igualdade dos grupos subalternizados são deslegitimadas (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

O governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, proporcionou aumento considerável de pautas ultraconservadoras, neoliberais, que culminaram em uma série de medidas que pretendiam acabar com agendas, setores e legislações voltadas à temática dos Direitos Humanos, fomentando um processo de desinstitucionalização de uma educação voltada aos Direitos Humanos (Cardoso, 2021).

---

[9] Ideia gestada a partir de grupo conservador ligado a igreja católica, que visa travar uma luta contra uma suposta "perspectiva de gênero" como ferramenta ideológica no sentido de fazer oposição a ideais feministas, repercutindo diretamente em processos voltados a luta pelos direitos sexuais e reprodutivos, educação sexual nas escolas, entre outros. (Miskolci; Campana, 2017).

Mas o que seriam os Direitos Humanos e quem deveria estar sobre sua tutela? A Unicef (2015) estabelece os Direitos Humanos, como “normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos”. Nesse sentido, os indivíduos convivem em sociedade e deveriam estar resguardados pelos direitos humanos por meio do seu convívio e de sua efetiva aplicação com garantias em vários âmbitos.

Entretanto, vai se construindo uma visão de que a sociedade segue moldes excludentes, que nem todos se encaixam nos padrões tidos como “normais”. Porém, por parte da sociedade, há práticas inclusivas, voltadas, sobretudo a égide dos Direitos Humanos, e a escola tem sido envolvida diretamente nesses processos:

> Ao mesmo tempo, também é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (Candau, 2012, p. 717).

Embora, os processos sociais estejam fortemente permeados por relações de poder, a pauta dos Direitos Humanos passa a se inserir nos discursos, diante das adversidades de uma sociedade que vivencia intensas normas desiguais que não abarcam todos em seus processos.

Nesse caminho, Sousa Santos (1997, p. 20) sinaliza o uso dos Direitos Humanos a “serviço de interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos”, demarcando que de fato nem todos terão respaldo em suas práticas e em suas vivências, mesmo assim se vê a importância no debate e na modificação de práticas arraigadas no cotidiano que não se adequam as novas realidades.

Nos contextos escolares, esses debates se intensificam pela construção que esse cenário proporciona diante de ser gerador de potencial. É perceptível que a sociedade promove uma construção acerca do que deve ser tido como normal e dos que vão se inserir diante dela. Mas, vale o debate e vale abertura a novas possibilidades de construções que se atentem à visibilidade de práticas geradoras de exclusão com sua modificação para práticas que possam incluir ou mesmo ampliarem o olhar para a construção das desigualdades e quebrar os ciclos de preconceito:

> Historiadores e sociólogos mostram como toda nação é imaginada como uma comunidade com fronteiras que definem quem dela participa e quem é dela excluída, ou seja, a nossa imagem de nação também comporta discriminações e exclusões. Encará-las é reconhecer a existência de diferenças, dissonâncias e dissidências na

> sociedade em relação ao que o Estado tentou construir como ideal. [...] A educação, a escola em particular, tendeu a ser usada como um mecanismo de socialização que era também de normalização das diferenças, seu apagamento ou enquadramento nos moldes que interessavam aos interesses políticos do alto (Miskolci, 2012, p. 54).

Torna-se emergente assim, falar sobre a escola, como um lugar de resistência, mas também de exclusão, sobre o modo como vivenciamos esses processos e como somos atravessados por eles, atentando-se ao fato de como aqueles que estão inseridos nesses espaços têm vivenciado essas modificações e, como essas modificações têm gerado formas de enfrentamentos que devem estar inseridas nesse espaço que possam ser práticas perpassadas pelo afeto, além de incluir em suas formações esta temática como sendo geradores da promoção de novas práticas de inclusão, autonomia e visibilidade (Sáinz, 2019).

3.1 Sentidos de uma Educação em Direitos Humanos no fortalecimento de uma cultura de direitos na escola

A Educação em Direitos Humanos é recente no contexto tanto da América Latina como no Brasil. Apresenta um panorama que tem se consolidado entre estudiosos/as e busca ser uma forma de construção de cidadania crítica e reflexiva e de subversão das desigualdades sociais (Candau, 2007).

Candau e Sacavino (2013) expõem uma série de enfoques possíveis para caracterização de uma Educação em Direitos Humanos, sem, no entanto, categorizar um único sentido, uma vez que, segundo as autoras, não se pode afirmar que se tenha alcançado consenso diante dos diferentes autores e perspectivas. É inegável, no entanto, que a Educação em Direitos Humanos, compreende uma série de medidas, que visam fortalecimento de direitos, busca por igualdade, bem como respeito que se pauta no trabalhar com as diferenças, voltando-se ainda, a práticas que se ligam aos diversos contextos sociais.

Ao sinalizar a Educação em Direitos Humanos no novo milênio, as autoras trazem a ênfase de que a mesma proporciona "promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito (Candau; Sacavino, 2013, p. 63), sinalizando ainda que não apenas pela transmissão de conhecimentos voltados a Direitos Humanos consolidamos a Educação em Direitos Humanos, mas uma série de medidas associadas.

Fatores como a educação para o “nunca mais”, formação de sujeitos pautada no reconhecimento de seus direitos enquanto atores sociais, visão integral dos direitos (Candau; Sacavino, 2013), assim como a promoção desses conceitos de forma continuada e não apenas em rodas de conversas e palestras, mas como efetivação prática nos diversos contextos sociais e especificamente aqui, escolares.

A possibilidade de trabalhar as diferenças/desigualdades sem negar a existência das diversidades, mas ainda assim promovendo inclusão e igualdade, pode soar ilusório, principalmente por todo o mote de desigualdades e violências vivenciadas em um país com histórico de violações, e de máculas sociais, como a escravidão dentre outros aspectos, como acontece no Brasil. Entretanto, problematizar os desdobramentos desse cenário hierárquico de desigualdades e exclusões pode levar a novas práticas sociais que desnaturalizam e denunciam esses silenciamentos e invisibilidades que se cristalizam desde o início da socialização.

A educação se torna parte relevante no processo de implementação de uma cultura voltada à prática de direitos, uma vez que, enquanto ferramenta ligada à promoção de dignidade à vida humana, possibilita fortalecimento de processos geradores reflexivos e senso crítico, favorecendo cada vez mais a busca e luta por condições igualitárias e favoráveis para todas as pessoas. Documentos voltados aos respaldos na implementação de políticas ligadas a diretos humanos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos possibilitam o olhar de maior relevância à educação aliada a uma cultura de educação em direitos humanos, “ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos basearam-se, axiomaticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores” (Claude, 2005, p. 37).

É a partir desse processo de visibilizar a educação enquanto ferramenta de fortalecimento da democracia, que o processo educativo se torna relevante sendo incorporado na luta por condições de maior igualdade, sobretudo diante de cenários de aumento de pautas neoconservadoras como já apontado. Torna-se evidente a importância de falar sobre a temática da Educação em Direitos Humanos, uma vez que a mesma já cercada de silenciamentos se vê mais uma vez sendo relegada a agendas associadas a pautas neoliberais e neoconservadoras.

Nesse sentido, “a Educação para a Paz e os Direitos Humanos emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras e extermínios, práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da pessoa humana” (Zenaide, 2016b, p. 11). Dessa forma, as práticas de Educação em Direitos Humanos, associadas aos currículos, favorecem a

construção de cidadania e democracia, perpetuando por toda uma geração, assim também, quando não são coerentes, tornam-se práticas negligenciadas e repercutem de formas negativas socialmente.

Ao destacar preocupação com cenário que vem se desenhando em relação à temática dos Direitos Humanos, em uma escala global, Candau (2007, p. 399) enfatiza que:

> Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Ao assinalar a urgência em trabalhar as pautas associadas às temáticas centradas em perspectivas que remontem a retomada de direitos, a autora reforça a importância do alerta às novas configurações sociais, aos processos ligados ao progresso das civilizações. Porém, ressaltamos o quanto este progresso permanece exercendo profundos impactos na maneira como as relações se constroem, perpetuando exclusões e outras formas de violências. Esse fato se torna muito evidente em países como o Brasil, por toda a história e construção social, e favorece ainda mais a ascensão de grupos, em geral, neoconservadores e neoliberais, em detrimento de outros.

A promoção de debates voltados à Educação em Direitos Humanos, objetiva-se favorecer o olhar não apenas aos currículos e como os mesmos vêm sendo trabalhados e debatidos em aulas, mas, amplia-se a observação de como esse debate tem se inserido na sociedade, de que modo permite voz aos grupos vulnerabilizados, se esse debate tem promovido o olhar para o avanço das pautas neoconservadoras e neoliberais, fomentando nesse sentido uma cultura de fato democrática e participativa. Nesse caminho:

> Podemos dizer que a política de EDH chega ao Brasil através de uma conjuntura interna e externa mais favorável, tendo como ponto de partida o Plano de Ação de Viena (1993) e a década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que culminou no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2010), na instalação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), colegiado responsável pela elaboração do PNEDH (2006, em sua última versão) e por fim, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) (Feitosa; Tavares, 2021, p. 114).

Destacando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003) que possibilitou um arcabouço teórico na consolidação de políticas voltadas à implementação de

uma educação que tratasse sob uma ótica de Direitos Humanos, bem como nos estados, os planos estaduais promovidos pelo ministério da educação em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), realizando uma ação que visou possibilitar inserção de uma perspectiva de direitos humanos voltados à educação (Silva; Tavares, 2013).

São ações que promovem uma educação que possa viabilizar contextos igualitários e proporcionam o enfrentamento de autoritarismos, preconceitos e construção de espaços democráticos dentro dos contextos sociais. Nesse contexto, importante inserção representa a Educação em Direitos Humanos, sobretudo ao viabilizar o trabalhar de pautas como gêneros e sexualidades nas escolas, violência contra mulher e contra povos e/ou grupos vulnerabilizados. Nesse caminho, conta-se ainda com o trabalho de diversas militâncias que se inserem nas lutas sociais, e acabam por consolidar e efetivar direitos, uma vez que essas temáticas fazem parte dos processos voltados a Educação em Direitos Humanos e o fortalecimento do caráter plural e democrático da escola.

Se trabalhar essas temáticas ainda irrompe uma série se silenciamentos e opressões, o negligenciar dessas pautas por si só inviabiliza a vida social de boa parcela da população, abrindo espaço para agendas opressoras por meio de uma agenda contemporânea de convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

Embora muitos avanços sejam notáveis no tocante à implementação de direitos sociais e política de inserção de pautas ligadas a Direitos Humanos nas escolas, sobretudo nas primeiras duas décadas do século XXI, ainda vivenciamos contextos de opressão, diante de aumento de discursos neoconservadores e neoliberais que condensam sentidos de ódio e (re)produção de verdades que incidem sobre a educação na defesa de projetos neoliberais e neoconservadores.

Ao reafirmar a noção que se tinha durante período da escravidão, onde os senhores fidalgos desconsideravam os direitos dos povos negros, associando o ter direitos a condições como pertencimento a determinada classe, raça, entre outros marcadores sociais, Benevides (2016, p. 25-26) relembra o que ainda acontece atualmente e sinaliza:

> Hoje essa noção ainda prevalece, no mundo, nos vários casos de discriminação, que vai do preconceito até a eliminação física, por motivos étnicos, geopolíticos, socioeconômicos, religiosos, de gênero etc. Vivemos, no início do século XXI – paralelamente à fantástica revolução tecnológica da informação e da comunicação – a barbárie da "faxina étnica", a irracionalidade do fundamentalismo religioso e dos

> vários terrorismos (de Estados e de grupos), além da crueldade criminosa do capitalismo cada vez mais "selvagem" nesses tempos de globalização.

Nesse sentido como se houvesse determinada classificação que legitima ocupação de lugares sociais, enquanto a outros, o pertencimento é ao lugar da não existência. Assim, é possível destacar a Educação em Direitos Humanos como um marco na luta pelo enfrentamento de extremas violações que ainda são marcas da sociedade atual, embora se possa observar que as vozes das resistências emergem e ainda não conseguem ser plenamente ouvidas. Lutar pela educação que irrompe o silenciamento é adotar uma postura contra-hegemônica, diante de um cenário de intenso avanço de pautas neoconservadoras, onde o neoliberalismo tem se intensificado no meio educacional, como anteriormente mencionado.

Conforme sinalizado por Sacavino (2016), consolidar uma educação que abrange os direitos humanos e conta com docentes no processo de ser multiplicador, representa um processo contra-hegemônico, e estimula ainda participação dos que corroboram com os ideais democráticos transmitindo essas práticas para a sociedade, extramuro na escola. Vale ressaltar que esse ideal vem há muito sendo almejado, sobretudo,pelos que vivenciam contextos de violações, desigualdades e exclusões.

Zenaide (2016b) situa, citando Claude, como direito social econômico e cultural a educação na perspectiva dos Direitos Humanos, o que torna relevante associar essas práticas aos processos formativos e educativos, para que possam se inserir não apenas nos currículos, mas que traduza em ações sociais, tanto das políticas públicas quanto dos próprios sujeitos.

Assim, conforme Candau (2007, p. 411):

> No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política.

O momento vivenciado, ainda permanece sendo a busca por condições de igualdade, porém na observância da diversidade que resiste em todos os lugares, e na escola pode demonstrar construções acerca de novos olhares e diálogos na partilha de novas configurações. Uma vez que, conforme assinalado por Benevides (2001), uma educação que se volta a uma cultura associada a uma perspectiva de Direitos Humanos, deve ser contínua, permanente e global, percebendo ainda as nuances já destacadas de acesso a progresso das civilizações e as mudanças com a globalização repercutindo em avanços negativos em cenários diversos na sociedade que resvalam na educação.

Não há mudanças significativas de modos consolidados de visão de sujeito sem que haja quebras de hegemonia o que também é fundamental, em processos ligados à construção de uma Educação em Direitos Humanos. Não há como expressar Direitos Humanos, garantias fundamentais e a construção desses direitos, e relembrar as lutas já travadas, sem que haja um processo de criticidade associado a lutas contra-hegemônicas. Questionar assim, a repercussão e disseminação daquilo que não é favorável a todos e todas as pessoas e seus modos de vida, como o enfrentamento a LGBTfobia, ao proporcionar maior visibilidade as pautas dos grupos vulnerabilizados, e manter o debate sobre Direitos Humanos e sociais inserido nos contextos formativos.

Atualmente, diante desses processos em construção, percebe-se o impacto que a Educação em Direitos Humanos pode ter na constituição de práticas que se voltem à inserção dos diversos sujeitos. Porém, é importante o reconhecimento de um quadro de intolerâncias e dificuldades no trabalho de pautas associadas a gêneros e sexualidades no contexto brasileiro. Também é preciso sinalizar ainda as dificuldades de um currículo que se volte de fato a essas temáticas e que enfrente as dificuldades em debatê-las no cotidiano escolar. O livre exercício de uma Educação em Direitos Humanos e que visa garantir reconhecimento de diversidade sexual e de gênero se torna em muitos níveis, difícil no contexto brasileiro (Feitosa; Tavares, 2021).

O que Feitosa e Tavares (2021) chamam de subcidadania, por parte de pessoas que estão incluídas nas comunidades LGBT, que vivem às margens e que são considerados como corpos abjetos (Butler, 2021), materializa as violações de direitos. Aliada na luta contra esse tipo de violações, encontra-se a educação como um todo. Nesse sentido vale destacar a inserção da Educação em Direitos Humanos, além de um currículo e de políticas voltadas às áreas que se traduzam em ações eficazes:

> Com efeito, a educação é uma das áreas que mais preocupa o Movimento LGBT. Seja pelo alto número de violências perpetradas contra o segmento nas escolas e outras instituições educativas, seja porque existe uma crença e expectativa de que a educação, ao formar novas gerações, consciências, atitudes, práticas e valores, contribua para a construção de uma cultura de paz. É nesse contexto que chegamos à Educação em Direitos Humanos (EDH) (Feitosa; Tavares, 2021, p. 109).

A promoção de dignidade para vida e a possibilidade de combater contextos de violações se traduz nas construções políticas de Direitos Humanos que têm sido feitas desde a última década (2000), conforme assinala Pereira (2016), através de iniciativas dos governos, como programas voltados às temáticas de gêneros e sexualidades, cursos de formação inicial e

continuada para docentes, entre outros, que abrem espaço para que a pauta seja viabilizada nas escolas, uma vez a educação representa esse espaço de construção.

É possível afirmar que a temática de gêneros e sexualidades vem ganhando campo de discussão e recebendo atenção entre o meio social, porém, ainda de formas precarizadas, e embora possamos ver pelo menos o florescer de maior abertura e diálogo às inserções de gêneros e sexualidades, ainda recai em uma série de enfrentamentos que se tornam evidentes, uma vez que vemos ainda o aumento de pautas neoconservadoras e neoliberais, neopentecostais dentre outros segmentos, que se inserem em alas políticas e sociais (Solano, 2018, Miranda; Lima, 2019; Miskolci; Pereira, 2019; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

O governo que compreendeu o período de 2019 a 2022, foi marcado por uma série de agendas ligadas a desinstitucionalização de políticas voltadas à Educação em Direitos Humanos, foi responsável por graves desmontes nas políticas até então existentes, incluindo dissolução de órgãos voltados a essa temática e disseminação de discursos ligados a ódio (Cardoso, 2021), que proporcionaram o retomar de falas de ultra direita que repercutem no trabalho com as diversidades e certamente impactam o trabalho de uma Educação em Direitos Humanos efetiva.

Pensar em longo prazo as consequências que o aumento de questões neoconservadoras e neoliberais, ou que a inserção de práticas democráticas e plurais traz aos ambientes educativos e formativos, bem como os espaços de educação não escolares, implica na própria maneira como as pessoas se reconhecem enquanto participantes de uma vida ativa e digna.

Relembrando ainda, a necessidade de repensar como estão se consolidando ações que retratem inserção de direitos nos contextos educacionais; como essas inserções acontecem; de que maneira os sujeitos as colocam em prática em suas rotinas para que se possa cada vez mais estimular e promover não apenas o diálogo, mas a ação em conjunto.

Dessa maneira, pautar a educação em processos que se voltem em Direitos Humanos deve ser o que almejam as sociedades atuais, sobretudo, com avanço de intolerância, violência e discursos que legitimam ódio. É importante perceber que faz parte dos ideais libertários e revolucionários uma vida digna, uma educação que por si só represente o enfrentamento das desigualdades, exclusões e violências relacionando assim a importância de debater a reverberar as aspirações e ações em Direitos Humanos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS A TRILHAR

Buscar a realização de uma pesquisa embora com todos os desafios que possam surgir ao longo do percurso promove uma sensação prazerosa de estar contribuindo com a construção de conhecimentos em um dado recorte temporal, o que sinaliza abertura ao novo, ao diálogo, ao vislumbre de uma sociedade mais reflexiva e crítica, sobretudo, por ser a mesma tão atrelada a regras e controles rígidos que promovem disciplina sobre os que vivem as suas margens.

Nesse caminho, vai se percebendo que através das pesquisas é possível alcance de vozes que foram tão silenciadas que em geral não tem mais força de gritar. A pesquisa assim pode se considerar um grito, que precisa ecoar para que as estruturas rígidas possam ao menos se abalar.

Nesse viés surgem questionamentos como: o que representa a pesquisa para aquela/e que o faz? O que se pode considerar a respeito do que se esperar de uma pesquisa? Ou mesmo, o que pode se considerar uma pesquisa?

Torna-se importante assim, estabelecer de que pesquisa se abordou aqui, uma vez que conforme Menga Ludke e Marli André (2018) existem vários tipos de pesquisas bem como de atividades que recebem a alcunha da mesma, assim, para que possamos estar realizando a pesquisa proposta. Faz-se necessário conforme as autoras, estabelecer confronto entre dados, coletar informações sobre algo determinado bem como o conhecimento teórico que vem sendo construído a esse respeito.

Nesse sentido, Maria Cecília de Souza Minayo (2009) relembra a importância da pesquisa, sinalizando-a como uma atividade que fortalece a prática do ensino e sua atualização frente às demandas emergentes, trazendo ainda a relevância do vínculo que a pesquisa estabelece entre pensamento e ação.

Ao propor que as pesquisas surgem pela necessidade de respostas a questionamentos, Antônio Carlos Gil (2002) traça a mesma como possibilidade de resoluções de quesitos que até então não se tem maiores direcionamentos, é assim possível estabelecer uma importância em torno do ato de pesquisar, uma vez que pode gerar promoção de modificação de contornos já estabelecidos.

Pode-se observar a partir destas reflexões que o estabelecimento de uma pesquisa, infere ainda sobre questões sociais que permeiam relações e possibilitam ainda construções políticas associadas, uma vez que o direcionamento dos procedimentos que irão compor a pesquisa, suas lógicas de delimitação, e todo o processo de seus padrões associados, infere sobre uma lógica que também é coletiva e se insere nos âmbitos sociais.

A pesquisa acaba por se estabelecer enquanto viés interventivo, que busca promover ainda que nas entrelinhas, modificação social, seja através de mudanças de pensamento, de ideias, de comportamentos, as mesmas que se inserem em contextos sociais, e podem promover construções dialógicas e reflexivas, associadas a transformações de realidades. É inegável o papel do pesquisador enquanto agente de modificação de estruturas, a partir do estabelecimento de um compromisso ético e moral, que atinge os contextos sociais marcados pela pesquisa, para Menga Ludke e Marli André (2018, p. 5) "o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa".

Nesse sentido se tornam relevantes as críticas estabelecidas por Maria Malta Campos (2009) ao enfatizar as pesquisas educacionais distantes dos problemas que se considera como mais urgentes. Fato que vem sendo apontado pela autora nas pesquisas realizadas em educação atualmente, e chama atenção, sobretudo, por que as pesquisas em destaque fazem a utilização de questões sociais para seu encaminhamento.

Lança desse modo, um olhar para a possibilidade de aproximação com o fenômeno estudado, mas também, com a consolidação de demandas emergências como é o estudo dos gêneros e sexualidades no tocante a uma educação em direitos humanos, principalmente em nosso país, onde vemos a crescente onda neoconservadora e neoliberal, que avança sobre a educação impedindo uma política de equidade que se pauta na diferença.

É nesse ínterim que essa pesquisa se desenrolou, observando pontos que permitissem auxiliar na construção dessa caminhada, uma vez que, segundo Teixeira (2015, p. 8) "para responder ao problema investigado são produzidos conhecimentos científicos que surgem mediante o uso de métodos e técnicas adequados". Assim, faz-se importante definir o caminho metodológico que foi adotado pela pesquisa aqui socializada, bem como estabelecer a metodologia que melhor se enquadrou de acordo com o objeto geral que se concentra em compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades.

4.1 Abordagem da pesquisa

O percurso metodológico deste trabalho tem sentidos que levaram a caminhar por uma pesquisa de cunho qualitativa (Godoy, 1995; Minayo, 2009; Ludke e André, 2018), a mesma que se voltou ao estudo de realidades sociais, estabelecendo suas observações através de

processos não quantificáveis. Para Uwe Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

A pesquisa qualitativa assim apresenta maior aproximação com os fenômenos estudados uma vez que os mesmos se encontram inseridos na realidade social, possibilitando interpretações partilhadas e maior aproximação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa.

Para Godoy (1995, p. 58) a pesquisa qualitativa:

> Não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Silva *et al* (2021, p. 55), citando Creswell destaca a importância do pesquisador, se tornando na pesquisa qualitativa o principal instrumento. Esse contato permite uma maior preocupação com o fenômeno que surge, possibilitando um engajar-se, não engessando o pesquisador em algo já posto. A perspectiva qualitativa facilita o se debruçar sobre um estudo de cunho social, que lança o pesquisador na construção de saberes advindos da observação junto ao objeto de estudo utilizando-se de pesquisa de campo, que para Minayo:

> O *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (2009, p. 61, grifo da autora).

A pesquisa de campo vem possibilitar construções acerca do objeto de estudo, proporcionando novas visões e contribuições ao tema estudado. Estas podem trazer à luz novas questões, podendo fomentar discussões que geram potencial criativo.

4.2 Tipo ou finalidade do estudo

Para além dessas delimitações, a pesquisa adquire ainda caráter exploratório proporcionando, conforme sinalizado por Gil (2002), que sejam considerados diversas proposições a respeito do objeto de estudo considerado. Nesse sentido, pode ser possível ainda o aprimoramento de ideias voltadas ao tema dos gêneros, sexualidades no tocante a

educação em direitos humanos, bem como a flexibilidade dessas pesquisas, o que favoreceu o objeto de estudo e o trabalho em campo.

Uma vez que com a presente pesquisa, buscou-se compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades, torna-se importante observar os contornos de uma pesquisa que busque observar as causas de determinadas situações e mesmo comportamentos serem como são. A fim de melhor somar contribuir com a pesquisa, elenca-se ainda a mesma enquanto pesquisa explicativa, que para Gil (2002), adquiri função de procurar identificar fatores que podem estar nas esteiras dos determinados fenômenos observados a partir de determinados estudos.

4.3 Análise e sistematização dos dados

Utilizamos a análise do discurso de inspiração foucaultiana (Fischer, 2001; Foucault, 2014) enquanto perspectiva metodológica para tratativa dos dados analisados, pautando o olhar sobre os sentidos nos discursos apresentados, bem como enquanto ferramenta analítica que se encaixa nos processos analisados conforme nossos objetivos específicos, onde será necessário: a) Mapear formações discursivas docentes que materializam condensações de sentidos acerca da Educação em Direitos Humanos envolvendo as temáticas de gêneros e sexualidades; b) Elencar enunciados engendrados por docentes que subvertam sentidos neoconservadores e/ou neoliberais em relação às (re)produções das desigualdades de gêneros e de sexualidades.

Observando ainda o contexto de inserção de nossa pesquisa, a escola tomada como centro de uma perspectiva formativa através de discursos que se inserem e interpelam os sujeitos, uma vez que funcionam através de rígidos processos de controle e disciplina, atravessados por relações de poder (Foucault, 1987; Louro, 1997).

Entretanto, vale ressaltar que existem os corpos, os gêneros e as sexualidades dissidentes que escapam ao assujeitamento em sua totalidade dos discursos que tentam restringir a (re)produção de sentidos normativos vigentes hegemonicamente. Essa dinâmica acontece, uma vez que os sentidos estão constantemente em lutas por meios dos enunciados dos discursos no que diz respeito à condensação de sentidos como verdades (Fischer, 2003; Foucault, 2008; 2014).

Para Fischer (2001, p. 198-199, grifo da autora), “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos

discursos". Os discursos proferidos acabam por legitimar comportamentos que se inserem nas camadas sociais, estabelecendo padrões, que demarcam identidades, partindo ainda de uma perspectiva de estudos pós-estruturalistas.

A realização da pesquisa em si, também parte de uma lógica discursiva, que se insere em uma perspectiva de novo olhar para práticas consolidadas:

> A própria pesquisa se apresenta como uma prática discursiva pública que, na escolha e definição dos conceitos e procedimentos metodológicos, se posiciona politicamente no campo hegemônico que busca evidenciar. Nesse sentido, a pesquisa, como parte do discurso científico, também participa dos processos sociais de definição política dos sentidos socialmente públicos ou ocultos, produzindo, frequentemente, justificações científicas para a hegemonia dos valores e do discurso dominante (Sales, 2018, p. 110).

As práticas discursivas atuais na constituição dos sujeitos nas escolas imperam sobre os corpos, proporcionando normatividades e costumes que acabam por ser normalizados nas práticas cotidianas e passam a estabelecer comportamentos considerados como normais em detrimento dos anormais que são taxados em suas dissidências, pois:

> O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo [...] (Fischer, 2003, p. 375).

Nesse sentido, torna-se possível a partir da análise do discurso lançar o olhar para práticas discursivas instauradas em uma dada sociedade marcada por suas questões históricas e sociais de acordo com seu tempo e questionar o porquê dessas práticas estarem consolidadas, e o porquê de legitimarem este ou aquele comportamento, adotando binarismos e elegendo assim um padrão de normalidade e anormalidade, bem como realizar análise da linguagem inserida nessa consolidação de práticas.

"Em sua essência, a AD busca refletir acerca da significação dos enunciados e inclui aspectos sócio-históricos que marcam a produção do discurso" (Borges; Oliveira; Massa, 2021, p. 66), utilizando a análise do discurso de inspiração foucaultiana o discurso aqui é visto como uma construção a partir de sinalizações de ordem social, histórica e ideológica, sendo assim influenciado por esses elementos, bem como reproduzido em dados contextos. O discurso conforme Foucault (2014, p. 10) "não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar", para Foucault (2008, p. 136-137) o discurso é:

> Um bem – finito, limitado, desejado, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas"), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

É importante perceber que há práticas discursivas e não discursivas que se desvelaram no curso da pesquisa, estabelecendo ainda como ponto a observação de seus efeitos no campo, sobretudo nas relações de poder que se estabelecem e se consolidam nos cotidianos, estando presentes nas constituições identitárias e nas interpelações dos sujeitos, o que possibilitou a investigação dos modos pelos quais há consolidação de certas posturas. Destacando ainda os processos pelos quais o discurso subjetiva os sujeitos, uma vez que o mesmo nomeia e constitui.

O discurso é composto por enunciados que para Veiga-Neto (2007, p. 94) precisam ser "tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos". A sua reverberação sinaliza legitimação de práticas que se perpetuam no social. Os discursos são assim compostos por enunciados, estes que por sua vez "nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças" (Fischer, 2003, p. 378). Assim, um ciclo se inscreve no social, e segue exercendo controle sobre identidades que vão se consolidando, nos diversos contextos, aqui em especial, sinalizando o contexto escolar, o mesmo não está ausente de processos disciplinatórios e de rígido controle sobre os corpos.

Diante dessas sinalizações, é importante destacar a materialidade dos enunciados, enquanto constitutivas dos mesmos, bem como por meio do qual os enunciados ganham vida e se perpetuam. Para Foucault (2008, p. 113):

> Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou em um espaço?

Destacar a raridade dos enunciados se torna também relevante uma vez que os mesmos não pressupõem obviedade nem mesmo dão conta de todas as definições possíveis, não havendo exclusividade (Foucault, 2008). Os enunciados requerem um olhar para as situações de seu uso, revendo mais uma vez a sinalização da sua importância em determinados contextos, e as posições que ocupa.

Optou-se pela análise do discurso de inspiração foucaultiana pelo auxílio na percepção das vozes que ecoam diante dos vários discursos ressonantes nos contextos escolares, como

nos sinaliza Louro (1997), a "fábrica" de sujeitos que é a escola, sendo através desses discursos que os sujeitos acabam por ser fabricados e possuem suas identidades legitimadas ou não diante de intensos jogos de poder, importante destacar aqui "o entendimento da linguagem e do discurso como lugares de lutas permanentes (Fischer, 2003, p. 371).

A análise da pesquisa lança o olhar às tentativas de investigação de fenômenos que aparecem no chão da escola, e passam a ser reprodutores de intensas desigualdades, se dão em sua maioria com o não cumprimento de garantias fundamentais de direitos e emergem diante de posturas nem sempre óbvias, mas que direcionam contextos e refletem práticas, assim:

> O que temos a dizer logo no início é que não é por acaso, desvio, ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona. Por isso, a educação tem um lugar privilegiado e também por isso há a criação de mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem: para lidar com esta ambigüidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. O que a educação pode fazer, nesse caso, é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividade(s) que atravesse(m) a produção existente de sentidos "evidentes", atingindo assim e rompendo com a interpretação da ideologia já-lá (Orlandi, 2007, p. 307).

Discursividades que emergiram nos contextos escolares e legitimam lugares de silenciamentos e opressões e que ambivalentemente, como nos chamou a atenção Orlandi (2007), podem subverter a ordem do discurso por meio de outras discursividades que materializem resistência e reforçam a diferença. Assim, ao utilizarmos a análise do discurso, foi pretendido realizar investigação de fenômenos que perpassam construções escolares sobre os gêneros e sexualidades pautados em uma educação que se volta a uma perspectiva em Direitos Humanos.

Nesse sentido, é possível perceber as sutilezas que envolvem o percurso de práticas que se consolidam atualmente através de discursos construídos a partir de processos históricos e sociais, pois, para Orlandi (2007, p. 296), "o discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. A materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua".Para que se possa observar para além do dito, vale a reflexão sobre as coisas que passam nos não ditos, nos silêncios que falam, descartando por vezes concepções óbvias ou que levam a apenas conclusões únicas. Nesse sentido, Fischer (2001, p. 198) sinaliza que "para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas".

> Para Foucault, descrever práticas discursivas e não-discursivas em torno de um certo objeto ou tema tem a ver com um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios [...] (Fischer, 2003, p. 379).

Ponto que merece destaque ainda é o discurso socialmente construído acerca das temáticas associadas aos direitos humanos, sobretudo de uma educação que volte a perspectiva em Direitos Humanos, uma vez que o sujeito enquanto construção social passa a ser interpelado por contextos ideológicos. A utilização da educação como reprodutora de uma cultura que se volte de fato à perspectiva de Direitos Humanos, pode promover por si só, rupturas nas estruturas consolidadas, isso se dá através da língua, do discurso, Orlandi (2007, p. 307) expõe "que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura".

4.4 Técnica de coleta de dados

Para a coleta, ou melhor, para a produção dos dados foi utilizada a técnica de entrevistas semiestruturadas partindo de um roteiro previamente estabelecido. Marconi e Lakatos (2003, p. 197) apresentam a entrevista semiestruturada como uma possibilidade de explorar mais as questões voltadas ao objeto do estudo aqui analisado, visando possibilitar um contato mais fluido, uma vez que não remetem a roteiros totalmente determinados, possibilitando adaptações e modificações necessárias.

> Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (Ludke; André, 2018, p. 40).

A opção pela entrevista semiestruturada proporcionou um contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa, favorecendo entendimentos e aproximações sobre as realidades vivenciadas por cada pessoa e as discursividades associadas. Processo que favoreceu esta construção, pois a fluidez deste tipo de coleta de dados mesmo com um roteiro pré definido tornou possível haver maiores aberturas, pois, não ocorreu rigidez ou obrigatoriedade de respostas unívocas, estando à pesquisadora e os sujeitos envolvidos abertos as novas possibilidades que surgiram durante a realização das entrevistas.

As entrevistas ocorreram com docentes de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS), na cidade de Caruaru corroborando com o objetivo de compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades, como anteriormente explicitado. Visou-se assim contribuir com estudos que problematizem generificações atribuídas às identidades consideradas abjetas, bem como às discursividades que produzem desigualdades e repercutem nos cotidianos, observando ainda as rupturas discursivas que levam a promoção de uma cultura voltada a Direitos Humanos nos contextos escolares. Nesse caminho da pesquisa qualitativa:

> É fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade (Minayo, 2009, p. 67-68).

A importância da entrevista está na própria constituição da pesquisa, uma vez que se apresenta enquanto discursos que trouxeram voz e sinalizações, ou seja, condensaram sentidos que aqueles que estiveram diretamente ligados aos contextos aqui estabelecidos puderam inferir, internalizar, (re)reproduzir, engendrar sentidos, formações discursivas e enunciados contribuindo para análises, validações ou mesmo modificações das condensações de sentidos compreendidas no transcorrer da nossa pesquisa.

Outra técnica de dados também escolhida foi à observação não participante. Segundo Gil (2008), essa técnica proporcionou o uso dos sentidos para que se pudesse adquirir conhecimentos necessários diante do estudo que se desejou viabilizar. A observação não participante é um recurso bastante utilizado nas pesquisas, pois permite a percepção dos fatos diretamente de onde se quer observar, compreendendo sentidos que nem sempre são sinalizados nos discursos das entrevistas.

4.5 Delimitação das pessoas participantes da pesquisa

O presente estudo foi realizado em duas escolas de Referência em Ensino Médio (Erem), na cidade de Caruaru em Pernambuco, como já mencionado. As escolas foram escolhidas, em virtude de abertura a pesquisas, uma vez que já desenvolvem projetos de iniciação a pesquisa (PIBID), conversas e palestras sobre as diversidades/diferenças voltadas a docentes e discentes, entre outras atividades que favorecem desenvolvimento de pesquisas.

Essas produções (re)produzem sentidos que possibilitam inteligibilidades no engendramento das realidades e suas verdades.

Vale ressaltar que as referidas escolas selecionadas ainda possuem práticas em que discursos, voltados às temáticas da Educação em Direitos Humanos acerca de gêneros, sexualidades, são enunciados em uma perspectiva de (re)produção de outros sentidos que podem subverter os sentidos neoliberais e neoconservadores da exclusão e da (re)produção das desigualdades. As escolas escolhidas contam ainda com Núcleo de Estudos de Gênero e Enfretamento à Violência contra a Mulher (NEG) [10], que também abordam diversas atividades voltadas às referidas temáticas.

Inicialmente, foram realizadas visitas a GRE – Gerência regional de educação, que fica localizada no município de Caruaru. Os técnicos forneceram listagem com as escolas que continuam os referidos núcleos, sendo identificado, a seguir, que mesmo contendo oficialmente o referido núcleo nem todas possuíam seus núcleos ativos. Visando preservar as identidades dos docentes, foram suprimidos tanto os nomes das escolas como dos docentes substituindo nomes fictícios.

Para as escolas, foram escolhidos, para preservar a sua não identificação, os nomes de duas mulheres que com suas histórias de vida, colaboraram para que a causa dos Direitos Humanos inserida em diversas questões sociais sobre a integridade física e psicológica tivessem visibilidade e fosse possível serem trazidos ao debate, chamaremos a primeira escola de Escola Maria da Penha[11], enquanto a segunda escola receberá o nome de Escola Amelinha Teles[12].

---

[10]Visitando o *site* do centro de referência em educação integral e parceria com as secretarias de educação e da mulher, é possível verificar que os núcleos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher (NEG) surgiram em 2012, após participação das escolas públicas de Pernambuco no prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Os núcleos surgiram como possibilidade de ampliação de ações que tratavam da temática de gênero dentro das escolas e em instituições universitárias, com o objetivo de garantir sua inserção nesses espaços. Disponível em: Centro de Referência em Educação Integral: https://educacaointegral.org.br/experiencias/secretarias-de-educacao-e-da-mulher-de-pe-trabalham-a-questao-de-genero-em-escolas/#:~:text=Para%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20dos%20n%C3%BAcleos,Teod%C3%B3sio%20de%20Estudos%20de%20G%C3%AAnero.

[11]Maria da Penha é uma ativista brasileira, que foi vítima de violência pelo seu próprio ex-companheiro, passou a lutar pelos direitos das mulheres, tornando-se símbolo de resistência e luta por direitos e dignidade diante de uma liberdade de existência. Sua história pode ser melhor conhecida através do *site*: https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html.

[12] Amelinha Teles é jornalista, escritora e ativista pelos direitos humanos. Chegou a ser presa e torturada durante a ditadura militar no Brasil, enquanto militante do PCdoB – Partido comunista do Brasil, sendo torturada na frente dos filhos. Participa de projetos voltados a promover a memória deste período da história brasileira, para que não se esqueça e não se repita. Sua história pode ser lida nos *sites*: https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/maria-amelia-de-almeida-teles/ ou https://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/maria-amelia-de-almeida-teles/ .

A primeira escola escolhida, identificada aqui como Escola Maria da Penha, funciona nos turnos de manhã e tarde com ensino médio em tempo integral e Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite, possuindo um total de 11 salas de aula, bem como sala dos professores, sala de atendimento educacional especializado, laboratório de química, laboratório de biologia, laboratório de matemática e física, sala de informática, biblioteca, sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala de gestão, auditório, sala de projeção, sala do Núcleo Especializado em Línguas – NEL, quadra, cozinha, refeitório e ambiente externo. A escola possui uma média de 480 alunos e alunas e está situada em bairro popular e populoso em zona urbana e comercial na Cidade de Caruaru. Atualmente conta com núcleo de gênero, que recebe o nome de Núcleo de Gênero e de Combate a Violência contra a Mulher, realizando atividades como palestras, com objetivo de fomentar debate sobre a pauta do gênero, no enfrentamento a violências contra mulher, a grupos vulnerabilizados, entre outras ações.

A Escola Amelinha Teles funciona nos turnos de manhã, tarde e noite, exclusivamente com Integral médio, possuindo turnos de 07h da manhã às 14h. A partir das 14h, há o início de outro turno que finaliza às 21h. A escola atualmente conta com uma estrutura de 9 salas de aula, bem como secretaria, sala de apoio pedagógico ao estudante, sala de coordenação pedagógica do professor, biblioteca, quadra, cozinha, refeitório, ambiente externo. A escola abrange uma média de 650 alunos e alunas, nesse momento não está com o Núcleo de Gênero e de Combate à Violência contra a Mulher ativo, embora já tenham ocorrido experiências nesse sentido, sendo conhecido à época como Núcleo de Cultura de Paz, conforme informação obtida em conversas com a comunidade escolar nas visitas realizadas à escola. Foi sinalizado que a Escola Amelinha Teles costuma realizar atividades como palestras voltadas à finalidade de trabalhar temáticas associadas a gêneros e sexualidades, porém não costumam ser de formas sistemáticas em decorrência de demais atividades pedagógicas. A escola se localiza em bairro considerado bastante popular e populoso, situado em zona urbana e comercial na cidade de Caruaru.

O estudo foi realizado com docentes das duas escolas mencionadas acima. Esses docentes foram selecionados em decorrência de aproximações com a pesquisa, uma vez que ministravam aulas em componentes curriculares em facilitavam a promoção de debates, reflexões, desconstruções e ou desestabilizações e aprofundamentos no que diz respeito às temáticas da Educação em Direitos Humanos acerca dos gêneros e das sexualidades em suas condensações de sentidos na escola, na sociedade e seus desdobramentos políticos, bem como em relação a suas atuações diante das referidas temáticas nos NEGs das referidas escolas.

Ressaltamos ainda interesses pessoais por parte dos docentes envolvidos no estudo, alguns por já serem familiarizados com as temáticas aqui pesquisadas, outros por sentirem interesse em participar da disseminação de estudos e pesquisa, abrindo assim caminhos para ponte entre ensino superior e ensino básico. Salientamos que alguns docentes não necessariamente faziam parte das áreas das ciências humanas e/ou sociais, eles eram de ciências exatas, área que geralmente não debruça na compreensão das ações discursivas sociais, e, mesmo assim, concordaram em participar do presente estudo.

Empregamos ainda a técnica de *snowball* (bola de neve), ou seja, utilizamos a rede de referência de um/a entrevistado/a indicando outra pessoa que foi entrevistada (Vinuto, 2014), uma vez que a Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e de sexualidades, sobretudo no atual contexto, está em disputas entre projetos neoconservadores e neoliberais e projetos plurais e democráticos.

Ressaltamos que contamos ainda com o apoio de coordenações pedagógicas das escolas escolhidas, que nos auxiliaram nos contatos com docentes para que fosse possível a viabilidade das entrevistas. Foram, assim, realizadas as entrevistas com cinco docentes visando o ponto de saturação, para que não houvesse, uma vez que o número em questão se apresentou de maneira a alcançar os nossos objetivos para a pesquisa. Conforme Minayo (2017) não há predefinido número a ser seguido quanto às pesquisas qualitativas, uma vez que não se centram em números, embora, seja importante sua definição uma vez que devem manter uma lógica que corrobore com os objetivos.

Aqui, mantivemos os critérios de escolha, a partir do que já foi sinalizado como disponibilidade, interesse em participar, além de termos nos focado ainda, em não prejudicar os andamentos burocráticos das atividades das escolas.

Vale ressaltar que como a pesquisa é de natureza qualitativa, o aumento do mapeamento dos enunciados e seus discursos poderia levar a repetição de informações. Além disso, as escolas vivenciavam processos burocráticos, como avaliações, formações, entre outros, que inviabilizam por vezes a participação de docentes inseridos em demais atividades.

As pessoas participantes do estudo em questão assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, indicando suas participações de forma voluntária para que fosse possível a realização das entrevistas. Sublinhamos que em todas as entrevistas realizadas foi sinalizada a confidencialidade de todas as informações registradas, bem como o uso exclusivo dos enunciados dos seus discursos para fins deste estudo, além disso, foi reiterado o cuidado ético na preservação e sigilo das identidades tanto das pessoas entrevistadas como das escolas para que não houvesse identificações.

Destacamos que as pessoas participantes da pesquisa serão identificadas de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Segue abaixo quadro com informações como: formações, idades e áreas de atuação:

Particpantes	Identificação	Idade	Formação	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação como docente na escola atual	Religião
Docente 1	Mulher	29	Licenciada em História	11 anos	11 anos	Católica
Docente 2	Mulher	42	Licenciada em História	15 anos	15 anos	Não segue religião
Docente 3	Homem	24	Licendiado em Matemática	7 anos	1 ano e 7 meses	Não segue religião
Docente 4	Mulher	35	Formação em Ciências Sociais	4 meses	4 meses	Não segue religião
Docente 5	Mulher	30	Licenciada em Química	8 anos	2 anos e 8 meses	Católica

Fonte: autora, 2024.

Os tópicos que seguem trazem apresentações de docentes que participaram das entrevistas e fizeram parte do quadro anterior:

- A primeira docente entrevistada foi denominada “Professora 1”. É mulher e tinha 29 anos, atuava há 11 anos na docência. Lecionava na mesma escola de quando começou a ministrar aulas. Era mãe, e enquanto primeira a se formar no ensino superior de sua família, buscava trazer “sensibilização e consciência crítica” aos alunos e alunas que frequentavam suas aulas.

- A segunda entrevistada, também mulher: “Professora 2”. Tinha 42 anos e destes, 15 são dedicadas tanto à docência como à escola onde leciona. Identificou-se enquanto mulher parda e ressaltou a importância do entendimento das questões sociais (Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e de sexualidades) para que se possa visibilizar as diferenças das pessoas e de seus afetos.

- O “Professor 3” único homem entrevistado tinha 24 anos e destes 7 são dedicados à docência. Atuava há 1 ano e 7 meses na escola atual, ressaltou a importância de gerar momentos de debates para alcançar formação crítica dos/as alunos/as sobre os processos voltados a gêneros e sexualidades vinculados à Educação em Direitos

Humanos, com enunciados e discursos nas palestras e ações voltadas, inclusive às professoras aos professores, para gerar mais momentos formativos.

- A "Professora 4" trouxe um arcabouço teórico valioso no que diz respeito às temáticas abordadas. Estudou processos voltados às lutas sociais, como feminismos e processos plurais da diferença. Esteve há 4 meses tanto em sala como na escola em que leciona. Trouxe o compromisso de no dia a dia construir junto aos alunos e alunas processos formativos diversos e plurais.

- A "Professora 5" ressaltou a importância das formações para subsidiar a atuação diária, uma vez que estão na linha de frente de por vezes conflitos que precisam de respaldo. Ela tinha 30 anos e lecionava desde a formação, há 8 anos. A professora atuava na escola há 2 anos e 8 meses. No começo da entrevista, ela se emocionou com seu percurso docente ao relembrar seu processo inicial profissional.

Ressaltamos que todas as entrevistas foram realizadas nos espaços das escolas, para que fosse facilitado o contato com essas docentes[13] que se disponibilizaram a participar do estudo, bem como o local foi ainda escolhido por facilitar processos relacionados à observação do campo, das pessoas inseridas no mesmo e da própria dinâmica envolvida no cotidiano das duas escolas e das demais atividades desempenhadas pelas docentes entrevistadas. Ressaltamos que as três primeiras entrevistas foram realizadas na escola Amelinha Teles e as outras duas entrevistas foram realizadas na escola Maria da Penha.

As pessoas entrevistadas foram receptivas e acolhedoras com relação à temática do estudo, reconhecendo sua importância e entendendo a necessidade de contribuir para gerar cada vez mais saberes para o campo de produção de conhecimento da Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades. Sublinha-se ainda que o referido campo esteja em constante construção e modificação, ou seja, em disputas de sentidos na condensação de verdades entre projetos neoliberais e neoconservadores e projetos plurais e democráticos.

[13]Como foram realizadas entrevistas com 4 professoras e apenas um professor, utilizaremos o termo docentes em sua conotação no plural feminino por questões políticas discursivas na promoção de equidade de gênero, assim traremos os termos: essas professoras, as docentes, as entrevistadas, entre outros.

5 ENUNCIADOS E DISCURSOS DE DOCENTES: DISPUTAS DE SENTIDOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ACERCA DE GÊNEROS E SEXUALIDADES:

Nesse capítulo foram discutidos recortes de conceitos que embasam nossa produção e as análises que serão efetuadas a partir de então, enfatizando as condensações de sentidos presentes nos discursos sobre a escola e as temáticas aqui estudadas, refletindo ainda sobre o percurso da pesquisa e pontuando as demais sequências das análises desse trabalho.

No atual contexto brasileiro e da América Latina, se por um lado, a Educação em Direitos Humanos defende processos relacionados ao fortalecimento democrático e plural, com certa ruptura com o silenciamento; por outro, uma educação neoconservadora e neoliberal sublinha e propõe a naturalização da exclusão e a (re)produção das desigualdades condensando sentidos de uma racionalidade normativa (Tavares, 2012; Solano, 2018; Miranda; Lima, 2019; Silva, 2021; Silva; Cardoso, 2024).

Nesse contexto a escola nem sempre se apresenta enquanto espaço que condensa sentidos no campo das diversidades, construção de processos participativos etc., uma vez que conta com uma série de processos interdisciplinares e reflexões visando fortalecimento de identidades. Assim, esse espaço enuncia discursos que (re)produzem “verdades”relacionadas ao recrudescimento neoliberais e neoconservadoras que acabam, nas disputas por sentidos, por inserir essas verdades nos espaços escolares, pedagógicos, como também, na construção das políticas públicas voltadas ao campo da educação. (Foucault, 1987; Bento, 2011; Marafon; Souza, 2018; Miranda; Lima, 2019; Butler, 2021; Louro, 2021).

Diante desse contexto de disputas de sentidos no campo da educação, o nosso foco de pesquisa recaiu na compreensão dos sentidos presentes nos enunciados dos discursos das docentes. Nessa perspectiva, fez-se importante nos focarmos nos sentidos (re)produzidos pelas professoras e como elas perceberam os referidos processos em disputas nos espaços escolares. Assim, procuramos mapear as reiterações sociais dos processos de normatização de corpos, gêneros e sexualidades, inseridos nas várias esferas das vivências escolares relacionados a uma Educação em Direitos Humanos.

O estudo sobre o qual nos debruçamos tornou possível perceber nos discursos das docentes entrevistadas os impactos do avanço de pautas neoliberais e neoconservadoras, destacando por vezes como as próprias entrevistadas sinalizaram, uma “caça as bruxas” voltada aos profissionais da educação, que precisam cada vez mais ter cuidado com falas que

possam por ventura dar visibilidade às pautas ligadas a fortalecimento de identidades ou mesmo consideradas contrárias aos ideais vigentes.

Outras percepções que surgiram ainda promoveram a reflexão de que os profissionais se destacam ainda por estarem proporcionando construção de conhecimentos, trocas de saberes nesses espaços de aula, sendo muitas vezes os únicos lugares onde os alunos e alunas poderão ter contato com textos e falas que podem suscitar desconstruções.

Nesse percurso, a partir de estudos voltados para as perspectivas da análise do discurso (AD) de inspiração foucaultiana, "principalmente a noção de que o sujeito não tem uma essência, portanto sua subjetividade é constituída no e pelo discurso" (Alves, Pizzi, 2014, p. 81), analisamos os processos discursivos em torno da Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades:

> A AD encontra ampla aplicabilidade nos estudos educacionais devido à necessidade de indagar e referendar os discursos presentes nos diversos segmentos da comunidade escolar (estudantes, docentes, gestores, funcionários, pais e responsáveis pelos alunos, etc.), dos textos oficiais que orientam o processo pedagógico ou dos documentos que legalizam e definem políticas públicas para a educação brasileira. Depreende-se que esses discursos apresentam múltiplas facetas merecendo atenção e cuidado em suas análises (Borges, Oliveira, Massa, 2021, p. 73).

As análises discursivas, assim, versam sobre diversos sentidos que envolvem demandas ideológicas, políticas, sociais, bem como processos históricos que perpassam as constituições identitárias das pessoas participantes da comunidade escolar, como é próprio da análise do discurso, conforme proposto por Borges, Oliveira e Massa (2021).

No tópico a seguir, começamos com as análises dos discursos que foram apresentados ao longo dos enunciados das docentes que participaram do estudo por meio das entrevistas. As entrevistas foram colhidas, gravadas e posteriormente transcritas para dar seguimento às análises no mapeamento das formações discursivas, nos enunciados das docentes elencados em seus discursos, ou seja, nas disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades.

De acordo com o que foi observado nas entrevistas, foram eleitas algumas categorias analíticas vinculadas à análise do discurso de inspiração foucaultiana: formações discursivas, enunciados e posições de sujeito. As formações discursivas estão relacionadas a um processo que proporcionou saber o que pode e o que deve ser dito "dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo" (Fischer, 2001, p. 203). Nesse sentido,

houve condensações de sentidos nos referidos discursos que legitimaram e estabeleceram verdades (re)produzindo posições de sujeitos que, via inteligibilidade, normalizaram discursos neoliberais e neoconservadores, silenciamentos, desigualdades e exclusões sociais.

Dessa maneira, para Fischer (2001), os enunciados dizem de acontecimentos que irrompem em certos períodos de tempo em certo lugar, ligados a especificidades do discurso e, conforme sinalizado por Foucault (2008), os discursos são assim formados a partir de um conjunto de enunciados, podendo ser compreendidos ainda como uma unidade básica do discurso. Os enunciados puderam ser apresentados em quatro elementos, sendo: a referência, podendo ser sinalizada como as identificações que surgem nos discursos; o sujeito, que são aquelas docentes que se identificam com determinados discursos; as associações do discurso, uma vez que os discursos não ocorrem isolados e fazem relações com outros discursos; e a materialidade do enunciado que são as formas concretas de sua aparição (Fischer, 2001).

As posições de sujeito dizem de lugares de falas que surgem nos discursos, e possibilitam o transitar dos sujeitos em discursos diversos, uma vez que podem levantar determinada bandeira em uma situação e em outra estar do lado oposto. Dessa maneira, Fischer (2001, p. 108) propõe, ao tratar do sujeito, que:

> Nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade.

Assim, cabe sinalizar nesse processo o lugar de onde se fala à posição que se ocupa em uma dada sociedade, os campos de saberes que se inserem nesses discursos e os lugares de poder que acabam por se estabelecer nas sociedades, uma vez que os discursos estão constantemente perpassados por processos hierárquicos de poder.

Diante do exposto, nos próximos tópicos, analisamos os discursos enunciados ao longo das entrevistas realizadas e verificamos suas formações discursivas, seus enunciados e suas disputas de sentidos sobre Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades. Compreender sentidos e verdades materializados nos enunciados dos discursos é transitar com pessoas que se relacionam a contextos variados de acordo com suas formações e suas percepções sociais e coletivas. Nessa perspectiva, o conhecimento vai adquirindo discursivamente materialidade e sendo perpassado por vários processos identitários, construindo e desconstruindo sentidos tanto da pesquisadora como das docentes

entrevistadas, pois as identidades, verdades, e os sentidos sempre são inacabados. Ou seja, sempre há a possibilidade de novos sentidos serem condensados, outras posições de sujeitos, outras verdades surgirem.

5.1 Reflexões a partir das formações discursivas sinalizadas por docentes sobre Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades

No subtópico que segue será realizada análise do primeiro objetivo específico, levando em conta os discursos (re)produzidos pelas docentes entrevistadas nesse estudo, enfatizando as formações discursivas surgidas no curso das entrevistas bem como as associações com as temáticas analisadas.

Os discursos, realizados via entrevistas, abordaram sobre a Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos de gêneros e sexualidades. Assim, o foco recaiu na compreensão dos sentidos (re)produzidos nos discursos das docentes entrevistadas, no intramuro das escolas, nas salas de aulas, diante das construções de verdades que vêm sendo produzidas sobre gêneros e sexualidades associados à Educação em Direitos Humanos [EDH]. Dessa forma, buscou-se alcançar ao primeiro objetivo específico: Mapear formações discursivas docentes que materializam condensações de sentidos acerca da Educação em Direitos Humanos envolvendo as temáticas de gêneros e sexualidades.

Foi possível perceber ao longo dos discursos, o aparecimento de processos fortemente marcados pelo recrudescimento neoliberal em convergência com o neoconservadorismo na educação, fato que postula o aparecimento de uma nova configuração social e subjetiva (Dardot; Laval, 2016), como fica evidente a partir dos discursos que seguem e sinalizavam os principais desafios e possibilidades para a pauta de uma Educação em Direitos Humanos e as associações com gêneros e sexualidades:

> Eu acho que é, os discursos ideológicos da sociedade acaba sendo um empecilho hoje, para uma série de temáticas que a gente for discutir na sala de aula. Então, a gente tem, por exemplo, a gente vai debater uma situação, acho que desde uns seis anos atrás por aí que começou com aquelas histórias de ideologia de gênero de, de caça aos professores [...] ficou difícil de você começar um debate sobre qualquer coisa que os alunos já estão meio que armados ou né se colocando e fica difícil até de você até colocar isso [gêneros e sexualidades associados à EDH] e até principalmente para as famílias que ficam [...] querendo um Cristo para ser crucificado. E aí, hoje, eu acho que o principal problema da gente é isso. E então, cada vez que a gente vai tentar debater uma coisa, a gente procura ser mais cuidadoso possível, né, o mais técnico possível pra poder não gerar problemas. Pra não ter uma situação da comunidade querendo lixar a professora e dizer que tá fazendo ideologia, que tá querendo manipular e aí aquela coisa toda, e então, eu acho que a maior dificuldade hoje é o contexto social com essa questão do caça às

> bruxas com a ideia dessa temática, né?! (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).
>
> Pronto. Eu acho difícil. Não porque a gente não queira. Eu vou citar alguns… algumas situações, por exemplo, desde as últimas políticas, dos últimos governos é… com a cartilha da sexualidade [Cartilha: escola Sem Homofobia] que foi dita que acontecia e que a escola não deveria ser esse lugar de falar sobre isso. Hoje, a gente tem muito… medo, mas digamos que cautela de falar qualquer coisa nesse sentido, porque qualquer coisa que a gente fale, vai se voltar contra a gente e vai dizer que o professor tá querendo dizer que o aluno tem que ser e o que ele não tem que ser. E aí a gente não tem ninguém que diga pra gente como a gente deve ter… falar isso, então à gente fica com medo. Eu principalmente, eu tenho medo! Todo mundo tem medo de se dar… se deparar com uma situação como essa. E outra é justamente a falta de informação (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

A partir dos discursos acima pontuados foram explicitadas as construções que têm se tornado frequentes diante dos contextos sociais, com aumento significativo de posturas neoconservadoras em convergência perversa com sentidos neoliberais que condensam sentidos excludentes e de (re)produções das desigualdades na agenda educacional (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

A condensação de sentidos neoconservadores e neoliberais dificulta e deslegitima outros sentidos vinculados à promoção da igualdade. Ao trazer os desafios em iniciar debates em sala, pois alunos/as estão armados, a Professora 2 (42 anos, 15 anos de docência) enfatizou as construções que vêm se consolidando atualmente nessa convergência perversa, o cuidado que precisa existir para que se possa trabalhar qualquer temática que se vincule às pautas aqui abordadas.

"A caça às bruxas" conforme evidenciado pela Professora 2 (42 anos, 15 anos de docência) em seu discurso, remete aos processos de silenciamentos vivenciados a luz do aumento do neoconservadorismo nos contextos educacionais, com a necessidade cada vez maior de evitar o que coloca: "pra não ter uma situação da comunidade querendo lixar a professora e dizer que tá fazendo ideologia".

Bem como a falta de informação reproduzida no discurso da Professora 5 (30 anos, 8 anos de docência), que se perpetua diante de um contexto histórico social de disseminação de falsas informações, conforme traduzido no discurso com o exemplo da cartilha da sexualidade. Destacando ainda não haver maiores respaldos para elas, no tocante a promoção de conteúdos associados às temáticas de Educação em Direitos Humanos e suas associações com gêneros e sexualidades; assim, a docente acabou por estar sozinha para resolução de conflitos para os quais não houve nenhum preparo: "a gente não tem ninguém que diga pra gente como a gente deve ter… falar isso, então a gente fica com medo" (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

O medo sinalizado pelo discurso da Professora 5 enfatizou a falta de garantias para que fosse possível na escola dar andamento a uma cultura que se volte de fato a processos de maior liberdade de expressão, nesse caso foi destacado o que acontece nesse período atual, em que o que for dito, pode ser utilizado como forma de punição além de ser visto como subversão. Controle que tem se destacado atualmente sobre a educação, mas que não é recente. Enquanto sua função social de manutenção de ordem, a escola é um dos aparatos do qual faz uso a sociedade como forma de docilização dos corpos (Foucault, 1987; Louro, 1997; Bento, 2011).

Essa ênfase na condensação de sentido no medo, no silenciamento, e na invisibilidade, a ausência de informações e disseminações de discursos associados a esvaziamento de pautas ligadas às temáticas aqui trabalhadas da não reprodução das desigualdades, demonstram a forte interferência social na escola. Nesse processo de assujeitamento da instituição escolar, por meio dos membros da sua comunidade, na normatividade de discursos neoliberais e neoconservadores, torna por vezes esse espaço (re)produtivista das desigualdades sociais,por um lado, não promovendo democraticamente a disseminação de conteúdos associados a garantias fundamentais e processos de cunho emancipatório.

Por outro lado, nesse mesmo cenário se destacam as relações de poder inseridas nos discursos, que materializam lutas constantes, permeadas pelas produções de saber-verdade (Foucault, 2008). Existe assim, um reconhecimento de um discurso que pode ser socialmente considerado como subversivo, e não endossado pela gramática neoliberal e neoconservadora, que é visto como problemático, por parte de docentes que queiram trabalhar as temáticas de gêneros e sexualidades associadas à EDH.

Esses discursos se fundam diante de formações discursivas específicas que condensam sentidos nas (re)produções discursivas categorizadas como verdades (saberes-poderes). Aqui podemos destacar o discurso neoliberal que constrói uma perspectiva de subjetividade específica e se infiltra nas camadas sociais (Dardot; Laval, 2016), proporcionando uma educação pautada em um modelo direcionado ao mercado de trabalho, ao mito da meritocracia e a cortes de verbas na educação e em convergência com o discurso conservador que se reedita a partir do neoconservadorismo, promovendo o que tem se visto como a "ideologia de Gênero", o "escola sem partido" e a perseguição aos profissionais da educação (Frigotto, 2017; Miskolci e Campana, 2017), entre outros discursos que têm se inserido cada vez mais nas escolas.

Torna-se relevante perceber ainda as posições de sujeitos (re)produzidas nos enunciados dos discursos que limitam os sentidos sobre os comportamentos sociais e traçam

panoramas do que deve ser seguido e aceito socialmente como supostamente “naturais”, ou seja, a masculinidade hegemônica, a feminilidade hegemônica e a heterossexualidade como compulsória e ontológica, bem como a escola enquanto espaço de um conhecimento, isto é, condensação de sentido que é regulado. Formações discursivas que associam a um modelo de comportamento exigido pelo social, e evidenciam em sua maioria as desigualdades que imperam nos sentidos construídos sobre a escola e sobre os alunos/as (Fischer, 2001; Castro, 2009).

As formações discursivas dizem de determinados campos de saber. Ao mencionar Foucault, Fischer (2001, p. 201) sinaliza que as formações discursivas são como um “conjunto de dispersão e de repartição”, associando-as ainda a conjuntos de enunciados. Edgardo de Castro (2009) sinaliza também, que para Foucault, as formações discursivas são como uma série de regras que se disseminam em certo período histórico, assim, fazem parte de um movimento contingencial, determinado por um período histórico social. A partir dos discursos explicitados até então, percebemos uma formação discursiva que compreende um processo social que se reedita, (re)produz e segue se infiltrando, interpelado a produção de sentidos na educação, de um discurso neoliberal e neoconservador de exclusão e (re)produção das desigualdades de gêneros e de sexualidades.

Vale ressaltar que todas as identidades são contingenciais, sempre inacabadas e que dependem das condições de produção para que haja as condensações de sentidos. Assim, Foucault nos convida a “imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar entender” (Fischer, 2003, p. 375), mas aqui não viabilizamos o entendimento do que está por trás, mas do que realmente está sendo exposto, materializado, condensado, (re)produzido a partir dos enunciados dos discursos, mesmo que as pessoas não atuem conscientemente.

O entendimento do porque um discurso ganhou força, tornou-se “verdade” no social em detrimento de outros sentidos que não se tornaram “verdades”, leva-nos a problematizar de onde partiram esses discursos, ou seja, suas condições de produção de suas existências, e a que pessoas eles são endereçados.

Refletir sobre essas construções de sentidos nos discursos das docentes leva a percepção dos processos de assujeitamento por meio do qual as pessoas acabam por serem disciplinadas e assujeitadas em suas identidades e práticas sociais nas interações com os outros. Essas pessoas passam a ser interpeladas pelas estruturas ao mesmo tempo em que, como agência, essas docentes (re)significaram e (re)produziram, via inteligibilidades, as estruturas sociais. Em outras palavras, as docentes viam seus discursos, produziram

reiterações sobre as interpelações o que levou a (re)produção de sujeitos e de espaços de poder legitimados no social (Fischer, 2001; Butler, 2003; Foucault, 2014).

Podemos perceber diante do discurso da Professora 5 (30 anos, 8 anos de docência): “hoje, a gente tem muito… medo, mas digamos que cautela de falar qualquer coisa nesse sentido (Sobre EDH e suas associações com as temáticas de gêneros e sexualidades), porque qualquer coisa que a gente fale, vai se voltar contra a gente”, esse medo, acaba por sinalizar a falta de respaldo e garantias para docentes em geral, diante das novas construções contingenciais que interferem nas construções coletivas e no modo como as pessoas se categorizam e são categorizadas socialmente.

Conforme o que foi visto nos discursos das nossas entrevistadas, o medo acaba sendo uma constante, sobretudo pelo que vem se propagando no social com um modelo de uma escola livre de perspectivas ligadas à diversidade e a inclusão, uma postura de desdemocratização, em que aqueles que se colocam contra esse sistema, são vistos como subversivos em uma formação discursiva que converge o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Nessa perspectiva, ainda há um processo de silenciamento e/ou de invisibilidade em curso que engendra ao mesmo tempo é engendrado por uma gramática que produz enunciados, discursos e sentidos (“verdades”) ligados a poderes. Assim, para Fischer (2001, p. 376):

> Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso.

Um discurso produzido em uma das entrevistas reforçou a perspectiva da escola enquanto espaço controlado e regulado por determinada construção de sentidos: “no início do ano, quando tem aquelas reuniões gerais, a gestora disse que ali não era lugar para falar sobre sexualidade, religião, política, porque a escola não era um lugar para isso” (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência). O mesmo sentido foi discursivamente dito em outra escola em que o referido docente trabalhou anteriormente.

Como fugir às questões que são pertinentes ao humano? Louro (1997) destaca a sexualidade como algo que não se foge, uma vez que não se tira de uma pessoa, mas o controle que é exercido a partir do social pode silenciar essa e outras atividades, regulando corpos, gêneros, sexualidades e comportamentos (Foucault, 1987; Butler, 2021), bem como ditando o que é próprio para os diversos contextos sociais.

O silenciamento evidenciado pelos discursos que condensaram sentidos sobre medo e as perseguições envolvidas quando se quer abordar com as temáticas que destacamos aqui, mostram o quanto se perde em questão de direitos construídos, e nesse sentido se mantém e se cristalizam, no social, posturas ligadas à opressão, pois não se pode trazer aos diálogos novas configurações sociais que fogem ao padrão exigido socialmente, isto é, uma normatividade neoliberal e neoconservadora que (re)produz o gênero e a sexualidade como "naturais" sob uma lógica essencialista. Nesse caminho, mantem-se um rígido controle sobre os discursos vigentes e a produção dos seus sentidos nos enunciados.

A Professora 2 (42 anos, 15 anos de docência) destacou os discursos que são chamados de ideológicos para relacionar o que tem acontecido atualmente, com a crescente onda neoconservadora que institui, isto é, normativa o que pode ser dito e o que não pode ser dito em sala de aula. Nesse caminho, a referida entrevistada afirmou que se corre o risco de sanções, perseguições e exclusões: "eu tava falando sobre feminismo e uma aluna evangélica tava me filmando e eu percebi".

Práticas que inviabilizam o trabalhar das pautas aqui destacadas, uma vez que suas ações requerem todo um cuidado, conforme sinalizou a Professora 5 (30 anos, 8 anos de docência): "Pra não ter uma situação da comunidade querendo lixar a professora e dizer que tá fazendo ideologia". Nesse caminho, há uma normatividade, materializada em uma formação discursiva neoliberal e neoconservadora da (re)produção das desigualdades como gramática em que a referida docente tem de assumir práticas mais técnicas possíveis, em um neotecnicismo que justifica o mito da meritocracia e, consequentemente, as desigualdades sociais (Dardot; Laval, 2016).

Aqui destacamos, por um lado, as temáticas de gêneros e sexualidades associadas à EDH em que as docentes por medo de sofrerem retaliações, seus saberes foram direcionados via condensações de sentidos e (re)produção de verdades vinculado a uma ordem do discurso da heterossexualidade compulsória e ou heteronormativa para responder a uma vontade de poder (Veiga-Neto, 2007; Foucault, 2008; 2014). Isto é, a uma normatividade neoliberal e neoconservadora; por outro, em sua maioria, as docentes perceberam a importância desse trabalho conjunto em que novos sentidos necessitam serem (re)produzidos para que haja a desestabilização e/ou desconstrução da normatividade neoliberal e neoconservadora. Assim, as docentes sinalizaram em seus discursos esses novos sentidos na disputa por outras verdades:

> Eu acho que falar sobre gênero e sexualidade na escola é colocar em prática a educação em direitos humanos. É uma prática da educação em direitos humanos. Então, a gente pode teorizar o quanto for aqui sobre gênero e sexualidade, e isso daí vai ser essa prática em direitos humanos (Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência).

> [...] não tem como desligar isso e desvincular do debate ligado aos direitos humanos ta, falar de um é falar do outro, e é necessário, falar de uma coisa é necessário falar da outra [...], se você for falar de gênero de sexualidade de direitos, do grupo LGBTQIAPN+ vai ter, vai ter necessariamente que falar sobre a questão dos direitos humanos, porque é uma questão dos direitos que foram conquistados ou que foram negados, então você tem que relacionar (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).

A produção de sentidos nos discursos das docentes sobre as construções possíveis entre direitos humanos, gêneros e sexualidades é muito importante na escola. Se antes, a escola foi denunciada apenas como instituição voltada à disciplina e controle (Foucault, 1987). Agora, para além dessa denúncia, também há outros discursos em que a escola é categorizada como um ambiente onde circulam diversos discursos que podem encontrar eco no social, tendo a possibilidade de desestabilizar e descontruir verdades neoliberais e neoconservadoras na condensação de sentido de um caráter plural e democrático em que poderá haver o respeito e o aprendizado com as diferenças.

Nesse caminho, os enunciados das docentes produziram discursos na defesa da relação da Educação em Direitos Humanos com as associações com gêneros e sexualidade que possibilitaram problematizar a normatividade neoliberal e neoconservadora possibilitando que a escola também seja um lugar para a produção de discursos do respeito e do aprendizado com as diferenças.

Entretanto, nessa disputada de sentidos no espaço escolar, a escola tem recebido interferências normativas de uma gramática neoliberal e da manutenção das exclusões das desigualdades sociais endossadas em discursos de gênero e de sexualidade enquanto essencialistas e "naturais".

A partir dos discursos: "Eu acho que falar sobre gênero e sexualidade na escola é colocar em prática a educação em direitos humanos" (Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência); "Não tem como desligar uma coisa da outra [...], da identidade e da sexualidade é uma questão histórica de todo o processo de exclusão, de marginalização, então não tem como desligar isso e desvincular do debate ligado aos direitos humanos" (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência). Tornou-se evidente a clareza de seguir afirmando a escola enquanto o espaço democrático e participativo permeado por processos profundos de controle e disciplina que escapam na não conformidade dos corpos (Butler, 2021).

Pensar sobre as construções possíveis que se apresentam diante da lógica discursiva vigente atualmente que assume uma matriz binária, essencialista e excludente entre corpos, gêneros e sexualidades sob a perspectiva ontológica na constituição das identidades sociais, nos remete sobre as construções discursivas que se colocam diante das perspectivas voltadas à EDH e seus desdobramentos com as temáticas de gêneros e sexualidades.

Quando questionamos como essas docentes entrevistadas, têm visto os debates em torno dos gêneros e sexualidades na educação surgem enunciados, ligados a medo de como se é interpretado, e a disseminação crescente do chamado pânico moral (Balieiro, 2018; Miranda; Lima, 2019; Carvalho; Inocêncio, 2021; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024). Diante dos vários sentidos atribuídos às temáticas aqui vigentes questionamos o que era percebido pelas docentes via seus discursos em relação às temáticas de gênero e sexualidade:

> Eita que pergunta ein? Pra mim o que é gênero é você se sentir aceito dentro de um grupo, se sentir representado, por ele ser acolhido. - Poxa, sexualidade para mim é o interesse biológico de todo indivíduo, praticamente todo indivíduo é dotado de sexualidade (Professora 1, 29 anos, 11 anos de docência).

> [...] é um conceito social, é uma construção de papéis é uma construção mental de como deve ser uma pessoa de qual papel ela representa na sociedade, pra mim o gênero é, o gênero é uma questão construída, é um se constrói porque o gênero como eu entendo no mundo ocidental como é no mundo oriental como é, eu acho até fascinante de falar assim, como a gente pode perceber a cultura e como o gênero pode ser interpretado de forma diferente porque aqui são papéis sociais o gênero está diretamente ligado ao sexo biológico né, aqui, e aí eu achei fascinante que na Índia os homossexuais teoricamente né, as travestis tem um papel extremamente importante na sociedade enquanto na sociedade ocidental é muito mal vista, e é tão interessante você olhar as culturas para poder identificar o gênero, como o gênero pode ser fluído a partir de como você constrói a sua mente, então para mim gênero é uma construção social, é uma visão sobre o outro. - Sexualidade é como você trata suas relações afetivas e como você se relalciona fisicamente com as pessoas, então é como é que a minha construção emocional, o meu tesão ou minha vontade sobre sobre o toque do outro ela vai despertar, então, pra mim a sexualidade ta ligada a isso a como você sente e a como você vive sua relação com o outro de forma íntima (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).

> Gênero é esse conjunto de expectativas, de representações sociais do que é para o homem e o que é para a mulher. - Sexualidade abre bem mais coisas. A sexualidade tem a parte física, a parte sentimental, a parte espiritual da pessoa. Acho que envolve tudo isso de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de expressão de gênero de cada um. Cada um escolhe exprimir para a sociedade. Então é uma dimensão mais ampla que acolhe tudo isso. Eu sempre acho complicado definir sexualidade, que acho que envolve todas essas camadas (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência).

> Gênero é uma construção social. É uma maneira da gente atribuir sentido a um corpo biológico e colocar toda uma carga, normalmente uma carga de bastante desigualdade nesse corpo.O gênero, ele delimita esse espaço desse corpo no mundo. - Sexualidade é a maneira como a gente expressa nosso afeto, nosso desejo, nossa...

> É isso? Estava procurando outra palavra, mas é isso. É a maneira como a gente expressa nosso afeto, nosso desejo (Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência).

> Eu sei, mas, a gente sempre se confunde, né? Eita… gênero, masculino ou feminino, né? E aí é como você vai dizer, você é do gênero feminino ou masculino?- Como você se expressa [...] e aí assim, por exemplo, tem muitos nomes, muitas siglas, muitas coisas, que tipo se você, por exemplo, se eu não sou essa pessoa que eu tenho essa questão de ser homossexual eu não vou, tipo assim, eu me perco muitas vezes em saber como é que eu consigo falar, inclusive em outros momentos a gente tem alguns alunos, que aí eu digo "minha gente ó, se eu tiver falando besteira, me perdoem, ou me corrijam." E aí, às vezes, eles "não professora, é assim" sabe? Mas é muito assim de como a gente se coloca no sentido também de ouvir, porque se ele vive, ele sabe como é. E aí tem muitas outras pessoas que "ah e eu quero lá saber eu vou falar do jeito que eu quiser" e aí eu acho que a gente tem que ter esse cuidado, né? No sentido que a gente tá sempre aprendendo e que não sendo nosso local de fala, a gente tem que tá aberto pra entender como é esse local, e eu acho que isso a gente não deveria ouvir só do aluno que passa, deveria ser algo que viesse de fora pra que a gente tivesse mais propriedade, embora às vezes a gente tente estudar, ler, mas é como eu tô dizendo é… é até ruim as vezes falar sobre isso, porque eu fico incomodada, tipo se fosse meu local eu estaria mais interessada em procurar sobre, como não é eu vou ficar tranquila, eu acho isso péssimo que eu faço, mas sei que é errado e tento sempre me policiar entende? (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

Aqui trouxemos trechos de todos os discursos, uma vez que consideramos recortes importantes dentro da pesquisa em questão. Podemos assim perceber como enquanto processo de construção social, as perspectivas relacionadas a gêneros e sexualidades se mostraram diversas frente às construções individuais e coletivas, e ainda enfrentando processos profundos de normatizações.

Os discursos que permearam a questão apresentada nos colocam frente a um panorama de formações discursivas presentes associadas ao discurso biológico, religioso e social, mas também trazem uma construção ligada a gênero e sexualidade enquanto processo de construção social, ligado a controle e repressão. Nesse caminho, a disputa de sentidos continua acontecendo entre, por um lado, discursos essencialistas e ontológicos das identidades socias; e por outro, discursos que (re)produzem novos sentidos do gênero e da sexualidade como processos históricos e sociais, ou seja, em uma condensação de sentidos de uma performatividade de gênero (Butler, 2003; 2011; 2021; 2022).

A sociedade fez uso de vários dispositivos[14] para que a sexualidade fosse mantida enquanto tabu, bem como vivenciada dentro de certas sinalizações específicas e para que não assumissem outros sentidos (Foucault, 1988). A própria interdição de palavras ligadas a esse contexto das sexualidades, dos desejos, das sexualidades dissidentes, bem como os tabus associados a essas palavras, dita o quanto esses processos estão vinculados às identidades e às

[14] Por dispositivo podemos entender uma rede que compreende um conjunto de discursos, instituições, regulamentações, enunciados científicos, bem como práticas discursivas e não discursivas fazem parte de sua constituição (Fanlo, 2011; Marcello, 2004).

subjetividades das pessoas por meio de assujeitamentos dos indivíduos a inteligibilidades neoconservadoras.

No início do discurso da Professora 5: “Eu sei, mas, a gente sempre se confunde, né? Eita… gênero, masculino ou feminino”, vemos o que atribuímos à construção social que gira sobre as delimitações dicotômicas em uma lógica e inteligibilidade que conceitua e direciona a um binarismo. Nesses modelos, somos interpelados, socializados por meio de uma gramática essencialista e por categorias dicotômicas excludentes e que seguem sendo reiterado nas escolas (Bento, 2011).

Embora vemos o discurso que traz um recorte de uma construção não ontológica, temos uma postura que busca fugir a esse padrão, tentando se dissociar de algo que foi colocado como um assujeitamento. Trazendo outra fala da mesma docente: “minha gente ó, se eu tiver falando besteira, me perdoem, ou me corrijam. E aí, às vezes eles ‘não professora, é assim’ Sabe? Mas é muito assim, de como a gente se coloca no sentido também de ouvir, porque se ele vive ele sabe como é” (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

Analisando os discursos do Professor 3: “Gênero é esse conjunto de expectativas, de representações sociais do que é para o homem e o que é para a mulher” e da Professora 4: “Gênero é uma construção social. É uma maneira da gente atribuir sentido a um corpo biológico e colocar toda uma carga, normalmente uma carga de bastante desigualdade nesse corpo”, vemos outro processo, novos sentidos, em um quadro de outra formação discursiva pautada na construção social e na performatividade de gênero indo na contramão dos sentidos (re)produzidos na normatividade neoliberal e neoconservadora (Butler, 2021; Weeks, 2021; Louro, 1997).

Os discursos que materializam a produção de sentidos vinculada ao medo são internalizados e (re)produzidos pelas docentes ao se referirem quando discursam sobre os debates das temáticas de gêneros e sexualidades trabalhadas em sala. Nesses discursos, as docentes reforçam que vivenciar de fato uma Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com gêneros e sexualidades ainda é hoje um desafio, sobretudo no que se relaciona às normatividades de cunho neoconservador e neoliberal. Essa normatividade contribui para a condensação de sentido nos discursos de ódio. Nesse contexto, as docentes enunciam a dificuldade de trabalhar de fato uma Educação em Direitos Humanos com suas associações com gêneros e sexualidades. Para Orlandi (2007, p. 307), a produção de verdades discursivas é internalizada em um processo de assujeitamento dos indivíduos:

> Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc. [...].

Os sentidos discursivos sobre a ausência de associação entre Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades, podem ser compreendidos, pela maioria das docentes, como uma gramática que limita a formação inicial e formação continuada em contribuir para o debate sobre as referidas temáticas e a promoção do caráter plural e democrático da escola: "primeiro que quando a gente precisa trabalhar conteúdo mais diferente do que o currículo exige, falta, que a gente tem uma carência de preparação também, é como se não fosse importante, como se fosse, quando muitas vezes é trabalhado, é de uma forma tão superficial só pra dizer que a lei tá sendo cumprida" (Professora 1, 29 anos, 11 anos de docência). Esse discurso é endossado pelo seguinte enunciado em relação à formação em Matemática: "[...] eu acho que ainda é escasso a discussão disso no curso de matemática em específico, sabe?" (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência).

Nessa perspectiva, os referidos discursos das docentes entrevistadas possuem seus sentidos direcionados para o silenciamento e/ou invisibilidade sobre as temáticas de gêneros e sexualidades na Educação Básica. Diante dos discursos veiculados, os sentidos são restritos para outras produções de verdades se distanciando do caráter plural e democrático da escola.

Assim, novos sentidos que excedem uma normatividade neoliberal e neoconservadora nem sempre é um caminho facilitado, uma vez que nos discursos se perpetua uma gramática de (re)produção de verdades vinculadas a redes de poder que coexistem na escola, além de uma normatividade social que se insere e legitima a criação de aparatos de normatização a partir da criação de decretos, leis, diretrizes etc. que invisibilizam pautas relevantes (Louro, 1997), pois "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo (Foucault, 2014, p. 41).

Pode-se ainda destacar a constituição dos currículos, que retira termos, e que propõe modificações tornando inviável o trabalhar de diversas pautas, como as de gêneros e sexualidades pela falta de espaço e novas atribuições propostas a docentes que demonstraram preocupações com as formações. Essas formações, em sua maioria, não fornecem subsídios para trabalhar as temáticas aqui em foco, em decorrência da normatividade, da convergência perversa entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Nesse caminho, houve condensações de

sentidos na produção de verdades que limitaram que novos sentidos, mais plurais e mais democráticos, assumissem o lugar de “verdades”.

Em outro discurso a Professora 2 remete ao que chamou de retrocesso com a falta de garantias para se trabalhar com essas temáticas: “eu acho que houve retrocesso, eu acho que a gente discute muito menos sobre, sobre esses temas [...], a gente tá com aquela sensação de que a gente vai falar, e a gente vai ser perseguido”. O silenciamento, contido pelo que vem sendo visto a partir dos discursos enunciados, é presença constante nas escolas (Macedo, 2017; Miranda; Lima, 2019; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Carvalho; Inocêncio, 2021).

Analisar o discurso das docentes é também entender os atravessamentos nas redes de poder que se difundem no social, as formações discursivas presentes em seus enunciados trazem um panorama fortemente marcado por construções que repercutem no social e adentram nos processos formativos bem como nos assujeitamento dos indivíduos e consequentemente, na construção de sociedade que vêm se engendrando.

Esse poder acaba por limitar que outras identidades, outras posições de sujeitos, que não sejam subalternizadas, categorizem as pessoas na sociedade. Tomás Tadeu da Silva (2014) explicita que tanto as identidades como as diferenças precisam uma da outra para produzir sentidos, e suas fortes conexões com as relações de poder, demarcam os grupos que serão privilegiados e poderão ter as condições básicas para existirem e perpetuarem a ordem do discurso do gênero e da sexualidade como supostamente “naturais”, ontológicos e essencialistas.

Marcar as diferenciações no discurso para o autor são questões claras das marcações de poder, isso pode ser estabelecido, no e pelo discurso, quando o mesmo legitima, toma forma e identifica aqueles que terão o poder de falar sobre assuntos determinados, demarcando fronteiras inalcançáveis, e enfatizando aqueles que serão excluídos e os incluídos nos processos sociais.

Ao questionarmos as dificuldades encontradas no trabalhar com as referidas temáticas:

> [...] a gente tava até com conteúdos que eram movimentos sociais, e então, é, eu deixei [...] eles bem à vontade pra escolher os grupos que eles iriam fazer parte.Sorteei algumas temáticas, e eles falavam dessa importância de, de se desconstruir até o entendimento que muitos tem como direitos humanos. O que é que eles entendem por isso? Geralmente, eles, muitos deles, vinham com falas prontas né, que só dá direito pra bandido né; de que é a internet é..., e eu até brinco com os meninos: a internet que é o lado bom que todo mundo tem voz, o lado ruim que todo mundo tem voz. Então, assim, acaba se perpetuando essa rede de ódio, esse discurso de ignorância mesmo, que eles têm uma riqueza de informação mesmo, mas uma pobreza na qualidade desse tipo de informação, que acaba eles, transferindo pra gente, trazendo esse discurso de falas prontas e, quando a gente coloca eles pra pesquisar questões como direitos humanos, como movimentos dos

> trabalhadores rurais sem terra né aí eles começam a perceber, uma outra realidade né, quando é colocado pra eles ter esse contato, com esse conhecimento científico, que eu percebo muitas vezes a fala né, de surpresa:“eita, aprendi isso!Não é desse jeito.Eita, é desse jeito aqui, né!? (Professora 1, 29 anos, 11anos de docência).

> Um desafio é que eu acho que eles têm... Bom, a gente vem de um lugar extremamente... de uma onda conservadora a nível mundial mesmo, né? É extremamente difícil de ser combatida. Eu acho que toda a construção que a gente tem durante um tempo, e aí, na década passada, a gente teve uma construção, especialmente do movimento feminista, de trabalhar determinadas temáticas e de tocar muito em determinados pontos, a gente tem o movimento contrário quando isso daí dá uma calmada, né?[...] E aí, agora, a gente está tendo uma geração que acha chato falar sobre isso, porque a gente está nesse momento de ressaca. A gente falou bastante sobre isso na década passada e agora, no começo dessa década, a gente está nesse movimento de ressaca. E a gente tem geração, a gente tem alguns meninos, por exemplo, e meninas também, que não só não se interessam pela temática, como acha cansativo, acha besteira, lida como se fosse piada (Professora 4, 35 anos, 4 meses na docência).

Assim, os discursos enunciaram como seus sentidos condensados constituíram e sinalizaram o modo como as pessoas se “moldavam” e eram categorizadas. Nesse viés, esses discursos expressaram ainda uma condensação de sentido que materializou as posições de sujeitos, ou seja, como as docentes eram vistas e aceitas socialmente, por estudantes diante da ausência de interesse da Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com gênero e sexualidades.

Vale ressaltar que diante de uma normatividade neoliberal e neoconservadora, o interesse por parte dos e das estudantes está direcionado para o “empreendedorismo”, para uma lógica mercantil em que houve ou há uma produção de sentido que justifica a (re)produção da desigualdades social (de gênero e de sexualidades, dentre outras) por meio do mito da meritocracia (Macedo, 2017; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Vejamos os discursos das docentes 4 e 3: “a gente tem alguns meninos, por exemplo, e meninas também, que não só não se interessam pela temática, como acha cansativo”(Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência); “Então às vezes é difícil também falar sobre as temáticas [gêneros e sexualidades] quando a gente não vê interesse dos alunos. Embora que eu possa estar enganado por ser uma temática que não se fala, pode ser que ao falar sobre ela, até aqueles que ficam mais desligados da sala, eles tivessem interesse. E realmente, para prestar atenção, interagir sem tirar dúvidas. Então, acho que é importante tentar, né? A gente não pode dizer só porque o perfil do aluno é um perfil que não dá importância, que a gente vai desistir” (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência).

Analisar os referidos discursos possibilitou focar na linguagem como constituinte e (re)produtora das práticas sociais, e dessa maneira, da realidade. Para Fischer (2003, p. 377), "uma atitude metodológica foucaultiana é justamente essa: a de prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana". Dessa maneira, a produção de subjetividades se dá a partir das construções que foram possibilitadas e fomentadas pelos diversos discursos e de suas condições de existência na sociedade e na escola (Alves; Pizzi, 2014).

Para docentes entrevistadas pela pesquisa foi possível perceber a sinalização do quanto o social impera na categorização das pessoas, isto é, nas posições de sujeitos, que se inseria na escola, sobretudo pelos discursos proferidos sobre corpos, sexualidades e identidades de forma geral, na sinalização da Professora 1, às "falas prontas", ou seja, sua formação discursiva, suas condensações de sentidos, seus enunciados, suas produções de verdades, imperam e por vezes acabam por impedir desconstruções associadas às temáticas propostas pelo estudo em uma perspectiva plural e democrática para a escola.

Essa (re)produção de sentidos que são práticas sociais mantém na sociedade a condensação de sentidos que são materializados nas formações discursivas. Nesse viés, houve e há uma gramática que categoriza o que é "normal" (a heterossexualidade compulsória) e o seu opositor categorial que lhe constitui de fora, isto é, o "anormal" (os dissidentes de gênero e de sexualidades). É a partir desse processo que houve a inserção das pessoas na sociedade por meio das posições de sujeitos, e a reiteração de posturas e práticas de controle em uma relação que é social e histórica, ou seja, contingencial a partir das condições de sua existência. Assim, as forças, em outras palavras, o poder, operaram justamente no controle dos corpos, dos gêneros e das sexualidades (Foucault, 1987; Veiga-Neto, 2007; Bento, 2011; Butler, 2021).

O que seriam os sentidos evidentes? Discursos como os que circulam no social de que Direitos Humanos seria a "defesa de bandido", por exemplo, que aparece inclusive em um dos discursos da Professora 1 (29 anos, 11 anos de docência). Irrompe e mina em muitos sentidos interesse e ações ligadas a pautas específicas fazendo com que em muitas ocasiões nem seja mais algo colocado como primordial no social, tornando a educação voltada à prática de Direitos Humanos uma perspectiva utópica e distante da atual construção que se faz, sobretudo quando se prioriza a inserção para o mercado de trabalho, ensino técnico, entre outros.

Delineamos, assim, um mapeamento a partir dos discursos das docentes que nos remeteram a formação discursiva a partir da condensação de sentidos de uma Educação em

Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades. A referida formação discursiva trouxe a normatividade neoliberal em convergência perversa com o discurso neoconservador que vem sendo reeditado e se fixou na educação, seja por meio de decretos, normatividades se inserindo ainda nas posturas e práticas sociais das docentes, sinalizando a escola enquanto função de (re)produção social de desigualdades.

Nesse campo de disputa de sentidos entre, por um lado, discursos neoliberais e neoconservadores e, por outro, discursos que combatem a desigualdade social e defendem o caráter plural e democrático da escola na educação, engendrou verdades entre "anormalidade" e "normalidade" que podem ser categorizados como irrupção do discurso hegemônico, isto é, um discurso que subverta a ordem do discurso do silenciamento e da invisibilidade no campo da educação na normatividade dos seus documentos e ações docentes. Nesse caminho, foi possível compreender que as docentes, embora como todas as pessoas estejam sujeitas às interpelações sociais, entenderam a importância de trabalhar em sala de aula com a Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades como processo de formação humana na Educação Básica e, assim, subverter a normatividade neoliberal e neoconservadora.

5.2 Enunciados e as construções possíveis diante da Educação em Direitos Humanos, acerca das temáticas de gêneros e sexualidades

A análise dos enunciados é parte importância nas análises discursivas, uma vez que a partir deles podemos perceber relações de saber-poder construídas em determinadas formações discursivas, bem como perceber o que pode ser dito, quando pode ser dito e por quem pode ser dito, entendendo que os enunciados fazem a composição dos discursos (Fischer, 2001; Foucault, 2008; Alves; Pizzi, 2014; Borges, 2021). Neste subtópico, trazemos, de acordo com nosso segundo objetivo específico: Elencar enunciados engendrados por docentes que subvertam sentidos neoconservadores e/ou neoliberais em relação às (re)produções das desigualdades de gêneros e de sexualidades, os enunciados que foram analisados a partir das entrevistas, sublinhando os discursos que podem subverter uma inteligibilidade ontológica e essencialista, em relação aos gêneros e sexualidades na Educação em Direitos Humanos. Vale ressaltar que essa inteligibilidade é engendrada ao mesmo tempo em que engendra uma formação discursiva neoliberal em convergência com o neoliberalismo.

Ficou clara que as construções identitárias impostas pela sociedade e pelas instituições hierarquizam padrões que acabam por ser priorizados diante de outros que surgem em suas

materialidades, aniquilando em muitos sentidos, outras possibilidades de existência. Para além dessa aniquilação surge ainda a reiteração que acompanha as pessoas em suas várias faces, impondo comportamentos e fazendo parte da manutenção do poder (Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Butler, 2022; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Essas reiterações consistem em (re)produções continuadas de discursos, comportamentos e expectativas de "regras" sociais, que inserem as pessoas no padrão imposto para que possam serem aceitas ou rechaçadas socialmente. As pessoas, assim, em suas posições de sujeito, acabam por incorporar as ditas regras sociais e fazem parte dos sistemas sociais, ou seja, as pessoas são assujeitas.

Nesse caminho, o sujeito é justamente o local da reiteração social e que constitui "uma repetição que nunca é meramente mecânica" (Butler, 2022, p. 24), pois é preciso que esse sujeito, de alguma maneira, volte-se e aceite esse assujeitamento do indivíduo. Destacamos também que esse processo de assujeitamento nunca acontece em sua totalidade, e essa não totalidade, possibilita que outros sentidos e outras posições de sujeito possam existir nas interações sociais possibilitando mudanças sociais (Silva, 2014)

Nos discursos analisados no subtópico anterior, os sentidos sobre o medo e a sua produção de verdades compreendidos no social fizeram diferença significativa no que poderia ser trabalhado em sala e o que não poderia ser abordado pelas docentes. Entretanto, ressaltamos que diante de outros enunciados, as docentes sinalizaram que faziam as construções que se tornavam possíveis, diante do cenário que se encontrava instalado, hoje nas escolas, em outras palavras, uma racionalidade que materializa a normatividade neoliberal e neoconservadora.

Nessa perspectiva, houve a reiteração de processos neoconservadores e neoliberais que se inseriram nesse espaço formativo. Porém, foi possível a percepção de que mesmo diante de condições de existência de enunciados e discursos que condensam sentidos de silenciamento, invisibilidade e opressão, alguns novos sentidos se fizeram presentes notar, materializados pelo que pôde ser dito.

Esses novos sentidos produziram verdades que levaram a reflexões contribuindo para novas práticas, novos saberes-poderes pautadas no reconhecimento de identidades diversas, inclusão de contextos plurais e surgimento de debates que promovam fortalecimento de uma Educação em Direitos Humanos e as associações com gêneros e sexualidades.

Cada docente demonstrou a seu modo como tem feito para que seja possível trazer um pouco das temáticas aqui referenciadas e buscar lançar uma reflexão para seus alunos e

alunas, uma vez que tiveram pouco tempo e poucos espaços de interação diante das modificações que surgem nos currículos.

Ressaltamos que essas disputas de sentidos entre projetos neoliberais e neoconservadores, por um lado; e projetos plurais e democráticos, por outro, ganhou materialidade nas interações burocráticas, nas construções dos documentos normativos para a educação e nas dinâmicas de sala de aula. Vejamos alguns trechos desses discursos:

> Na escola, a gente, o professor, troca muita figurinha, né? Então, a gente busca saber fulano o que é tu tá fazendo? Como posso melhorar?A turma tem tal necessidade [das diferenças], começa a conversar o que é que vai dar certo, a gente conversa muito a gente sempre trabalha muito nessa parceria, esse projeto que nós fazemos também é, interdisciplinar (Professora 1, 29 anos, 11 anos de docência).

> Esse ano a gente vê que com essa temática racial temos uma temática que está evoluindo bastante. A questão de gênero e sexualidade ainda está um pouco mais de lado, sabe? Para ser trabalhada mesmo, tanto em uma disciplina como um projeto, uma coisa ou outra. Eu espero que logo, logo eu possa ter uma abertura para eu propor algo, até porque eu também não cheguei ainda e propusné? Também tem isso. Acho que tem interesse em propor. Tem o interesse, por exemplo, o mês do orgulho. Óbvio que a gente não pode só se prender a data, né? Mas é uma data que às vezes pode dar essa abertura para um começo, né? E fazer alguma palestra, uma coisa ou outra assim. Ou até às vezes um movimento com os próprios professores, uma formação interna de falar sobre a temática, sobre a minha pesquisa, por exemplo (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência).

Os processos sinalizados nos discursos diante da luta pela busca de trabalhar em foco com uma pedagogia de cunho emancipatório e promotor de posturas de lutas em favor de direitos, parece começar pelo interesse das docentes em buscar cada vez mais se inteirar das causas sociais, na promoção de atividades como palestras, implantação de núcleos de estudos, a própria "troca de figurinhas" sinalizada pela Professora 1, na busca por proporcionar sempre o que seria necessário em cada turma, expressou uma mudança de postura, onde não se vê o/a aluno/a apenas como mero receptor de conhecimento.

Ao enunciar discursos de "fazer alguma palestra, uma coisa ou outra assim. Ou até às vezes um movimento com os próprios professores, uma formação interna de falar sobre a temática", o Professor 3 expôs a necessidade crescente no investimento em formações teóricas e práticas para os/as alunos/as e também para que as docentes pudessem ter uma formação inicial ou continuada, deixando formações discursivas hegemônicas, assim como, enunciados e condensações de sentidos, para que outros sentidos ganhem o lugar de verdades na promoção do caráter plural e democrático da escola.

Ao tratar os discursos como processos relacionados às disputas de sentidos, isto é, lutas políticas, Foucault (2014) nos relembra que toda sociedade acaba por controlar e

(re)produzir os diversos discursos que circulam assumindo diante deles uma função de poder diante do que pode ser dito, por quem pode ser dito e de que lugar. Esse contexto pôde ser evidenciado pelos enunciados engendrados no discurso da Professora 5 (30 anos, 8 anos de docência):

> Como é que essa sociedade tá chegando? Se na escola a gente não consegue falar sobre isso [gêneros e sexualidades]? Porque quando a gente quer falar sobre isso, quando a gente não efetiva, a gente não efetiva, por quê? Porque em contraponto existe um preconceito enraizado de muito tempo na sociedade, que condiciona as pessoas a um padrão que tem que ser seguido. E aí, vem uma política muito forte dizer que de fato isso [o silenciamento e invisibilidade] tem que ser seguido, isso não pode ser falado.

Diante dessas construções é possível perceber que em muitos sentidos, as docentes que foram entrevistadas precisavam se atentar aos discursos proferidos em aulas e em relação a suas verdades. Assim como, conteúdos, até mesmo quando estavam em debates considerados necessários, mesmo diante de uma inteligibilidade neoliberal e neoconservadora, seus enunciados nunca eram neutros e independentes. Eles carregavam as disputas entre projetos da (re)produção das desigualdades sociais (de gêneros e sexualidades) e projetos que combatiam a injustiça das desigualdades sociais. Segundo Alves e Pizzi (2014, p. 86), citando Foucault: "não há enunciado livre, neutro e independente".

É importante destacar que os sentidos atribuídos ao significante medo contribuíram para a gramática neoliberal e neoconservadora do silenciamento e da invisibilidade de gêneros e sexualidades dissidentes. Essa normatividade neoliberal e neoconservadora produziu verdades em que as pautas vinculadas à pluralidade e a democracia tiveram mais dificuldades em serem ditas. Em outras palavras, uma normatividade neoliberal e neoconservadora dificultou a criação de condições de existência de novos sentidos, novas verdades, novos discursos e novos enunciados que fortalecem o caráter plural e democrático da escola. Vejamos, a seguir, trechos dos discursos das docentes quando questionamos como elas viam o debate sobre gênero e sexualidade na educação:

> Então, eu vejo uma coisa demonizada né, devido a esses últimos anos aí, dizer que é… você pode colocar na cabeça da pessoa que ela vai ser tal coisa porque você tá dizendo, ou por influência de A ou de B, eu acho que foi uma coisa que foi terrível né. Ainda é uma herança que ainda na verdade sempre existiu, mas que devido a todo esse contexto ela se aflorou muito e esse preconceito ele se enraizou muito principalmente nessa herança religiosa (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

> Eu vejo, ainda com muitas barreiras e limitações por conta também a gente tem conteúdos, tem abordagens que a gente pisa nas cascas de ovos pra, porque é, vem os pais em cima da gente, tem que ser com todo um cuidado porque já aconteceu né,

> problemas por achar que a gente ta incentivando né, o filho, a um tipo de sexualidade diferente né. [...] então a gente tem todo um cuidado, mas, claro a gente não vai colocar uma venda nos olhos e fingir que não ta acontecendo (Professora 1, 29 anos, 11 anos de docência).

Nessa pesquisa, pôde-se destacar os discursos em convergência, nesse caso, o neoliberalismo e o neoconservadorismo que tem se inserido como uma gramática no social. Esses sentidos estão presentes no discurso da Professora 5. Ela enfatizou o atual contexto que vivenciamos trazendo ainda o enraizamento desses discursos neoconservadores e neoliberais e relembrando a herança do discurso religioso. Esses interdiscursos entre o campo econômico e religioso fundamentalista, (re)produziu um controle sobre as posições de sujeitos "possíveis", ou seja, identidades e diferenças, diante das estruturas e da instituição social da escola materializando saberes-poderes na justificativa das desigualdades de gênero e da sexualidade. Para Tomas Silva (2014, p. 76):

> A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Essa consolidação de identidades a partir de seu exterior constitutivo, isto é, as diferenças sociais, engendram um binarismo, uma vez que configuram uma determinada identidade como correta em detrimento de outra, da diferença, que é vista enquanto subversiva, anormal, pecaminosa, antinatural. Essa inteligibilidade baseada em binarismos, pares dicotômicos excludentes, estabelece uma racionalidade em que a identidade necessita do seu opositor, a diferença, para ambas existirem. O desafio é romper com esse processo de inteligibilidade social do binarismo, e ao romper, outros sentidos precisam ser condensados, como no caso da pluralidade, do respeito e aprendizado com a diferença.

Nessa perspectiva, os sentidos condensados nos enunciados sobre os significantes de gêneros e sexualidade explicitados pela Professora 4, materializam disputas entre processo plurais e processos neoconservadores. Vejamos os sentidos engendrados no enunciado do discurso da Professora 4:

> Então, é algo que, por exemplo, hoje quando eu converso com meus alunos, eu não sei se eles têm clareza sobre esses assuntos. Por quê? Porque a gente parou de discutir isso de certa forma. Também a gente está pegando, por exemplo, o meu primeiro ano, aí tinha o quê? Há cinco anos atrás, que foi quase isso a pandemia, né? Quatro anos atrás, eles eram quase crianças, né? Eram muito novinhos e tal. Então, agora que esses assuntos estão começando a chegar neles, porque há pouquíssimo tempo atrás, já não tinha ainda. Então, eu acho que está morno. Está muito morno o

> debate sobre gênero e sexualidade na escola, apesar de conseguir ver expressões de gênero de outra maneira aqui. A gente tem vários casais homoafetivos aqui na escola, que conseguem estar existindo livremente nesse espaço. E eu considero isso já um avanço mesmo do tempo, porque no meu tempo não era assim, né? Não era mesmo (Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência).

As possibilidades de existência sinalizadas veiculadas no referido enunciado demonstraram possibilidades de enfrentamento ao que se estabelece enquanto padrão vigente, quando sinalizou que havia possibilidade de casais homoafetivos nas escolas existirem livremente (sem censuras), devido a novos sentidos existentes que acabam regulando mais segurança a essas pessoas com sexualidade dissidentes. Entretanto, ao mesmo tempo em que o enunciado veicula que havia casais homoafetivos, também explicita que as temáticas de gêneros e sexualidades eram bem pouco explicitadas discursivamente nos debates em sala de aula.

Fischer (2003, p. 375-376) chama atenção para o convite feito pelo pensamento foucaultiano de se inserir nesses ditos que se cristalizam, “expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de certa formação histórica e de determinados campos de saber” explicitando as disputas de sentidos e de verdades no campo da educação.

Para Louro (1997), as práticas escolares são atravessadas por armadilhas da linguagem, aqui os sentidos nunca são fechados e acabam por abrir possibilidades de produção para que outros sentidos sejam produzidos, assim nada escapa diante desses ditames, bem como, as próprias constituições de sujeitos que são atravessadas por lógicas de comportamentos, bem como as diferenciações relegadas aos binarismos que acabam por sinalizar aqueles considerados como “normais” e os marcados pelas “anormalidades”, estabelecidas pelo social. Nesse viés, tanto os casais heterossexuais podem ser categorizados como casais “normais” como os casais homoafetivos podem assumir significados de heteronormatividade. Ressaltamos que os sentidos sobre a heteronormatividade podem vir ainda, via uma inteligibilidade binária ou dicotômica, como um constituinte externo em que serve para dar sentido de normalidade à heterossexualidade.

Entretanto, a percepção de sujeito em construção remete aos processos de reiteração (Foucault, 1987; 1988; Butler, 2021) que constituem as identidades e as diferenças sociais. Nesse contexto, uma vez que somos interpelados pelas estruturas sociais (Silva; 2014; Butler, 2022) e sofremos suas interferências, nos cabe desestruturar, desestabilizar e/ou desconstruir verdades naturalizadas que tentam nos assujeitar em sua totalidade com introjeções, as vontades de verdade e poder sobre as normatividades.

Proporcionar ambientes educativos que respeitem e promovam Direitos Humanos, ações de sensibilização e formação de docentes, entre outros pontos, favorecem a descontrução de padrões e caminham para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, a falta dessas ações representam para Candau e Sacavino (2013) obstáculos na efetivação de uma Educação em Direitos Humanos.

Nesse aspecto, faz-se necessário, projetos de formação humana nas escolas que promovam o caráter plural e democrático da escola, como a efetiva atuação dos núcleos de gênero, palestras, roda de conversa freqüentes, entre outras ações; e assim, desconstruindo práticas sociais, sentidos, verdades que violem direitos como também violências homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas. Exemplificando, os sentidos veiculados nos enunciados dos discursos sobre LGBTfobia, vejamos o que enuncia a Professora 2 mesmo que seja com alguma ambivalência em sua posição de sujeito:

> Eu acho que a grande dificuldade que escola tá tendo hoje é essa, esse lugar do, de ter que dar conta do que a família não quer dar conta, entende? De ter que acarinhar a criança e o adolescente que não tá sendo compreendido que não tá sendo aceito [...] aqui. É que aqui muitas vezes não tem dificuldade com gestão nem nenhuma parte dos professores e quando tem a gente briga, eu já peguei briga com professor que tava sendo homofóbico aqui (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência)".

Na possibilidade de haver algum docente homofóbico, a Professora 2 (42 anos, 15 anos de docência) ancora seu enunciado em uma condensação de sentido do respeito com as sexualidades dissidentes a ponto de produzir um discurso em que anuncia que sendo um docente homofóbico, ela rechaça, briga, desaprova seu discurso. Entretanto, em partes do seu discurso, a Professora 2 (42 anos, 15 anos de docência), ambivalentemente, reproduz um enunciado que condessa sentidos relacionados à normatividade da convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: crianças e adolescentes que não estão sendo aceitos na escola e que algumas temáticas são de responsabilidade da família. Ressaltamos que vários teóricos (Junqueira, 2008; Balieiro, 2018; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024) vêm destacando os discursos de ódios aos direitos sexuais e reprodutivos neoliberais e neoconservadores na (re)produção das exclusões e desigualdade de gêneros e das sexualidades nas instituições educacionais.

Mesmo diante da existência de docentes homofóbicos, para a maioria desses docentes, como foi percebido nos discursos anteriormente explicitados, os gêneros e as sexualidades assumem significados relacionados a construções sociais e históricas. Nesse caminho, os

enunciados podem assim sinalizar sentidos diferentes para cada diferente sujeito e situação (Orlandi, 2007).

Dessa maneira, para Fischer (2001), os enunciados dizem de acontecimentos que irrompem contingencialmente, relacionados a especificidades do discurso, e como o discurso está marcado pelo conjunto de enunciados (Foucault, 2008), sendo compreendidos ainda como unidade básica do discurso.

Solicitamos ainda às docentes que enunciassem como era percebida os discursos das pessoas sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), acerca das temáticas de gêneros e sexualidades no cotidiano escolar. Vale ressaltar que, geralmente, diante de uma normatividade neoliberal e neoconservadora nas escolas, as docentes quando propõem realizar projetos voltados à EDH, encontram resistências para seus discursos e suas ações docentes. Vejamos os enunciados e seus discursos das docentes sobre o que outras pessoas condensam de sentidos sobre as referidas temáticas:

> [...] isso é coisa do demônio, ideologia de gênero, é basicamente isso rsrsrs, a gente tem pouquíssimas pessoas que compreendem o que seria direitos humanos, o que seria uma educação sexual o que seria uma questão de gênero, pouquíssimas pessoas entendem, pouquíssimas pessoas entendem, a maioria absoluta identifica isso como uma coisa negativa, como uma coisa ruim, como coisas de, como coisas que é de, como é que eles falam?... Que a gente ta fazendo doutrinação, e aí uma série de coisas, então na maioria das vezes é, a comunidade, a comunidade escolar, que eu digo que são os pais né, e coisa, eles não identificam isso como coisa positiva, na maioria das vezes, agora tem uns que são legais (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).

> [...] vou falar pessoas que acham, vou falar até professores, né? Que acham que é besteira. Vão achar que não é a lei do ofício deles, que isso é para o professor de Biologia, ou o professor de Direitos Humanos, o professor de Projeto de Vida, que a lei tem que dar apenas a disciplina dele e tchau. Isso ocorre muito na própria matemática, nas ciências exatas, que pensa que são disciplinas dentro. Então eu vou mencionar essa parte. E que às vezes só vão levar para a sala de alunos se for obrigado por uma GRE, por uma gestão, por uma coisa ou outra. Acho que isso ainda acontece. E quando eu falo isso não é daqui específico, eu falo no geral, sabe? Dos alunos, é aquela coisa. Acho que ainda vão ter um ou outro que vai levar esse assunto na brincadeira, na piadinha. E que isso às vezes vai desmotivar o professor. Acho que eu não teria paciência mais para estar lidando com piadinha de aluno [...]acho que, embora eu pesquise muito sobre isso, estude muito, escrevo muito, vez outros os alunos quando querem tirar dúvida, me perguntam, estou muito tranquilo para responder. Mas acho se fosse para eu falar e o aluno começasse com piadinha, acho que eu nem teria paciência para estar... Eu não teria emocional. Acho que é isso. Para estar falando com cautela, com aluno que estava desrespeitando o que sou, sabe? Mas é muito importante. A gente tem que enfrentar esses desafios sim, porque a temática não pode ser deixada para lá. Porque se silencia, perpetua as discriminações (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência).

A partir dos enunciados e discursos situados nesse processo de construção pautado em uma gramática neoliberal e neoconservadora, surge à necessidade de irrupção de uma

diferença que leve a problematizar, desestabilizar e desconstruir condensações de sentidos que visam a (re)produções das exclusões e das desigualdades sociais. Nesse caminho, os enunciados vinculados a discursos, que promovem sentidos relacionados ao caráter plural e democrático da escola, por parte das docentes que denunciam os neoconservadores, contribui para que a compreensão da realidade social via análise do discurso e categoriza a linguagem como constituidora de práticas e de sujeitos outros.

Para Orlandi (2007), os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo, assim é necessário que possamos observar como eles estão sendo constituídos, sob que perspectivas e condições surgem seus acontecimentos, e se tornam possíveis de observar suas materialidades. Sobre que discursos tem se constituído o que essas docentes entrevistadas explicitaram enquanto enunciados, que incidem sobre gêneros e sexualidades como possibilidades plurais, mesmo diante da formação discursiva do neoliberalismo em convergência perversa com o neoconservadorismo.

Dessa maneira, a escola em sua constituição se inscreve ainda em uma linha que se volta a processos que versam diante do padrão de "normalidade" e de "anormalidade", que vem sendo reiterado por muitas pessoas, inclusive gestões que perpetuam essas lógicas e que ganham materialidades nas disputas de sentidos entre projetos plurais e democráticos e projetos neoliberais e neoconservadores no campo educacional.

Destaca-se aqui que todas as docentes que participaram da pesquisa em questão trouxeram as sinalizações de gestões que facilitam processos emancipatórios e de liberdade no tocante ao planejamento e efetuação de ações possíveis voltadas às temáticas, embora atualmente não haja disciplina obrigatória pautada nesses subsídios, como destacado no discurso da Professora 2: "antes tinha a disciplina de direitos humanos, mas ela não existe mais, então [...], hoje cabe mais dentro de algumas temáticas, dentro de algumas disciplinas, então surge como temáticas, mas não como disciplina realmente". Mas um discurso que sinaliza a falta de disciplina específica, podemos destacar com o Professor 3: "existem as disciplinas de projeto de vida e socioemocional que é pelo que eu vejo de comentários até com as professoras, eu vejo que vez ou outra surgem discussões em relação a tudo isso".

Há algumas disciplinas eletivas, as trilhas educacionais, que fazem parte dos itinerários formativos relativos à Lei 14.945 da reforma do novo ensino médio (Brasil, 2024), conforme sinalizado nos discursos explicitados aqui, que podem durante suas execuções como eletivas, auxiliar na abordagem das temáticas de gênero e sexualidades vinculadas a EDH. Porém, como sinalizado nos discursos docentes, essas temáticas dependerão de "decisões"

individuais de cada docente, sem ter uma política de formação inicial e/ou continuada focada na produção de saberes-poderes em que a pluralidade e democracia sejam ressaltados.

Vale sublinhar que essas "decisões" individuais terminam de certa forma, sendo silenciadas e/ou invisibilizadas diante de uma formação discursiva neoliberal e neoconservadora, e como são eletivas, alguns/as alunos/as não terão contato com as leituras e debates.

Os discursos das docentes, em sua maioria, explicitaram que possuem dificuldades em abordarem as temáticas aqui debatidas em sala de aula e na escola. Praticamente todas as docentes sinalizaram aspectos voltados aos processos formativos e sua relevância no auxílio ao abordar as temáticas aqui sinalizadas. Embora, tragam apoio da Gerência Regional de Educação do estado de Pernambuco, em realizar esporadicamente formações, essas formações pontuais acabam não comportando as demandas que recebem nas escolas diariamente sobre as temáticas de gêneros e sexualidades. Seguem alguns discursos:

> A formação, ela vem pecando muito para as questões práticas de como ser professor né e do que trabalhar como professor, muito mais técnico teoria, então a gente tem muita teoria na coisa, mas teorias ligadas ao campo de estudo, mas, na formação não. (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).
>
> Olha, eu tenho uma posição muito privilegiada em relação a isso daí, porque eu venho estudando gênero desde a graduação. [...] Então isso daí eu acho que fez toda a diferença na minha formação, na minha leitura sobre isso daí. Não acho que é uma coisa que é para todo mundo, que todo mundo teve a oportunidade de vivenciar. Eu não acho que a gente fala disso suficiente na universidade ainda (Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência).
>
> No geral, acho uma temática que ainda precisa ser muito debatida na formação. Porque só sendo debatido na formação é que os professores vão se sentir preparados para discutir, né? (Professor 3, 24 anos, 7 anos de docência).

Foi sinalizado nos referidos discursos que o ano de 2024 foi escolhido pela GRE (Gerência Regional de Educação) para trabalhar as relações étnico-raciais, assim todas as pautas e trabalhos devem ser realizados nessa perspectiva. Diante desse processo, o foco em outras temáticas precisa vir de fato do trabalho individual dos professores, que em sua maioria não tem formações teóricos e práticas suficientes para lidar com as demandas que surgem todos os dias nas escolas.

Por esses enunciados podemos refletir ainda sobre o processo de silenciamento e/ou invisibilidade que vem ocorrendo inclusive nas próprias formações teóricas iniciais para as docentes. Como vimos, os enunciados se constroem dentro de período determinado e lugar. Fischer (2003, p. 373) destaca, sob uma perspectiva foucaultiana, a relação complexa das

palavras e coisas, justamente pelas questões históricas que envolvem, onde “jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação”.

O discurso de uma formação teórico prática para atuação em determinada área de conhecimento específica, quando silencia e/ou invisibiliza determinado tema, nunca o faz mediante mera coincidência, em geral, está pautado em um processo complexo de controle para que se perpetue determinado discurso diante do tempo histórico social que se vivencia. Assim, as formações docentes da GRE ao não condensarem sentidos a respeitos dos gêneros e das sexualidades, comprometem-se com uma inteligibilidade hegemônica da (re)produção das desigualdades sociais.

Atenção especial também merece o currículo, que após modificações já sinalizadas, como as reformas do ensino médio, a própria BNCC (2018), retirada de alguns termos dos planos de educação, apresenta fatos que acabam por não favorecer o direcionamento de processos de cunho reflexivo, não abrindo espaço para novos sentidos e novas posições de sujeitos, em relação às temáticas voltadas aos gêneros e às sexualidades, impedindo o alcance dessas pautas enquanto processos de cunho plural e democrático, bem como inviabilizando que as temáticas possam ter seus sentidos condensados e seus saberes-poderes estabelecidos em novas ordens do discurso. Processo que se traduz nos discursos:

> [...] a gente tem um currículo que ele é muito limitador ele é muito engessado, o que deixa a gente muito frustrado então dentro do tempo que eu tenho, com a possibilidade que eu tenho, a gente mapeia as necessidades, a gente diante das necessidades, a gente tenta fazer alguma coisa, vê se faz a diferença pra tentar sair um pouco desse, dessa caixa que deixa a gente muito enjaulado. É um currículo que nem eles gostam, nem a gente também se sente confortável, feliz com ele, é a gente espera por essa mudança, pra gente poder abordar de fato aquilo que é mais conveniente, mais interessante (Professora 1, 29 anos, 11 anos de docência).

> [...] eu acho que eu poderia dizer que aqui na escola é um bom indicativo ter um núcleo de gênero, né? Mais uma vez, a minha crítica é como o currículo está estruturado porque não existe também um tempo vago pra que todos os alunos que querem participar possam participar. Porque está estruturado pra ser na hora da aula. Então quem for participar vai ter que perder a aula. E isso nem sempre é algo que dá pra ser feito de maneira tranquila, né? Então acho que a minha crítica é mais a isso daí. Porque a vontade de colocar isso pra frente tem, tanto da escola, quanto dos alunos, quanto da gente também. Mas a organização do currículo em si às vezes não permite a gente ter esse lugar mais livre pra poder fazer uma discussão. Enfim, é isso (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

Percebe-se pelos recortes que as docentes entrevistadas trazem em seus discursos questões pertinentes a nossa análise, uma vez que expõe um direcionamento institucional de onde parte uma inteligibilidade de controle sobre os processos formativos e educativos. Para

Foucault (2014), a produção do discurso é sempre controlada, organizada e selecionada para que se possam selecionar aqueles discursos que estarão se perpetuando e estabelecendo lógicas de práticas sociais, bem como as pessoas que disseminarão esses discursos.

Foi perceptível que diante do aumento de pautas neoliberais e neoconservadoras, alguns ramos de atividades acabaram sofrendo mais perseguições e pressões em detrimento de outros, como é o caso da educação, saúde entre outros (Miskolci; Pereira, 2019). Consequentemente, os profissionais ligados a essas áreas acabaram por sentir olhar atento da sociedade sobre os conteúdos e a forma de ministrar suas aulas, organizar seus currículos, seus conteúdos e seus discursos diante de uma normatividade neoliberal e neoconservadora, durante as observações não participantes, foi perceptível, sobretudo, pelos manejos e rotinas observadas, o peso social, sobre a forma como os conteúdos são trabalhados e como demais atividades são pensadas.

Os processos educativos sejam com estudantes sejam com as formações iniciais e continuadas acabam por ser fonte de intenso domínio e disseminação de pânico moral (Balieiro, 2018) haja vista, ser o processo formativo o meio pelo qual os indivíduos acabam por ter acesso a diversos discursos (Foucault, 2014), diante do qual seria fácil desenvolver críticas em relação a verdades ficcionalmente naturalizadas e essencializadas. Não faz sentido assim, que se torne fácil o acesso a esse tipo de conteúdo, se o que se quer de fato é manter controle, a exclusão e as desigualdades sobre as pessoas e seus corpos, os saberes-poderes precisam estar a todo o momento passando por reiteração, sendo (re)produzidos.

Um ponto que chama a atenção são os Núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher (NEGs[15]), quando fomos escolher as escolas, pautamos nossos olhares também a essas que possuíam conforme lista disponibilizada pela Gerência Regional de Educação, núcleos ativos. Porém, as escolas vivenciavam limitações, como já sinalizadas, relacionadas ao currículo, nesse caminho, os NEGs só terão algum tipo de coordenação se cada docente decidir trabalhar além das horas exigidas em suas atividades de ensino. As horas investidas nos NEGs pelas docentes não são computadas do quantitativo de horas exigidos em suas atividades de ensino. Nesse sentido, não há condições concretas para as docentes coordenadoras dos NEGS possam desenvolver ações no cotidiano das escolas, embora, elas demonstrem interesses no funcionamento desses núcleos. Seguem os discursos sobre os NEGs nas escolas:

[15] Os NEGs, como já sinalizado anteriormente, surgiram em 2012, após participação das escolas públicas de Pernambuco no prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Os núcleos surgiram como possibilidade de ampliação de ações que tratavam da temática de gênero dentro das escolas e em instituições universitárias, com o objetivo de garantir sua inserção nesses espaços.

> Possui, possui. Todos os alunos são convidados, né? Tem até uns cartazinhos espalhados, assim, pra tipo QR Code e tal, pra chamar ele mesmo pra ter. Mas como eu estou te dizendo, ainda não aconteceu porque a gente teve algumas atribulações aí de tempo mesmo. Mas a questão foi só essa, sabe? Ele funciona, o grupo funciona, o pessoal se encontra. [...], mas, por enquanto, está em suspenso por causa disso. (Professora 4, 35 anos, 4 meses de docência).

> A gente já teve, mas, infelizmente acabou morrendo, uma das coisas que eu fico triste, é justamente isso, porque tinha um núcleo de gênero aqui e começou bem aqui, com um grupo bom participando, mas depois a gente acabou não tendo mais um professor pra orientar, pra coordenar as reuniões e os alunos ficam meio que, foram deixando e aí infelizmente queria muito que tivesse vingado. (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).

A Professora 4 (35 anos, 4 meses de docência) sinalizou a dificuldade em dar seguimento as reuniões, devido às demandas que surgem voltadas aos diversos processos burocráticos, de aula, entre outras atividades que demanda, bem como na falta de pessoal como sinalizado pela Professora 2, a necessidade de haver uma pessoa que possa estar à frente da atividade mencionada e que essa atividade fosse computada do quantitativo de horas exigidos que cada docente precisa cumprir.

Os processos ligados as formações teórico práticas também merecem mais uma vez atenção, bem como as próprias inserções de obrigatoriedades nas legislações que acabam por dar materialidade às atuações nessas temáticas. Quando questionamos sobre as ações que favorecem a abordagem da Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades surgem os discursos:

> Eu acho que se tivesse a disciplina seria mais fácil, porque ela seria uma coisa efetiva, como tinha antigamente que tiraram né, então ela seria uma coisa efetiva, então a gente vai estudar e vai trabalhar e vai minusciar tudo sobre esse aspecto é mais eu acho que é, hum, eu acho que ter gente capacitada pra isso, porque é importante que o professor que for trabalhar ele precisa estar aberto para trabalhar o tema e ele precisa ser compreensivo com o tema não pode trazer os preconceitos dele pra história, então precisa ter o cuidado de é, ter um professor que estude, que pesquise, que né, que tenha formações, eu acho que uma das coisas que poderia facilitar seria formações ligadas a isso né, congressos e que o professor pudesse os professores estarem mais abertos, eu vejo, por exemplo, tem professores que são muito abertos e que compeendem, que entendem e que pesquisam que estudam que estão abertos ao diálogo, mas também tem professores que tão carregados com as suas visões ideológicas então que acho que, eu acho que formação é uma coisa boa a disciplina era uma coisa boa e oportunizar o debate mais entre profissionais, trazer mais, mais, até pra, entre os profissionais pra ser trabalhado entre as formações (Professora 2, 42 anos, 15 anos de docência).

> Eu acho que o primeiro é formação de professor. Eu acho que… é... isso tem que vir pra gente de alguém que entenda, de alguém que saiba, que viva pra dizer como a gente deve fazer [...] Então eu acho que, enquanto..é… instituição né, isso tem que vir primeiro de uma formação geral, porque em relação a essa outra pauta que eu

> falei das relações étnico-raciais, desde o ano passado que vem sendo falado, esse ano a gente já teve uns 3 ou 4 momentos de formação e a gente já tá vendo esse movimento acontecer mais na escola. Então acaba se expandindo, porque também quando a diretriz vem é a GRE que disse que tem que ser feito, a escola vai dar uma jeito de fazer (Professora 5, 30 anos, 8 anos de docência).

As dificuldades materializadas nos discursos, trazem o processo que necessita ser feito a partir do resgate de conteúdos que possam se inserir nas escolas, e seja formador de igualdade e inclusão, as irrupções discursivas (Fischer, 2003), para que novos discursos possam circular e levar a questionamentos que possam de fato promover autonomia e processos participativos.

Sendo assim, "os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos/as e estudiosas críticos/as há várias décadas" (Louro, 1997, p. 110). Nessa perspectiva, podemos questionar o que se poderá traçar como estratégia diante de lógicas que propõe silenciamento, invisibilidade e opressão e ainda encontra em nossa sociedade ecos para reiteração diante de uma normatividade neoliberal e neoconservadora? Vale ressaltar discursos que repercutem no social, continuam ganhando força e sendo a todo o momento, perpetuados ao mesmo tempo em que também podem ter seus sentidos compreendidos de novas formas (Fischer, 2003).

Diante do que foi exposto a partir dos enunciados, dos discursos e das condensações de sentidos, mesmo existindo uma normatividade neoliberal e neoconservadora na sociedade e, principalmente, na educação, nunca se tem a certeza de que os saberes-poderes serão interpretados na (re)produção das desigualdades sociais (gêneros e sexualidades).

Nesse contexto, o assujeitamento dos indivíduos e suas produções de verdades nunca acontecem em sua totalidade. Sendo assim, podem acontecer mudanças sociais via discursos que desestabilizem e/ou desconstruam uma gramática da exclusão, da (re)produção das desigualdades sociais relacionadas aos gêneros e às sexualidades dissidentes na Educação em Direitos Humanos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desse estudo me proporcionou rememorar os sentidos construídos a partir das questões que surgiram ao longo da pesquisa, permitindo fazer pontes com as reflexões das temáticas que foram propostas aqui. Nesse estudo, trouxemos as perspectivas de uma Educação em Direitos Humanos e suas associações com as temáticas de gêneros e

sexualidades, buscando ainda o que vem sendo construído nas escolas e na educação sobre a temática almejada.

Mostrou-se importante levar em conta o cenário atual de pautas que expressaram convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, com alcance considerável na educação. Impossível não destacar que o estudo buscou ainda, chamar atenção a esse fator que vem se desenrolando nos palcos da educação e que por vezes pode estar passando despercebido a olhos menos atentos, o que se expressou através de uma lógica de construção pautada em processos de controle, silenciamento e/ou invisibilidades. Assim, buscamos proporcionar espaço para que novas pesquisas possam estar se desenvolvendo a partir dessas temáticas, traçando espaços de construções que possibilitem outros sentidos, outros sujeitos, outros enunciados e outras ordens de discurso mais plurais e mais democráticas.

A partir de um processo discursivo de inspiração foucaultiana, buscando observar as formações discursivas que permearam a educação e os profissionais envolvidos em sua disseminação, que proporcionou perceber a manutenção dos discursos e como os mesmos ainda seguem formando sujeitos e ditando seus comportamentos, pensamentos e expressões, surgiu a pergunta que conduziu nosso estudo: Como acontecem as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades?

A fim de responder a questão aqui analisada, explicitaremos as respostas que surgiram a partir de nossos objetivos específicos, assim traçando um caminho que veio se desenrolando na construção desse estudo.

Em nosso primeiro objetivo específico: Mapear formações discursivas docentes que materializam condensações de sentidos acerca da Educação em Direitos Humanos envolvendo as temáticas de gêneros e sexualidades. Foi possível elencar a formação discursiva: escola enquanto instituição reprodutora da sociedade, que reforça, em parte, uma inteligibilidade focada no mito da meritocracia e na ênfase mercantil, além de uma inteligibilidade da heterossexualidade compulsória e/ou cis-heteronormativa que compreende a normatividade neoliberal e neoconservadora; Entretanto, destacamos que essa gramática neoliberal e neoconservadora encontra resistência por meio de enunciados, discursos, condensações de sentidos e saberes-poderes para que novos sentidos sejam condensados e novas posições de sujeito sejam possíveis.

Embora se tenha percebido que, nos diversos discursos, vários avanços foram possíveis, a partir da inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos e dos estudos

ligados a gêneros e sexualidades, a escola ainda aparece como palco de tensionamentos, conflitos, de disputas de sentidos na materialização entre projetos neotecnicistas e neoconservadores e projetos de promoção do caráter plural e democrático da escola.

Em relação ao segundo objetivo específico: Elencar enunciados engendrados por docentes que subvertam sentidos neoconservadores e/ou neoliberais em relação às (re)produções das desigualdades de gêneros e de sexualidades; encontramos os seguintes enunciados possíveis: gêneros e sexualidade enquanto processos de construção social. Sentidos que engendram novas construções sobre as temáticas teorizadas no social, questionamentos voltados às formas de organização dos currículos, enfrentamentos a discursos de docentes e de alunos e alunas que gerem comportamentos preconceituosos em relação a pessoas que manifestam gêneros e sexualidades diferentes das exigidas no social, ou seja, em relação aos gêneros e às sexualidades considerados como dissidentes.

Foi possível perceber a partir das questões realizadas durante as entrevistas semiestruturadas que motivaram discursos, que, parte das docentes que participaram não estavam alinhadas às perspectivas de uma perpetuação de condensações de sentidos ontológicas e essencialistas sobre os gêneros e as sexualidades. Esses saberes-poderes explicitaram novos sentidos sobre os gêneros e as sexualidades enquanto construção social e histórica. Esses novos sentidos podem contribuir para desestabilizar e/ou desconstruir LGBTfobia, além de reforçar o pluralismo e a democracia nas escolas.

Dentro dessa categorização de construção ontológica que incide sobre as pessoas, as docentes vivenciam contextos permeados por debates em sala, atividades multidisciplinares que visam novos olhares e construções que possam permitir mais cuidado com as novas configurações de corpos, gêneros e sexualidades embora esbarrem em obstáculos como o que se destaca na falta de formações teóricas iniciais e continuadas que subsidiem uma prática pautada na Educação em Direitos Humanos e suas associações com gêneros e sexualidades. Remetendo, assim ao terceiro enunciado, que trouxe uma perspectiva ligada aos questionamentos voltados aos currículos, nesses enunciados foram destacadas as construções curriculares que acabam por limitar e não favorecer a consolidação de práticas democráticas e participativas no dia a dia das escolas, bem como a ausência de atividades desenvolvidas no NEGs nas escolas.

Verificamos ainda, que houve enfrentamentos à discursos de docentes e de alunos e alunas que geravam comportamentos preconceituosos, diante de uma normatividade neoliberal e neoconservadora, em relação a pessoas que manifestam gêneros e sexualidades diferentes das ficcionalmente categorizadas como “normais” e “naturais” exigidas no social.

Nesse sentido percebemos que uma possibilidade de irrupção do discurso é sem dúvida contrariar a normatividade vigente e seus padrões que impõem limites e não permitem as diferenças e diversidades, e mesmo que a escola pregue que está sempre aberta às diferenças, em sua maioria, boa parte das escolas ainda vivencia processos de silenciamentos e de invisibilidades em relação aos gêneros e sexualidades dissidentes.

Na caminhada até aqui traçada, diante da busca por responder ao problema de pesquisa, podemos destacar que os discursos que se constroem a partir das docentes ainda eram movidos por lógicas de construção sociais tensionadas em seus sentidos, que direcionavam a perpetuação de escola enquanto (re)produtora de conhecimentos, embora atualmente as docentes aqui listadas, tenham uma consciência coletiva de perpetuação de novas configurações ligadas às possibilidades de garantias de direitos fundamentais que permitem desse modo existências diversas nas escolas.

Conforme identificado a despeito de situações adversas, percebeu-se que apesar de ausência das temáticas de gêneros e sexualidades ligadas a perspectivas de uma Educação em Direitos Humanos na formação das docentes, em suas práticas, havia subversão de sentidos neoconservadores e neoliberais, mesmo diante de um tempo determinado por limitações curriculares, e em sua maioria inexistente para debates sobre as temáticas aqui analisadas. As docentes ainda buscavam fôlego para fomentar o surgimento dessas temáticas, buscando assim sua visibilidade e seu trabalho, ainda que, de forma pequena com relação às reais necessidades tanto escolares quanto sociais.

A percepção das subversões que tem sido possíveis nos contextos escolares, não elimina o panorama de que, embora essas construções estejam sendo possíveis, ainda enfrentam disputas de sentidos, uma vez que a gramática neoliberal e neoconservadora repercute se inserindo nesse cenário, seja a partir de discursos legitimados no social, que tomam forma, sobre práticas que se cristalizam e se condensam enquanto verdades, estabelecendo critérios que devem ser seguidos por meio de argumentos fundamentalistas, ao mesmo tempo em que há a possibilidade de desconstrução dessas verdades ontológicas.

O caminho não está fechado, esperamos que a porta de saberes-poderes plurais e democráticos possibilite desestabilizar identidades essenciais diante das multiplicidades das identidades plurais. Assim, sempre existe a possibilidade para que outros enunciados e sentidos como os da Educação em Direitos Humanos condensem sentidos da inclusão, do respeito e do aprendizado com a diferença. Vale destacar que a defesa de novos sentidos mais democráticos e plurais deve ser para toda a sociedade, pois assim, materializa uma estrutura de inteligibilidade e formações discursivas do caráter plural e democrático da escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. ALMEIDA, J. A. F. et al. Agroecologia. Ilhéus: Ceplac/Cenex, 2003.

ALMEIDA, Luiz Silva de. Neoconservadorismo e Liberalismo. In.: GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política**: A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALMEIDA, Ronaldo de. **Bolsonaro presidente**: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. Novos estudos. CEBRAP, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Análise do Discurso em Foucault e o Papel dos Enunciados**: Pesquisar Subjetividades nas Escolas. Revista Temas em Educação, v.23, n. 1, p. 81 – 94, 2014.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **"Não se meta com meus filhos"**: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. Cadernos pagu (53), 2018.

BARRETO, Andreia; Araújo, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. ISBN: 978-85-89737-11-1.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, v.19 n.2, p. 549-59, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Convenit Internacional (USP), v6, p. 43-50, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 38, p. 223-237, 2004

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para os jovens. IN: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). **Educando em direitos humanos**: fundamentos educacionais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

BERTOLINI, Laura Petry; OLIVEIRA, Kamilla Ricardi; AMARAL, Edina Aparecida. **LGBTQIAPN+:Conceito e importância do reconhecimento social**. Anais do 20º Encontro Científico Cultural Interinstitucional, 2022. Disponível em: https://www4.fag.edu.br/anais-2022/Anais-2022-111.pdf. Acesso em: julho de 2024.

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

BORGES, Juliana Rosa Alves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MASSA, Nayara Poliana. **Análise do discurso na pesquisa em educação**: Possibilidades e limites. Cadernos da Fucamp, v.20, n.48, p.65-76, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 11. ed. São Paulo: Ridel, 2005.

BRASIL. Portaria n° 98, de 9 de julho de 2003 -**Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2003.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/UNESCO/MJ, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)** 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Ensino Médio** – Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024. Brasília, 2024.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 191-219.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

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

BUTLER, Judith. Actosperfomativos e constituição de género. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e perfomance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 191-219.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. 1 ed. 6. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CALDAS, Lara. **Desdemocratização no Brasil**: evidências a partir das políticas urbanas federais. Revista Teoria & Pesquisa, v. 31, n. 2, 2022, p. 86-105.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa emeducação?** Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Coord). **Somostod@s iguais?** Escola, Discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 08 de junho de 2022.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfretamento à violência.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos. Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15004.

CARDOSO, Fernando da Silva. **O processo de (des)institucionalização da Educação em Direitos Humanos no Brasil:** da formação para a diversidade à ascensão bolsonarista, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_23. Acesso em: junho de 2024.

CARVALHO, Fabiana A. de; INOCÊNCIO, Adalberto F. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas,conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CÉSAR, M. R. de A. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma "Epistemologia". Educar em Revista [online]. 2009, n. 35 [Acessado 28 Junho 2022], pp. 37-51. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004. Epub 10 Mar 2010. ISSN 1984-0411.https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. In: Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR. São Paulo: CONECTAS 2005. Número 2. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003.

COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo. **Da emergência de um movimento à configuração de um programa: o Escola Sem Partido na atual sociedade brasileira.**Dissertação(Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos. Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37639.

CUKIER, Alexis. **O neoliberalismo como "desdemocratização" do trabalho**. Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 11, N. 4, 2020, p. 2502-2516.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

FANLO, Luis García. **¿ Qué es undispositivo?**: Foucault, Deleuze, Agamben. 2011.

FEITOSA, Cleyton; TAVARES, Celma. Diversidade sexual e de gênero no âmbito da educação em direitos humanos no Brasil. IN: SALLES, Sandro Guimarães de; CARVALHO, José Ivanildo Felisberto de; RAMOS, João Eduardo Fernando (Organizadores). **Educação, estado e diversidade:** histórias e cotidianos. – Curitiba : CRV, 2021.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e aanálise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucaultrevoluciona a pesquisa em educação?** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed. 3ª ed. 2009.

FRANCO, Clarisse de; MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Um Estado "terrivelmente cristão" e privatizador: A opressão à Educação em Direitos Humanos no

Governo Bolsonaro. **Revista de Estudos Teológicos São Leopoldo**. v. 60 n. 1 p. 134-155 jan./jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Ed.). **Educação democrática**: antidoto ao Escola Sem Partido. Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2018.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. Edição: 5. ed. Publicação: São Paulo, SP: Cortez, 2015.

GODOY, ArlldaSchmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo v. 35, n. 2, p. 57 –63. Mar./Ab. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf. Acesso em: junho de 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IPE, Atlas da violência 2023. Coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; **FBSP**, 2023.

JACOB, Maria Julieta Correia. **"Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais":** um estado de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos. Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25195.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e da homofobia no contexto escolar. In: **Gênero, Diver-sidade Sexual e Educação**: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2008.

KNOPKER, Mônica. A formação de professores no banco de teses da CAPES: um estudo inspirado nas pesquisas do tipo "estado da arte". In: **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED Sul**. Curitiba-PR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_MÔNICA-KNÖPKER.pdf. Acesso em: abril de 2024.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer** – uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas,Florianópolis, v. 9, n.2, p. 541-53, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade.**Form. Doc., Belo Horizonte,v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÖWY, Michael. **Conservadorismo e extrema direita na Europa e no Brasil**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.044.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido ea base nacional curricular comum. **Educação&Sociedade, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.**

REI, Toni (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI**+. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **O conceito de dispositivo em Foucault**: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. Educação & Realidade, v. 29, n. 1, 2004

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARAFON, Giovana; SOUZA, Marina Castro. **Como o discurso da "ideologia de gênero" ameaça o caráter democrático e plural da escola?** In PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudenio (ORGs). Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MASCARENHAS, A. D. N. **Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico militar**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v.29, n.3, p. 366-384, set./dez., 2020

MÉLLO, Ricardo Pimentel. Corpos, heteronormatividade e performances híbridas.**Psicologia& Sociedade**; 24 (1), 197-207, 2012.

MENDES,Wallace Goes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. **Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil**: uma Análise Espacial. Ciência & Saúde Coletiva [online], v. 25, n. 5, p. 1709-1722, 2020.DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33672019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Marcelo Henrique Goncalves de; LIMA, Larissa Suellen Gomes Andrade de.A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Revista de EducaçãoInterritórios**. V. 10, n. 19, e262118, p. 1-27, 2024. DOI: https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica & UFOP, 2012.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface** (Botucatu), 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/Interface.180353 . Acesso em: 21 de maio de 2024.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de Gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MOREIRA, Marcelo Sevaybricker. **Democracias em crise**: um balanço bibliográfico de um debate da teoria política contemporânea. *BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais*, (99). 2024.

OLIVEIRA, Karinny Lima de. **"Marias também têm força"**: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru.Dissertação(Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/21136.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**.Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda Micaely Pinheiro da.**Questões de gênero e sexualidade no espaço público educacional tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de recife**. ETD Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 864-886, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: Silveira, Rosa Maria Godoy*etal*(Org.) **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. v. 4, n. 1, 2016.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco** 2015-2025. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

PERNAMBUCO. **Decreto n.º 30.362 de 17 de abril de 2007**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Recife, Poder Executivo, 18 abr. 2007.

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

RAIMUNDO, Luís Henrique *et al*. **As Travestis, Transexuais e Transgêneros (TTTs) e a escola:** Entre a (re) produção e a denúncia dos corpos abjetos. Research, Society andDevelopment, v. 10, n. 10, p. e19101018336-e19101018336, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁINZ, Mercedes Sánchez. **"¿Es posiblequeerizarlaescuela?"**. Pedagogías queer – ¿Nos arriesgamos a hacerotraeducación?. Madrid: Catarata, 2019, p. 56-90;

SACAVINO, Susana. **Formação de educadores/as em/para os direitos humanos**: um horizonte de sentido – um maneira de fazer – uma forma de ser. IN: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e Pesquisa social: Implicações teórico-metodológicas da teoria politica do discurso. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, a.L A.R. M e OLIVEIRA, G. G. S (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed UFPE, 2018, pp105 a 131.

SANTOS, Boaventura de S. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo: Lua Nova, n. 48, p. 11-32. 1997;

SANTOS, Émerson S., & LAGE, A. C. (2017). Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica: Um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco. ***Revista Tempos E Espaços Em Educação***, *10*(22), 69–82. https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6042.

SANTOS, Júlio César de Oliveira. "**Educação, juventude e homossexualidade**: experiências escolares de jovens gays pobres. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal

de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Educação. Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24628.

SANTOS, Emerson Silva. **"(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE**: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentosda gestãoescolar"**.** Dissertação(Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29691.

SANTOS, K. N. T.; VIEIRA, N. B. A.; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **O Heteroterrorismo e as dissidências de gênero e sexual no espaço escolar**. Cadernos de Gênero e Tecnologias, v. 14, p. 153-168, 2021.

SARTORI, Thiago Luiz. **Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e Diversidade Sexual**. Rev.Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335484, 2021. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5484.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001;

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, p. 71 – 99, Jul / dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n-1. P. 145-159, jan./mar. 2013; Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 de junho de 2022.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação**: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – UFPR, 11, 2016. Anais... Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-17.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e a função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In(Orgs.) MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. **Golpes na História e na Escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Itamar Nunes da. "**Educação em Direitos Humanos**: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco". Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Educação. Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17205.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Educar em direitos humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Anais do IV Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação. Porto (POR): ANPAE, 2014. Disponível em:

http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; CARDOSO, Fernando da Silva; SIMÕES, Helena Cristina Guimaraes. **Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana**: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. Momento – Diálogos em Educação, Natal, v. 31, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2022. Disponível em: https: //periodicos.furg.br/momento/article/view/13660. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em Direitos Humanos: O currículo entre o relativismo e o universalismo.**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 461-478, abr.-jun., 2015.

SILVA, Bruna Alves da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; BRITO, Ana Paula Gonçalves. Análise de Conteúdo: Uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.52-66/2021.

SILVA, Livio Paulino Francisco da Silva. **Educação em direitos humanos em Pernambuco: um olhar sobre a política educacional de 2015 a 2022**. Dissertação(Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos. Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52253.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais.15 ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Dhones Stalbert Nunes. **"Os docentes do ensino médio entre**: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru". Dissertação(Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40595.

SINGER, André. **Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas**. Dossiê: Mobilizações, Protestos e Revoluções • Novos estud. CEBRAP (97) • Nov 2013 • https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000300003.

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

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: UFPB, 2007, p. 487.

TAVARES, Celma. Perspectivas da Educação em Direitos Humanos na realidade latino-americana e brasileira.**Revista Jurídica da Universidade Portucalense Infante D. Henrique , v.** 16, p. 23-33, 2012.

TAVARES, Celma. **A política de educação em direitos humanos na rede pública estadual de Pernambuco**: um processo em construção. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife: ANPAE, 2013.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em educação: Possibilidades e adequações. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 12, n. 2, ago. 2015. ISSN 1983- 0882. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955. Acesso em: 19 de julho de 2023.

UNICEF. **O que são direitos humanos?** Adaptado de: Introdução à abordagem baseada em direitos humanos, Unicef Finlândia, 2015. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos. Acesso em: 27 de junho de 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 191-219.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Currículo e Formação na Educação em e para os Direitos Humanos**. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de, RECHEMBACH, Fabiana (ORG.). Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade. Curitiba: CRV, 2016a.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). **Educando em direitos humanos**: fundamentos educacionais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016b.

Anexo I

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

- *Perguntas de ordem mais objetiva*

Identificação da pessoa candidata:

1º - Qual o seu nome?

2º - Qual foi o curso de graduação que você fez, onde (cidade e Instituição) e ano da obtenção do título?

3º Você fez algum curso de pós-graduação? Qual? Onde (cidade e Instituição) fez e ano da obtenção do título?

4º - Há quantos anos trabalha na área de educação? Há quantos anos como docente e nesta escola?

5º- Qual sua religião?

6º - Qual sua raça?

7º - Qual sua idade?

8º - Qual o grau de instrução de seus pais?

9º - Renda familiar:

- *Perguntas de ordem mais subjetiva*

10º - Na escola, os Direitos Humanos fazem parte do currículo oficial?

11º - Na escola, há alguma disciplina com temas associados aos Direitos Humanos? Qual carga horária? Quantas vezes por semana?

12º - Quais seriam as principais temáticas abordadas nessas disciplinas de Direitos Humanos? As temáticas de gêneros e sexualidades são abordadas de alguma maneira ou não são abordas?

13º - Quais seriam os principais desafios e possibilidades para a pauta de uma Educação em Direitos Humanos com as temáticas de gêneros e sexualidades na escola atualmente?

14º - A Educação em Direitos Humanos aborda os grupos subalternizados? De que forma? Você consegue perceber no dia a dia, práticas que promovem este tipo de educação na escola? Ou Por que elas não existem ou possuem dificuldades de serem concretizadas?

15º - Quais são as ações, que sua opinião, favorecem a abordagem da Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades em sala e na escola?

16º - Quais dessas ações foram abordadas aqui na escola e quais foram interessantes? Entre estas, quais tiveram mais problemas junto aos alunos ou equipe gestora? Por quê?

17º - A escola possui e/ou já possuiu algum núcleo para debate de questões de gêneros e sexualidades?

18º - O que é gênero para você?

19º - O que é sexualidade para você?

20º - Atualmente, como você vê o debate sobre gênero e sexualidade na educação? Por quê?

21º Como você vê o debate sobre gênero e sexualidade na sua escola? Por quê?

22º - Você já vivenciou nesta escola conflitos voltados às temáticas de gêneros e sexualidades? Como foi para a escola lidar com essa situação? E como foi para você? Por quê?

23º - Como você considera que a comunidade em volta da escola e a sociedade como um todo percebem o trabalho com gêneros e sexualidades na escola? Por quê?

24º - Durante sua formação (inicial ou continuada), houve conteúdos que instrumentalizaram para você trabalhar com questões de gêneros e de sexualidades?

25º - O que para você acontece quando se estabelece um trabalho efetivo sobre gêneros e sexualidades na escola? Sobre a não efetivação deste trabalho, há algum motivo em específico?

26º - Você observa ações efetivas por parte da rede estadual de educação que proporcionem maior abertura no lidar com essas questões na escola?

27º - Você acredita que houve avanço e/ou retrocesso sobre a pauta dos gêneros e sexualidades nas escolas, no presente momento? Por quê?

28º - Você percebe alguma relação entre o trabalho com as temáticas sobre gênero e sexualidade na educação e a inclusão da pauta dos Direitos Humanos no debate? Por que sim e por que não?

29º - Como você considera trabalhar Educação em Direitos Humanos com questões voltadas a gêneros, sexualidades, nos contextos escolares, atualmente?

30º - quais são ou seriam seus principais desafios e suas principais vantagens?

31º - Existem ações ou projetos interdisciplinares que, em sua opinião, trabalham visibilização de perspectivas mais inclusivas?

32º - Você considera que mudanças em leis e diretrizes ligadas à educação, como a BNCC, reforma do novo ensino médio, podem favorecer ou não o debate sobre as questões de Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades, expressando uma educação voltada ao fortalecimento de direitos?

33º - Como você acha que é possível incentivar uma educação voltada à construção de cidadania e fortalecimento de direitos em relação a uma Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com as temáticas de gêneros e de sexualidades?

34º - Na escola, acontece a inclusão das populações mais vulnerabilizadas: mulheres, homossexuais, bissexuais, pessoas trans (travestis e transgêneros)? De que forma se sim ou por que não acontece?

35º - Em geral, como você percebe o que as pessoas pensam sobre Educação em Direitos Humanos, gêneros e sexualidades/diversidades na sala de aula e na escola?

36º - Há algo que eu ainda não perguntei sobre a Educação em Direitos Humanos e suas temáticas de gêneros e sexualidades e que você gostaria de falar?

Anexo II

	Campus AGRESTE	**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EMEDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (PPGEDUC/CAA/UFPE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos você _____, para participar como voluntário (a) da pesquisa: "Discursos docentes de EREMS de Caruaru: Disputas de sentidos nas (re)produções sobre Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com gêneros e sexualidades". Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Allyne Paula do Nascimento Combé, endereço: Rua R33, nº 46, Cidade Jardim, Caruaru – PE, 55.021 - 390, telefone: (81) 99276-8419. Email: allyne.combe@ufpe.br, sob a orientação do Profº. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (PPGEDUC – UFPE).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o (a) responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa anterior a publicação, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **O objetivo principal da pesquisa é compreender as disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos de docentes de duas EREMS de Caruaru em relação à Educação em Direitos Humanos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades.**
- **Será realizada uma entrevista presencial e individualmente com você, sobre sua compreensão sobre as temáticas de gênero e sexualidade na educação cristã.**
- Você não pagará ou receberá nada para participar deste estudo, pois sua participação é voluntária. A participação neste estudo não tem objetivo de tratamento e será sem custo algum para você. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).
- **A entrevista será realizada na instituição escolar que você trabalha, em lugar privativo. Será sob a forma de entrevista gravada ou escrita, com sua autorização, para fins da pesquisa.**
- **Caso aconteça algum mal-estar diretamente decorrentes da pesquisa, você receberá apoio profissional.**
- Você tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação. A desistência não lhe causará nenhum prejuízo e nem interferirá no atendimento que você recebe na instituição.
- Todas as informações deste estudo são confidenciais. Seu nome ou qualquer dado que possa identificá-lo não será publicado na divulgação dos resultados. Pessoas que fazem parte da equipe da pesquisa poderão ter acesso aos seus registros. Esse acesso será utilizado para realizar, acompanhar a pesquisa e analisar os dados obtidos. As normas brasileiras que o protegem serão respeitadas.
- **Os dados coletados nesta pesquisa através das entrevistas gravadas, ficarão armazenados em computador institucional sob a responsabilidade do pesquisador responsável, no endereço da UFPE, acima informado, pelo período de máximo de 5 anos após o término da pesquisa.**
- Você tomará conhecimento dos resultados ao final deste estudo, onde estaremos lhe enviando uma cópia do escrito por e-mail.

Riscos:É possível que você sinta algum desconforto ou constrangimento ao falar sobre alguma das temáticas propostas no estudo, para evitar que ocorra qualquer trauma, adotaremos uma postura acolhedora e garantimos a possibilidade de desistência do estudo.

Benefícios:Os potenciais benefícios da pesquisa para você estão na possibilidade de elevar sua autoestima, dada a importância de sua fala para as conclusões da pesquisa e para contribuir com propostas de políticas públicas, voltadas para a temática, e a promoção de equidade social e da democracia e pluralidade da instituição escolar.

Caso você concorde em participar, nós lhe daremos duas cópias iguais deste termo com seus dados pessoais. Você deverá rubricar todas as folhas e assinar no final, nós faremos o mesmo, você ficará com uma cópia e a outra ficará conosco.

Este Termo de Assentimento foi elaborado respeitando as regras da Resolução CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**)**

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Anexo III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
(PPGEDUC/CAA/UFPE)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____,CPF _____, abaixo assinado, fui suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **"Discursos Docentes de EREMS de Caruaru: Disputas de sentidos nas (re)produções sobre Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos com gêneros e sexualidades"** e não tenho dúvidas.

Eu conversei com o (a) pesquisador (a) sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, o que vão fazer comigo, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação não trará despesas e que nada será pago para mim ou para meus pais.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e Data: _____

_____
Assinatura do (a) participante

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: