



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

ELAINE RODRIGUES SANTOS SANTIAGO

**INTERSECÇÕES ENTRE LÍNGUA INGLESA, GÊNERO, SEXUALIDADE E
CORPO NA BNCC: ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

ELAINE RODRIGUES SANTOS SANTIAGO

**INTERSECÇÕES ENTRE LÍNGUA INGLESA, GÊNERO, SEXUALIDADE E
CORPO NA BNCC: ESCRIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S226i

Santiago, Elaine Rodrigues Santos.

Intersecções entre língua inglesa, gênero, sexualidade e corpo na BNCC : escritórias de uma professora / Elaine Rodrigues Santos Santiago. - 2024.

143 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Identidade de gênero na Educação - Brasil.
3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português - Brasil. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 306.43081

ELAINE RODRIGUES SANTOS SANTIAGO

**INTERSECÇÕES ENTRE LÍNGUA INGLESA, GÊNERO, SEXUALIDADE E
CORPO NA BNCC: ESCRIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB.

Data de defesa: 28/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Kelly Barros Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Prof.^a Dr.^a Terezinha Oliveira Santos

Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB

As Júlias, Dudas, Adrianas, Karens, Noahs,
Angels, por colorirem minha vida.

As Julietes, Aninhas, Cláudias, Carlas, Diones,
Cidas, Luanas e Yasmins, por tentarem.

AGRADECIMENTOS

A todas que vieram antes de mim.

À Bia, Amanda e Guga, por serem minhas primeiras leitoras.

À Edileuza, minha mãe, e a Jorge, meu companheiro, por caminharem comigo.

A Guerola, meu orientador, pela generosidade.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida dentro da área de estudos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; 2013) e tem, como objetivo geral, refletir em torno de como políticas educacionais influenciam e são influenciadas pelas experiências corporais, de gênero e de sexualidade das pessoas envolvidas no processo educativo, de modo a explorar as tensões, contradições e possibilidades emergentes dessas influências, bem como as formas pelas quais elas afetam a construção de identidades individuais e coletivas no ambiente escolar. Em relação aos procedimentos metodológicos, apresenta-se como uma pesquisa autoetnográfica (Ellis, Adams, Bochner, 2011; Pardo, 2019), e escriturista (Evaristo, 2020) e, para alcançar o objetivo, adoto uma abordagem metodológica mista, combinando a análise interpretativa da BNCC para identificar nela fundamentos que permitam justificar a inclusão de discussões sobre corpo, gênero e sexualidade em sala de aula, com especial atenção ao âmbito do ensino de língua inglesa, com a análise interpretativa de relatos escrituristas elaborados a partir da minha experiência como docente de língua inglesa em escolas privadas de Salvador. A análise dos relatos baseia-se no conceito de interseccionalidade (Akotirene, 2001; Crenshaw, 1994; Collins, 2000) na interface com os estudos de gênero (Bento, 2010, 2017; Scott 1988, 1995; Butler, 1990; Saffioti, 2009) e estudos sobre corpo, gênero, sexualidade e educação (Louro, 2020, 2022; Matos, 2021). A partir da reflexão proposta no objetivo geral, a pesquisa explora as tensões, contradições e possibilidades emergentes dessas intersecções, bem como as formas pelas quais elas afetam a construção de identidades individuais e coletivas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; identidade de gênero na educação - Brasil; língua inglesa - estudo e ensino - falantes de português - Brasil.

ABSTRACT

This research was developed within the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; 2013) and its general objective is to reflect on how educational policies influence and are influenced by the bodily, gender and sexuality experiences of the people involved in the educational process, in order to explore the tensions, contradictions and possibilities emerging from these influences, as well as the ways in which they affect the construction of individual and collective identities in the school environment. In terms of methodological procedures, this is an autoethnographic study (Ellis, Adams, Bochner, 2011; Pardo, 2019), and “escrevivente” (Evaristo, 2020) and, in order to achieve the objective, I adopt a mixed methodological approach, combining the interpretative analysis of the BNCC to identify in it foundations that allow justifying the inclusion of discussions on body, gender and sexuality in the classroom, with special attention to the scope of English teaching, with the interpretative analysis of “escrevivente” reports elaborated from my experience as an English teacher in private schools in Salvador. The analysis of the accounts is based on the concept of intersectionality (Akotirene, 2001; Crenshaw, 1994; Collins, 2000) at the interface with gender studies (Bento 2010, 2017; Scott 1988, 1995; Butler, 1990; Saffioti, 2009) and studies on the body, gender, sexuality and education (Louro, 2020, 2022; Matos, 2021). Based on the reflection proposed in the general objective, the research explores the tensions, contradictions and possibilities emerging from these intersections, as well as the ways in which they affect the construction of individual and collective identities in the school environment.

Keywords: English language - study and teaching - Portuguese speakers - Brazil; gender identity in education - Brazil; National Common Curricular Base.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC – Base Nacional Comum Curricular
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCFPB – Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DNE – Departamento Nacional de Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ER – Ensino Religioso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Lei de Diretrizes e Base
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Panssexuais e Não-binários
LOE – Leis Orgânicas de Ensino
LOEP – Lei Orgânica do Ensino Primário
MEC – Ministério da Educação
MESP – Movimento Escola Sem Partido
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROUNI – Programa Universidade para todos
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UnB – Universidade de Brasília

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	MEU INCÔMODO DIÁRIO	14
1.2	ESTADO DA ARTE	18
1.3	POR QUE UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO?	24
1.4	OBJETIVOS	26
2	METODOLOGIA	27
2.1	A BNCC	27
2.1.1	A estrutura da BNCC	28
2.1.2	Os marcos legais que embasam a BNCC	30
2.1.3	Os fundamentos pedagógicos da BNCC	36
2.2	CARTOGRAFIA DA PESQUISA - A GERAÇÃO DE DADOS	39
2.3	AUTOETNOGRAFIA EM ESTUDOS DE LINGUAGENS	44
2.4	ESCREVIVÊNCIAS E REFLEXÕES ÉTICAS	48
2.5	ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA NAS INTERSEÇÕES ENTRE IDENTIDADE, CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	51
2.5.1	A vida não para, Júlia	54
2.5.2	Aqui tem fofoca escolar	57
2.5.3	Brincadeira de criança	59
2.5.4	Confissões de uma TikToker	60
2.5.5	Corpografia	61
2.5.6	Correspondência	63
2.5.7	E vós, quem dizeis que eu sou?	65
2.5.8	Fake news	66
2.5.9	Lições de (sobre)vivências	68
2.5.10	Memórias do corpo	69
2.5.11	Neologismos	70
2.5.12	Paquera	71
2.5.13	Pensamento situado	73
2.5.14	Quanto dura um instante?	74
2.5.15	Riscos ou Arquivo morto	75
2.5.16	Sem ideologia	78
2.5.17	Tia Aninha	79

2.5.18	Timeline	81
2.5.19	Triângulo rosa	83
2.5.20	Urologista	85
3	ANÁLISE DE DADOS	88
3.1	AUTORRETRATOS: ANÁLISE DOS RELATOS AUTOETNOGRÁFICOS ESCREVIVENTES	88
3.1.1	O que os relatos revelam sobre interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar?	88
3.1.1.1	<i>Protagonismo feminino na escola</i>	88
3.1.1.2	<i>Relação afetiva entre docentes e discentes</i>	89
3.1.1.3	<i>Discurso e construção da identidade sexual e de gênero</i>	90
3.1.1.4	<i>Uso da tecnologia e das redes sociais</i>	93
3.1.1.5	<i>Conservadorismo e cerceamento da liberdade</i>	96
3.1.2	Como a escola e corpo docente percebem e reagem às interseccionalidades com o corpo, gênero e sexualidade em contexto escolar?	103
3.1.2.1	<i>A escola não tem práticas antirracistas</i>	104
3.1.2.2	<i>A escola adoce, silencia e violenta as docentes e discentes</i>	105
3.1.2.3	<i>A escola ainda caminha lentamente nos debates sobre sexualidade e gênero</i>	108
3.1.2.4	<i>A escola se exime de lidar com as redes sociais e tecnologias</i>	112
3.1.2.5	<i>Dinâmicas de poder, silenciamento e minimização da dor: uma questão de alteridade</i>	112
3.1.3	Reanálise da BNCC	115
3.1.3.1	<i>A educação como ferramenta para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva</i>	116
3.1.3.2	<i>Superação da desigualdade</i>	117
3.1.3.3	<i>Foco nas demandas das estudantes e da comunidade</i>	118
3.1.3.4	<i>A formação e o desenvolvimento integral</i>	119
3.1.3.5	<i>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</i>	120
3.1.3.6	<i>Linguagens</i>	122
3.1.3.7	<i>Língua inglesa</i>	124
4	CONSIDERAÇÕES INACABADAS	126
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

Através da linguagem, as pessoas constroem narrativas sobre si mesmas, atribuem significados a suas experiências e estabelecem conexões com grupos e comunidades. Segundo Hall (1999), a linguagem não é um sistema de comunicação neutro, mas é impregnada de significados culturais, símbolos e discursos que moldam e influenciam como entendemos a nós mesmas e as outras pessoas, desempenhando um papel crucial na construção da identidade, tendo em vista que a linguagem é o principal meio pelo qual os significados e representações culturais são transmitidos, legitimados e compartilhados. Hall argumenta que a identidade não é algo fixo e pré-definido, mas sim uma construção social e cultural constantemente negociada e reformulada ao longo do tempo.

No âmbito da educação básica - que, no Brasil, conforme pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), tem uma duração total de 12 anos -, através da linguagem, as/os¹ estudantes comunicam suas ideias, experiências, crenças e valores, e é por meio dessa comunicação que elas constroem, negociam e performam sua identidade de classe, raça, sexual e de gênero². A linguagem também pode influenciar a forma como as estudantes se veem e como são vistas por outras pessoas, pois os enunciados direcionados às estudantes e/ou (re)produzidos por elas, seja em sala de aula, em avaliações ou em interações sociais, podem ter um impacto significativo na forma como elas percebem a si mesmas e na maneira como são percebidas pelas outras pessoas.

Com base na minha própria experiência como docente na educação básica, a complexidade embrenhada na relação entre linguagem, corpo, sexualidade, gênero em contexto escolar me instigou a desenvolver esta investigação, que parte das seguintes questões: Como a relação entre linguagem, corpo, sexualidade e gênero pode interferir na construção das identidades das estudantes na educação básica? De que modo a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, pauta essa relação, particularmente no âmbito do ensino de língua inglesa como língua franca³?

¹ A partir daqui, para tentar evitar a binaridade entre feminino e masculino, escreverei esse texto usando as marcações de gênero apenas no feminino.

² O ponto de vista adotado nesse trabalho é de que as identidades não são fixas, estão em constante negociação e são produzidas dentro dos discursos (Dias; Mastrella-de-Andrade, 2015).

³ Inglês como língua franca refere-se ao uso do inglês como uma língua de comunicação entre pessoas que têm línguas maternas diferentes e se comunicam usando esse idioma como um meio comum de entendimento mútuo, preservando seus sotaques, vocabulários e estruturas gramaticais diversos e podendo, se necessário, usar uma forma simplificada do idioma para facilitar a comunicação. Segundo Brasil (2018), o inglês não é mais visto exclusivamente como uma língua estrangeira associada a países culturalmente hegemônicos, mas sim como um

Portanto, a análise da intersecção entre linguagem, corpo, sexualidade e gênero na BNCC (BRASIL, 2018) - documento de caráter normativo que é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas nas três etapas da educação básica -, particularmente no que diz respeito à área de língua inglesa, e a reflexão em torno da materialização dessa intersecção no dia a dia da educação básica a partir da minha própria experiência docente nesse nível de ensino são o foco primordial deste estudo. Isto posto, penso ser relevante começar narrando alguns fatos da minha trajetória pessoal e acadêmica que me guiaram até este estudo.

1.1 MEU INCÔMODO DIÁRIO

Ao iniciar a reflexão sobre meu percurso acadêmico e pessoal, é preciso mostrar um pouco sobre quem eu sou: eu sou Elaine Rodrigues Santos Santiago⁴, mulher negra e cis, oriunda de Salvador, Bahia, e professora de língua inglesa em escolas das redes pública e privada nessa cidade. Essa posição docente me torna, neste estudo, tanto pesquisadora como participante, já que, em primeiro lugar, ele me atravessa pelo desejo de investigar como a linguagem oportuniza discussões que ultrapassam e/ou tangenciam a prática pedagógica conforme proposta pela BNCC; em segundo lugar, porque essa investigação traz, em seu corpus, um diário autoetnográfico⁵ fruto de experiências, histórias e discussões ocorridas no espaço escolar, especialmente no âmbito do ensino de língua inglesa; em terceiro e último lugar, porque este estudo me atravessa pelo interesse e prazer pessoal pela escrita.

meio de comunicação global que transcende fronteiras nacionais e culturais. A BNCC enfatiza o papel do inglês como uma ferramenta de interação social e política, reconhecendo e legitimando as diversas formas e variações do inglês utilizadas por falantes ao redor do mundo. Essa perspectiva busca valorizar os repertórios linguísticos e culturais variados dos usuários da língua, promovendo uma educação linguística focada na interculturalidade e nos multiletramentos. Ao considerar o inglês como língua franca, a BNCC encoraja uma abordagem de ensino que acolhe diferentes formas de expressão e relativiza ideias de um "inglês correto", enfatizando a inteligibilidade e a eficácia comunicativa em vez de uma aderência estrita a normas prescritivas.

⁴ Como professora negra em uma escola privada, eu sempre me encontrei em minoria em relação aos meus pares, homens negros e mulheres brancas. Estive sempre na *zona do não-ser* (Fanon, 2008). Assim, eu escolhi escrever esse trabalho em primeira pessoa para marcar politicamente e linguisticamente meu lócus de enunciação e meu lugar de fala. Para uma abordagem aprofundada dos conceitos *lugar de fala* e *lócus de enunciação*. Cf. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 58-68, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/r7rQrXcSvqQFTx3WNft4Rff/?lang=pt#>. Acesso em 04 jul 2024.

⁵ O diário autoetnográfico citado foi transformado em relatos ficcionalizados, como será explicado na subcapítulo 2.3.

As minhas memórias mais antigas de experiência com o processo de leitura e escrita me remetem a uma lembrança de desobediência e descoberta. Quando criança, desobedeci à ordem de minha avó e subi ao sótão, bem antigo, da casa. Eu buscava algo que me tirasse do tédio pós-almoço, enquanto minha avó tentava me proteger da frágil estrutura do lugar (as escadas que levavam ao sótão eram feitas de madeira e não possuíam corrimão, por isso, o sótão era um espaço proibido às crianças). Durante as minhas investigações transgressoras pelo sótão, descobri uma caixa cheia de cadernos escolares antigos. “Pertence à Eliete Rodrigues Santos” estava escrito em vários deles. Eram cadernos com assuntos e matérias que eu ainda não conhecia. Li algumas coisas com pressa, até encontrar algo que valesse a reclamação ou a surra. Os tesouros estavam espalhados por diversas páginas: uns mereceram desenhos de flor, outros, letras bem bonitas. Eram poemas. Tia Nete, como era conhecida e respeitada no Bairro do Binóculo, localizado na Federação, em Salvador, escrevia poesia quando mais jovem. Eu fiquei impressionada: Tia Nete, irmã de minha mãe, era uma mãe-solo negra que assumiu a responsabilidade de buscar e levar as crianças às escolas que ficavam no percurso entre o Largo do Binóculo e a Escola Jardim da Emília, no final de linha do bairro Alto das Pombas⁶. Ela inspirava respeito por onde passava – heroína para as outras mães locais, respeitada pelas crianças e temida por mim. Ali, naquele momento de incredulidade e descoberta, eu me apaixonei pelo mundo das letras e decidi que seria escritora como ela.

Ao finalizar o ensino médio, fiz vestibular para os cursos de Jornalismo, Pedagogia e Letras Vernáculas com Inglês. A tensão por decidir meu futuro através de um curso universitário me pressionava e escolhi o curso de Letras com Inglês como meu passaporte para a vida adulta. Durante o período da graduação, eu desenvolvi investigações tímidas sobre as metáforas conceituais sobre corpo, gênero e sexualidade em letras de canções de pagode e funk⁷. No entanto, com a dificuldade para conciliar a necessidade de fazer estágios remunerados, o desejo de fazer pesquisa e a rotina exigida pela mesma, acabei optando por não continuar minhas investigações e deixei de lado meu interesse pela pesquisa.

Durante os quatro primeiros anos após a minha graduação, eu me dediquei a estudos sobre metodologias ativas e ensino de língua inglesa, inclusive via um curso de especialização

⁶ O percurso era de quase 3 km e era trilhado diariamente a pé. Tia Nete se responsabilizada por cuidar de um grupo que variava entre 12 e 17 crianças, sobrinhas e vizinhas do bairro.

⁷ Enquanto desenvolvia essas pesquisas, apresentei um painel intitulado “A categorização da mulher e do homem em letras de música de pagode”, durante o I Congresso Internacional de Estudos do Léxico, realizado na Universidade Federal da Bahia, no período de 17 a 20 de abril de 2011, assim como uma comunicação chamada “Sexo e metáfora: Conceptualizações metafóricas do sexo em letras de funk”, no Seminário estudantil de pesquisa em Letras, realizado na mesma universidade, no período de 09 a 11 de novembro de 2011.

latu sensu em Metodologias do ensino de língua inglesa, em 2014. Muito mais do que um interesse pessoal, aprender sobre metodologias ativas era uma exigência das escolas privadas onde eu lecionava. No espaço escolar, alguns anos depois, começaram a se tornar muito frequentes as discussões sobre como adaptar o planejamento às demandas da BNCC, como tornar as práticas pedagógicas mais atraentes e tecnológicas e, sobretudo, como melhor preparar as estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como professora de língua inglesa, eu sempre busquei iniciar minhas aulas a partir do conhecimento prévio das estudantes e, talvez por esse motivo, sempre tive turmas bastante participativas e afetuosas. Essa relação de confiança criada pela disciplina e pelas práticas pedagógicas que eu promovia faziam com que as alunas se sentissem à vontade para partilhar não só seus interesses pessoais e conhecimentos prévios, mas, também, suas histórias e incômodos. Distantes inicialmente das propostas elencadas na BNCC para o ensino de língua inglesa, as temáticas dos relatos que chegavam a mim versavam sobre racismo, homofobia, desejo, mutilação, religião, gênero e corpo. No entanto, diante da extensa lista de assuntos e habilidades que eu precisava trabalhar durante o ano letivo, eu não encontrava orientação na BNCC que me autorizasse a contemplar como parte do currículo o desenvolvimento de atividades que refletissem em torno desses marcadores.

Assim, sem encontrar espaço para construir conhecimentos sobre essas temáticas, inclusive com meus pares – as docentes - comecei a criar contos e poemas como pretextos para tornar a sala de aula um espaço acolhedor para as discussões trazidas pelas alunas. Dessa forma, retomei o processo de escrita, não mais sobre temas aleatórios e/ou pessoais, mas dentro do contexto das interações com as discentes.

Foi também no ano de 2014, ao assumir minha vaga, obtida via concurso público, como docente da Prefeitura de Salvador, que despertei para alguns questionamentos sobre a relação entre pobreza e a evasão escolar, por exemplo. Oriunda e professora de escolas privadas, eu ainda não conhecia o impacto da pobreza na vida escolar nem como esse viés podia ser estudado e debatido mediante uma ótica decolonial e interseccional. Assim, naquele mesmo ano fui buscar, na especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma base teórica que me ajudasse a pensar saídas epistêmicas com as quais poder me interrogar a respeito da ideia da escola enquanto um espaço de manutenção da pobreza e da desigualdade social. Como conclusão desse curso de especialização, apresentei uma monografia intitulada *A evasão escolar e sua articulação com a pobreza: um estudo de caso em uma escola em Salvador-BA* e tive o prazer de ter Carla Akotirene presente em minha banca: a partir desse encontro, entendi o conceito de

interseccionalidade (Akotirene, 2019)⁸ e sua importância para pensar os atravessamentos evidenciados nas histórias contadas pelas alunas.

A produção de contos inspirados nos relatos partilhados dentro do espaço escolar continuava a criar pontes com as estudantes e as temáticas que as atravessavam. Algum tempo depois, particularmente em 2021, a partir de outra especialização, desta vez em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, tive contato com leituras sobre gênero, poder, discurso e desigualdade social; com isso, criei uma postura epistêmica mais amadurecida diante dos relatos que eram divididos e/ou confidenciais a mim. As leituras e discussões oriundas do curso de especialização começaram a criar um incômodo: será que eu ensino para todas as pessoas? Será que todas conseguem reconhecer a si mesmas nas atividades, aulas e práticas pedagógicas que desenvolvo?

Durante o curso de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, desenvolvi um trabalho de análise documental para entender se o documento que norteia as construções dos currículos escolares, a BNCC, podia ser considerado inclusivo. Assim, realizei uma revisão integrativa sobre o estado de arte dos artigos que foram publicados sobre a BNCC, gênero, sexualidade e corpo (Santiago; Holanda, 2022). Diante da revisão integrativa elaborada, percebi omissões, lacunas e exclusões que reforçavam a escola enquanto espaço de disputas ideológicas.

A educação é uma prática social que está intrinsecamente ligada à política e à formação da sociedade em que vivemos. Como afirmou Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação crítica, “ela demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; [...] daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 28). Assim, toda educação é política, pois ela tem o potencial de

⁸ O conceito de interseccionalidade foi originalmente cunhado por Kimberlé Crenshaw, nos anos 1980, e, naquela época, era utilizado para descrever como o racismo e o sexismo se interconectam nas vidas das mulheres negras, produzindo camadas múltiplas de injustiça. Akotirene (2019) adota e expande esse conceito, aplicando-o ao contexto brasileiro e enfatizando a importância de uma perspectiva que contemple simultaneamente diversas categorias de análise na luta por direitos e reconhecimento. Essa abordagem interseccional é fundamental no ativismo e nas análises sociais porque permite uma compreensão mais completa e menos fragmentada das dinâmicas de poder e discriminação presentes na sociedade. Akotirene (2019) pontua que o termo visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado e destaca como a interseccionalidade pode revelar a complexidade das experiências vividas por indivíduos que pertencem a múltiplos grupos marginalizados, chamando atenção para a necessidade de políticas públicas que reconheçam e abordem essas realidades específicas.

transformar a realidade e como as pessoas pensam e agem no mundo. Além disso, a educação pode ser vista como um ato político na medida em que ela tem o poder de incluir ou excluir grupos sociais e, a depender de como é conduzida, pode reproduzir ou transformar as desigualdades sociais existentes.

Para investigar as intersecções⁹ e “enxergar as colisões das estruturas” (Akotirene, 2019, p. 14) entre linguagem, corpo, sexualidade, gênero na BNCC, dividi o trabalho em quatro capítulos, dos quais a presente introdução constitui o primeiro; a ele darei continuidade apresentando uma ilustração da produção acadêmica de estudos sobre BNCC, currículo, sexualidades, gênero e corpo, assim como os objetivos e contribuições a que se propõe esta investigação. No segundo capítulo, construo a fundamentação metodológica em relação aos meus objetivos. No terceiro, apresento, enquanto fundamentação teórica, os conceitos e teorias que serão necessários à análise e a interpretação dos dados gerados. Por último, a esses três capítulos, acrescento uma análise dos meus objetos de estudo e as considerações inacabadas que se desdobram dela.

1.2 ESTADO DA ARTE

Dando continuidade a levantamentos anteriores, como os de Back e Nogueira (2021) e Santos, Miesse e Carvalho (2021), a presente ilustração da produção acadêmica recente de estudos sobre BNCC, currículo, sexualidades, gênero e corpo busca apresentar um recorte dos trabalhos produzidos no Brasil entre 2017 e 2022 indexados na Plataforma Periódicos Capes¹⁰. Esse recorte será apresentado em torno de dois eixos temáticos: estudos sobre currículo, educação, sexualidade e gênero e estudos sobre a BNCC.

Os estudos sobre as relações entre gênero, sexualidade e corpo em contextos escolares têm crescido significativamente nas últimas décadas; buscam proporcionar uma visão crítica e sensível sobre como a escola pode se tornar um espaço mais inclusivo e respeitoso com a diversidade. Um dos principais benefícios dos estudos sobre gênero e sexualidade na escola é a contribuição para a desconstrução de estereótipos de gênero e heteronormatividades que historicamente têm moldado as relações sociais e afetado a vivência de estudantes e pessoas LGBTQIAPN+, pois, segundo eles, essa desconstrução é essencial para promover um ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade de identidades e experiências.

⁹ Esse conceito é utilizado com base em Akotirene (2019) e será melhor aprofundado na seção de metodologia.

¹⁰ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 18 out. 2023.

Os estudos destacam também a importância de incluir a temática de gênero e sexualidade no currículo escolar, porque defendem que abordar esses temas de forma adequada e inclusiva pode contribuir para o combate à discriminação e para a construção de uma cultura de respeito e aceitação mútua entre as estudantes. Outra questão relevante apontada por essas investigações é a necessidade de formação docente para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade no contexto educacional, uma vez que capacitar as profissionais da educação para tratar, com sensibilidade e empatia, as questões relacionadas a gênero e sexualidade é essencial para a criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro para todas as estudantes.

Começando pela região Sul, cabe evidenciar trabalhos de cunho qualitativo, teórico-bibliográfico e documental como: Casteleira e Maio (2017), que discute o conceito de gênero e sua relação com o Plano Municipal de Educação de Maringá (PR) e com os conceitos de modelagem de comportamento e educação associados à ótica skinneriana; Dal'Igna, Scherer e Silva (2020), que, se fundamentando nos estudos em docência, gênero e teoria social contemporânea, traz uma análise crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPB) e aponta para a relação entre políticas neoliberais e neoconservadoras e as implicações das mesmas para as discussões em torno do gênero para o trabalho docente; Santos, Miesse e Carvalho (2021), que analisa as propostas e argumentos do Movimento Escola Sem Partido (doravante MESP), em prol de problematizar a sua influência nas discussões sobre gênero e sexualidade na BNCC e discutir a forma como essas questões são abordadas nela, destacando que o documento, mesmo reconhecendo a importância desses temas para a formação integral das estudantes, não apresenta diretrizes claras para o tratamento dessas questões em sala de aula, sendo que essa falta de clareza abre espaço para que o MESP e outros movimentos conservadores utilizem a BNCC como instrumento de pressão para atingir seus objetivos; Araújo (2022), que, partindo da premissa referente à omissão dos conceitos de gênero e sexualidade na BNCC, desenvolve uma análise documental da BNCC com base na qual confirma a omissão dos conceitos de gênero e sexualidade na BNCC para apresentar, posteriormente, uma proposta curricular para incluir a educação para a sexualidade como uma disciplina na parte diversificada do currículo como estratégia para implementar discussões que contemplem as inquietações acerca de gênero e sexualidade nas turmas da educação básica; Back e Nogueira (2021), que se propõe a analisar as concepções de corpo presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na BNCC no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, apontando, como sua principal discussão, que o corpo, como construção sócio-

histórica, vem sendo normatizado segundo as necessidades de cada momento político no Brasil e que, nessa perspectiva, a escola atua como importante instituição que opera para a normatização refletida na implantação dos PCNs e da BNCC, e concluindo que, enquanto os PCNs possuem uma orientação clara e definida frente às questões que envolvem gênero e sexualidade, a BNCC, em contrapartida, nega o debate de gênero e sexualidade apresentando as questões referentes a gênero de maneira subliminar, e as concernentes à sexualidade, de maneira higienista e biologista, sem levar em consideração os aspectos da afetividade e do prazer; Silva et al. (2020), que obtém seus resultados com base em uma análise documental que, a partir da perspectiva freiriana, teve como objetivo refletir sobre a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade na BNCC e concluiu que é possível afirmar que a BNCC retrocede no que se refere às questões relacionadas a essas temáticas ao inviabilizar os debates em torno delas, abafar a diversidade e fortalecer ideias conservadoras de gênero por considerar apenas os aspectos biológicos da sexualidade humana.

Na região Norte, por sua vez, destacam-se: Santos, Guarany e Cardoso (2020), que mapeia as teses e dissertações sobre gênero, sexualidade e formação docente defendidas em programas de pós-graduação das regiões Norte e Nordeste do Brasil num recorte temporal entre 2006 e 2018; e Barroso e Silva (2020), que discorre, por meio de uma abordagem qualitativa, sobre a importância da discussão de gênero e sexualidade no contexto educacional brasileiro, bem como as ameaças que o MESP representa para essa discussão.

No contexto da região Nordeste, destaco: Dias, Oliveira, Cruz e Amorim (2017), que, mediante uma análise documental, de abordagem quantitativa, realizada em uma escola pública de ensino médio no Brasil, em torno do projeto político-pedagógico da instituição e de entrevistas com docentes, analisa como os temas relacionados a corpo, gênero e sexualidade são abordados em uma escola em Aracaju (SE); Oliveira, Miranda e Silva (2018), que busca compreender como são construídos discursivamente alguns significados em torno do gênero e sexualidade dentro da disciplina de Ensino Religioso (ER) em escolas de Recife (PE), apresentando como resultado da pesquisa a forte presença de um discurso que invisibiliza conteúdos sobre gênero e sexualidade nas aulas de ER; Silva (2020), que trata sobre o fenômeno do pânico moral e suas implicações na inclusão das questões de gênero e sexualidade na BNCC por meio de uma análise documental que analisa os apagamentos realizados nas três versões da BNCC e a repercussão desses apagamentos nos principais sites de notícias do país.

Na região Centro-oeste, saliento trabalhos como: Graupe, Locks e Pereira (2018), que apresenta uma reflexão acerca de deslocamentos e inquietações colocadas num debate em

torno das temáticas de educação, gênero, sexualidade e relações raciais em um curso de extensão organizado e ministrado por docentes do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, em Santa Catarina; Bessa-Oliveira e Ortiz (2020), que discute a ausência das questões de gênero na BNCC e as suas consequências para a educação das mulheres e a construção de uma sociedade mais igualitária e, fazendo uso do referencial epistemológico decolonial para a superação da lógica moderna, conclui que, na BNCC, a mulher fica totalmente marginalizada, silenciada e excluída, visto que a supressão das discussões de gênero na escola contribui para a persistência da desigualdade e da discriminação social e expressa a violência do âmbito escolar, que se estende a outras instâncias sociais, presenciais/analógicas e/ou virtuais/digitais.

Na região Sudeste, destacam-se: Severino (2018), que apresenta uma análise discursiva de matérias sobre homofobia e racismo no cenário escolar publicadas no site de notícias G1; Molina e Santos (2018), que apresenta uma discussão sobre a importância da educação sexual para uma formação consciente e crítica das alunas a partir de uma revisão bibliográfica, discutindo o papel da ciência e da biologia na abordagem da educação sexual e destacando os desafios que as docentes enfrentam ao inserirem essa temática em suas práticas pedagógicas, assim como a importância da inserção da educação sexual no currículo escolar; Auad e Corsino (2018), que, ao apresentarem a análise de uma pesquisa de campo sobre a sub-representação de meninas e mulheres na Educação Física Escolar, discutem como essa matéria muitas vezes perpetua estereótipos de gênero e reproduz desigualdades de poder, especialmente em relação às mulheres e pessoas LGBTQIAPN+; Araújo, Rossi e Teixeira (2019), que, por meio de uma revisão bibliográfica, apresenta as políticas públicas para a educação sexual em Portugal e no Brasil, bem como abordagens teóricas para a formação docente neste âmbito; Rabelo (2019), que trata da importância de se discutir as representações de gênero na docência e como isso pode impactar na prática pedagógica; Silva, Brancaloni e Oliveira (2019), que objetivou caracterizar possíveis concepções sobre diversidade sexual e de gênero mobilizadas pela BNCC a partir de uma análise documental amparada por referenciais da Análise Textual Discursiva; e Baptista (2021), que apresenta uma análise crítica da BNCC prestando especial atenção à presença das questões de gênero no concernente ao ensino do componente curricular de História, destacando que a BNCC faz menção à igualdade de gênero, mas de forma genérica, pouco precisa e sem especificar quais seriam as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas estudantes nesse sentido.

Dentre os trabalhos que tem como objeto de estudo a BNCC, na região Norte, destaco: Santos e Ribeiro (2020), que, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental de

abordagem qualitativa, investigou aspectos do ensino de Ciências na 3ª versão da BNCC e nos atuais cadernos de Orientação Curricular do estado do Acre; e Paula, Souza e Anute (2020), que, com base em uma análise teórica sobre como o mundo do trabalho e sua relação com as políticas capitalistas incidem na BNCC, visa entender o modo como a relação do mundo do trabalho com as políticas capitalistas neoliberais afeta o campo educacional, de modo a argumentar que a precarização e a desvalorização docente (manifesta na adoção de metodologias padronizadas, na falta de autonomia, na sobrecarga de trabalho, na falta de investimento na formação continuada e na consequente desmotivação das docentes) estão a favor do capitalismo.

No contexto das publicações oriundas de pesquisas na região Nordeste, destacam-se: Carvalho, Silva e Santos (2021), que, fruto de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, buscou refletir sobre as concepções e tensões da BNCC e da BNC, visando entender e apresentar seus desdobramentos para os currículos dos cursos de licenciatura, para as condições de trabalho das professoras e para as implicações no contexto da prática pedagógica; e Pimentel Júnior (2021), que objetivou analisar as competências associadas a Ciências da Natureza para o ensino médio elencadas na BNCC e, a partir de uma perspectiva discursiva pós-estrutural, problematizar os posicionamentos pragmáticos do documento.

Na região Centro-oeste, destaca-se Santos (2021), que discute a ressignificação curricular após a normatização da BNCC, entendida, pela autora, como uma política educacional regulatória ampla que projeta sentidos, identidades e garantias para a educação básica. Já na região Sul, destaca-se Moreno (2022), que aborda as mudanças e permanências nas representações da América Latina nos currículos de História, tendo como ponto de partida a análise das diferentes versões da BNCC, enfatizando as tensões existentes entre as concepções de identidade e identificação presentes nessas representações, argumentando que, embora a BNCC passasse por diversas transformações ao longo do tempo, a representação da América Latina permaneceu marcada por estereótipos e simplificações que reforçam a ideia de uma região homogênea e inferior em relação aos países do Norte global, e, finalmente, apontando que toda a comunidade historiadora, incluídas as docentes da educação básica, devem refletir, constantemente, sobre a função da História e as questões de aprendizagem, tendo clareza de que, ao recortarem, organizarem e pensarem o sentido da aprendizagem, estarão também sendo autores e produtores da história.

Para contextualizar a importância e o impacto dos estudos sobre BNCC, currículo, sexualidades, gênero e corpo no Brasil, é fundamental abordar o cenário político e social do país nesse recorte de tempo. Nos últimos anos, o Brasil passou por transformações políticas e

sociais significativas que influenciaram diretamente o campo da educação e os debates sobre currículo, sexualidade, gênero e corpo. Esse período foi marcado por eventos políticos de grande impacto, disputas de poder e o crescimento de movimentos conservadores. O impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, marcou o início de uma nova fase política no Brasil; ele não apenas gerou uma crise política e econômica, mas também intensificou a polarização ideológica no país, já que o processo de impeachment foi visto por muitos como uma manifestação de disputas de poder e uma tentativa de reconfiguração do cenário político brasileiro.

Com a destituição de Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência, dando início a um governo de transição caracterizado por medidas de austeridade e reformas controversas. Em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro consolidou o crescimento da direita no Brasil - com uma plataforma política conservadora, promoveu uma agenda que enfatizava valores tradicionais (cristãos, conservadores e heteronormativos), desencadeando debates acalorados sobre direitos humanos, questões de gênero e políticas educacionais.

Durante esse período, o Movimento da Escola Sem Partido¹¹ ganhou força e encontrou um “ambiente propício para difundir e vocalizar posições tidas como superadas na sociedade brasileira” (Linares; Bezerra, 2019, p. 129). Esse movimento defende a neutralidade política e ideológica nas escolas, argumentando que professoras não devem doutrinar as discentes com suas crenças pessoais. O movimento criticou abordagens educacionais que promovem discussões sobre gênero, sexualidade e direitos humanos, argumentando que esses temas devem ser excluídos do currículo escolar.

Essas dinâmicas políticas e sociais influenciaram diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os estudos sobre currículo, sexualidade, gênero e corpo, já que se mostram hostis aos direitos sociais e à liberdade de ensinar. A BNCC, que estabelece as diretrizes para o ensino nas escolas brasileiras (Brasil, 2018), tornou-se um campo de disputa ideológica:- de um lado, havia defensores de uma abordagem inclusiva e crítica, que valorizava a diversidade e a igualdade de gênero; de outro, setores conservadores pressionavam por uma versão final da BNCC que se mantivesse neutra diante de questões que rasurassem o discurso conservador e tradicional que gostariam de manter.

Diante desse cenário, penso que a análise das produções acadêmicas recentes sobre a BNCC, currículo, sexualidade, gênero e corpo no Brasil revela um campo de estudo intensamente influenciado pelo contexto político e social, como evidenciado pelo estado de

¹¹ Segundo Linares e Bezerra (2019), o Movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004 mas ganhou projeção midiática com o golpe e impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

arte que me propus a fazer. O impeachment de Dilma Rousseff, as disputas de poder, o crescimento da extrema-direita e o Movimento da Escola Sem Partido são elementos cruciais para entender as direções e os desafios enfrentados pela educação no país entre 2017 e 2022. Esses fatores moldam não apenas as políticas educacionais, mas também as pesquisas acadêmicas, que buscam compreender e responder às demandas, contradições e tensões desse complexo e disputado cenário.

Elaborada a ilustração da produção acadêmica de estudos sobre BNCC, identidade, currículo, sexualidades e gênero, dou continuidade a esta introdução, na subseção a seguir, caracterizando as justificativas que pautam esta investigação.

1.3 POR QUE UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO?

Como vemos no estado de arte, o debate em torno da intersecção entre sexualidade, gênero, corpo e a BNCC é um campo de estudo que vem ganhando importância crescente, dado que cada um desses marcadores sociais interage de maneira significativa para moldar a experiência das estudantes e a dinâmica educacional. Diante do exposto, esse subcapítulo versará sobre as justificativas que me permitiram explorar a minha própria experiência enquanto docente e situar as questões de linguagem, corpo, gênero e sexualidade em contextos educacionais reais.

Ao analisar o panorama atual de pesquisas, torna-se evidente a lacuna existente na abordagem da relação entre linguagem, corpo, gênero e sexualidade na BNCC a partir da perspectiva da Linguística Aplicada¹², compreendida como *emergente, indisciplinar, mestiça e ideológica* (cf. Moita Lopes, 2006; 2013), que “almeja pensar formas alternativas de construir conhecimento e politizar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 29). Assim, um estudo a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada que busque analisar as implicações dessa relação com a linguagem pode ser importante para entender como as políticas educacionais estão abordando conceitos sobre corpo, gênero, sexualidade na BNCC. Além disso, um estudo que explore como a BNCC lida com esses temas em relação à educação

¹² Para Moita Lopes (2006; 2013), a Linguística Aplicada (LA) não deve ser vista apenas como uma área que aplica teorias e métodos da linguística teórica para resolver problemas práticos. Ele indica que a LA deve estar atenta às questões sociais e culturais, comprometida com a transformação social e a justiça. Além disso, o autor pontua que a LA deve questionar e desafiar as desigualdades sociais e as formas de dominação que podem estar presentes nas práticas de linguagem.

linguística pode fornecer percepções para debates públicos e políticos em torno da seleção dos assuntos que vertebram esse documento.

No contexto acadêmico atual, existe uma carência de pesquisas que se aprofundem na análise da interseção entre corpo, gênero, sexualidade e a BNCC no contexto do ensino de inglês como língua franca e essa ausência de trabalhos limita a compreensão de como a BNCC aborda e orienta essas temáticas. Dessa forma, um estudo nessa perspectiva será relevante para a discussão sobre o ensino de inglês no Brasil e poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes de questões de gênero e sexualidade também no ensino de línguas.

A presente dissertação surge, portanto, da necessidade premente de abordar essa lacuna significativa na pesquisa atual, relacionada a estudos que investiguem a BNCC e sua relação com a linguagem, a sexualidade, o gênero e o corpo. A realização de um estudo autoetnográfico no contexto de um programa de mestrado em linguagens representa uma abordagem metodológica e de pesquisa inovadora ao investigar questões linguísticas a partir de uma perspectiva pessoal, permitindo que a pesquisadora integre experiências, vivências e narrativas (próprias, embora posteriormente ficcionalizadas) como parte essencial do processo de pesquisa. Nesse sentido, a investigação da interseção entre linguagem, sexualidade, gênero e corpo na BNCC elaborada pela perspectiva de uma professora de Inglês possibilita uma análise crítica e reflexiva das complexidades das linguagens, ao mesmo tempo em que tenta destacar a interconexão entre a experiência individual e as dimensões socioculturais e sociolinguísticas mais amplas.

Este estudo autoetnográfico buscará explorar não apenas as nuances da linguagem, mas também o impacto das experiências pessoais na compreensão e construção do significado linguístico, contribuindo para um diálogo acadêmico mais aberto, inclusivo e contextualizado sobre as múltiplas facetas das linguagens em nossa sociedade. A pesquisa nesta área tem o potencial de enriquecer teoricamente o campo dos estudos de linguagem, gênero, sexualidade e educação ao combinar uma abordagem autoetnográfica, que incorpora a experiência pessoal da pesquisadora, com uma análise crítica da BNCC, podendo fornecer uma perspectiva ímpar sobre como políticas linguísticas educacionais afetam discentes e docentes.

A escolha da autoetnografia, que caracterizarei adiante, como método de pesquisa permitirá uma análise reflexiva que considere não apenas o contexto educacional em si, mas também experiências de uma pesquisadora-professora. Isso enriquece a pesquisa ao incorporar narrativas individuais e subjetividades na análise, já que, ao escrever um diário autoetnográfico, pude mergulhar nas complexidades das questões de identidade de gênero,

sexualidade, discriminação e corpo, as quais poderei relacionar diretamente à BNCC ao contextualizar as experiências escolares no âmbito das políticas educacionais e sociais. Isso poderá se mostrar particularmente relevante para entender como as diretrizes da BNCC impactam a vida das pessoas em termos de identidade, assim como para ampliar as perspectivas da pesquisa ao incluir múltiplas vozes e pontos de vista, em uma abordagem inclusiva de geração de dados.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é refletir em torno de como políticas educacionais influenciam e são influenciadas pelas experiências corporais, de gênero e de sexualidade das pessoas envolvidas no processo educativo, de modo a explorar as tensões, contradições e possibilidades emergentes dessas influências, bem como as formas pelas quais elas afetam a construção de identidades individuais e coletivas no ambiente escolar.

Para atingir o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

a) Narrar e analisar interpretativamente percepções e vivências de docentes e discentes em relação a corpo, gênero e sexualidade no âmbito escolar, particularmente na rede privada, e principalmente no contexto de ensino de língua inglesa,

b) Analisar interpretativamente a BNCC de modo a identificar nela fundamentos que permitam justificar a inclusão de discussões sobre corpo, gênero e sexualidade em sala de aula, com especial atenção ao âmbito do ensino de língua inglesa.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos específicos delineados na seção anterior, adotarei uma abordagem metodológica mista, combinando análises interpretativas da BNCC com a análise interpretativa dos meus próprios relatos, elaborados a partir da minha experiência como docente de Língua Inglesa. A pesquisa é uma ferramenta que nos ajuda a pensar a realidade e analisar evidências empíricas. Dentro desse processo, entendo a metodologia como “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 1996, p. 16). Cada abordagem de pesquisa atende a uma lógica própria, e pode ser quantitativa, qualitativa ou mista. A escolha por um método específico depende da natureza da questão de pesquisa que preocupa a investigadora ou do objeto que se deseja pesquisar, sendo que a integração de ambas as abordagens (a pesquisa qualitativa e quantitativa) é recomendada por autoras como Goldenberg (2001, p. 63), para quem “a premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalanceados pelo alcance de outro”.

Antes de aprofundar a caracterização da metodologia desta pesquisa, apresento o documento central que será analisado interpretativamente com base em uma abordagem quali-quantitativa: a BNCC.

2.1 A BNCC

Neste subcapítulo, exponho o contexto histórico da BNCC, as partes que a vertebram e as teorias envolvidas em sua elaboração, usando as informações presentes em seu site oficial¹³, bem como as três versões, a final e as duas anteriores a ela (Brasil, 2015, 2016, 2018).

A BNCC diz ser um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas as alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2018). Ela advoga que seu principal objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todas as alunas têm direito. Conforme definido na LDB (Brasil, 1996), a BNCC deve ser referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também para as

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2023.

propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Esse documento afirma que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todas as estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A BNCC afirma ser orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e querer se somar aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2.1.1 A estrutura da BNCC

A BNCC (Brasil, 2018) alega estar organizada em concordância com seus fundamentos pedagógicos e sua estrutura visa explicitar as competências que devem ser cultivadas em todas as fases da educação básica, abrangendo, assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as estudantes. A versão final da BNCC é dividida em cinco partes principais: Introdução, Estrutura, Etapa da educação infantil, Etapa do ensino fundamental e Etapa do ensino médio. O capítulo “Introdução” apresenta uma visão geral do documento, indicando os marcos que o embasam, princípios, fundamentos pedagógicos e finalidades do documento.

A subseção “Estrutura” apresenta a estrutura geral da BNCC para as três etapas da educação básica (educação infantil, educação fundamental e ensino médio) e indica “como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas” (Brasil, 2018, p. 23). Na subseção da “Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 25), a BNCC afirma priorizar “o pleno desenvolvimento das crianças”, e que isso está fundamentado nos eixos estruturantes dessa fase: interações e brincadeira. Com base nesse alicerce, o documento diz assegurar seis direitos de aprendizagem (Brasil, 2018, p. 38) e desenvolvimento, essenciais para que as crianças possam adquirir habilidades e conhecimentos de maneira adequada. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, a BNCC estabelece cinco campos de experiências (Brasil, 2018, p. 40-43) para que as crianças explorem, aprendam e cresçam. Esses campos são: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A cada campo de experiências estão associados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, adaptados a diferentes faixas etárias, o que fornece um roteiro para orientar a progressão da educação infantil.

A etapa do ensino fundamental é estruturada em cinco áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, segundo o qual essas áreas “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010 *apud* Brasil, 2018, p. 27). A ideia postulada no texto da BNCC é que essas áreas podem facilitar a comunicação e interconexão dos conhecimentos e saberes específicos de cada disciplina, ao mesmo tempo que respeitam as particularidades e saberes únicos desenvolvidos em cada uma delas.

Os textos introdutórios de cada área do conhecimento detalham o papel desempenhado por cada uma delas na formação integral das estudantes do ensino fundamental. Eles também destacam as diferenças e necessidades específicas das alunas nos anos iniciais e nos anos finais desse ciclo, considerando as particularidades do público-alvo e as demandas pedagógicas de cada fase da escolarização. Segundo a BNCC, essa abordagem visa proporcionar uma educação mais eficiente e adequada às diferentes etapas do ensino fundamental.

De acordo com o documento, cada uma das áreas do conhecimento estabelece competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Essas competências são essenciais para possibilitar que as competências gerais da BNCC (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; autonomia) se concretizem nos contextos específicos das diferentes disciplinas (Brasil, 2018, p. 9). As competências específicas desempenham o papel de permitir tanto a conexão horizontal entre as áreas do conhecimento, permeando todos os componentes curriculares, como a conexão vertical, garantindo a progressão do ensino fundamental - anos iniciais para o ensino fundamental - anos finais e a continuidade das experiências educacionais das estudantes, considerando suas necessidades e particularidades.

Para as áreas que abrangem mais de um componente curricular (como, por exemplo, linguagens e ciências humanas), também são fixadas competências por componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) “a ser desenvolvidas pelas alunas ao longo dessa etapa de escolarização” (Brasil, 2018, p. 28).

Para assegurar o desenvolvimento dessas competências específicas, cada disciplina apresenta um conjunto de habilidades que as estudantes devem adquirir. Essas habilidades estão intrinsecamente relacionadas a uma variedade de objetos de conhecimento, abrangendo

conteúdos, conceitos e processos, e são organizadas em unidades temáticas, oferecendo uma estrutura para a construção do conhecimento.

A BNCC estrutura o ensino médio em quatro áreas do conhecimento, conforme previsto na LDB (Brasil, 1996). Essa abordagem, como destacada no Parecer CNE/CP nº 11/2009 (Brasil, 2009), não tem a intenção de eliminar as disciplinas com suas particularidades e saberes historicamente consolidados, mas sim de fortalecer as conexões entre elas e contextualizá-las para uma melhor compreensão e aplicação na realidade (Brasil, 2018). Isso demanda um trabalho conjunto e colaborativo das professoras no planejamento e execução dos planos de ensino.

De acordo com as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que essas disciplinas devem ser ministradas durante os três anos do ensino médio. Contudo, para possibilitar que os sistemas de ensino e as escolas desenvolvam currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adaptadas à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação, o que busca favorecer uma maior liberdade na organização dos currículos de acordo com as necessidades locais.

2.1.2 Os marcos legais que embasam a BNCC

O desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais são frequentemente marcados por uma série de marcos significativos que moldam a trajetória de um sistema educacional. A seguir, indico alguns marcos temporais, leis e regulamentações que contribuíram para a formação da BNCC, com base em informações presentes em seu site oficial. A organização da linha do tempo dos marcos temporais que compõem a BNCC permite compreender o contexto, os desafios e as aspirações que moldaram esse documento central para a educação brasileira na atualidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, ao determinar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p.), reconheceu a educação como direito fundamental de todas, que deve ser compartilhado entre Estado, família e sociedade. Assim, a fim de garantir esse direito, ela previu, em seu artigo 210, que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar

formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, s/p.).

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, que, em seu artigo 26, estabeleceu a necessidade de uma base nacional comum para a educação básica, ao determinar que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996)

Essa orientação pautou a necessidade da formulação de um conhecimento curricular que se fundamentasse na realidade local, social e individual da escola e de suas alunas. Essa abordagem serviu como diretriz central para as políticas educacionais delineadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) durante a década de 1990, bem como para sua revisão nos anos 2000.

Em 1997, foram consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira e elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. No ano seguinte, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade, foram consolidados, também em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

O programa "Currículo em Movimento" foi uma iniciativa do MEC que esteve em vigor de 2008 a 2010. Seu objetivo principal era aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil por meio do desenvolvimento e revisão dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. O programa incentivou a articulação entre as redes de ensino, escolas, professoras, gestoras e comunidades para repensar e aprimorar os currículos escolares, tornando-os mais adequados às necessidades das alunas e à realidade local.

A importância do programa "Currículo em Movimento" para a BNCC está relacionada ao fato de ter promovido uma reflexão e um diálogo amplo sobre a construção curricular no Brasil. As experiências e aprendizados obtidos durante o programa contribuíram para a

discussão sobre a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que culminaram na BNCC. O programa proporcionou *insights* sobre como alinhar currículos locais com uma visão mais ampla e nacional da educação, buscando a melhoria da qualidade e da equidade educacional em todo o país.

Entre 28 de março e 01 de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica; ela concluiu, em seu documento final, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação. Nesse mesmo ano, o CNE promulgou novas DCNs, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Brasil, 2010, p. 17).

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) para uma vigência de dez anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica e quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PNE reiterou a importância de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, s/p).

Nesse sentido, o PNE afirmou a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No final daquele mesmo ano, entre 19 e 23 de novembro, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre propostas e reflexões para a educação brasileira.

Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a Elaboração da BNCC, marco significativo no processo de desenvolvimento da BNCC ao reunir muitas especialistas que se envolveram em sua elaboração. A Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC foi instituída por meio da Portaria nº 592, datada de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015). Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada, e, ainda no mesmo ano, de 2 a 15 de dezembro, ocorreu uma mobilização em escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar. A

consulta pública em torno da primeira versão da BNCC teve início no final daquele mesmo ano e buscava a contribuição da sociedade, bem como de organizações e instituições científicas.

No dia 15 de fevereiro de 2016, o Ministério da Educação tornou públicas todas as contribuições recebidas em relação ao documento preliminar da BNCC no primeiro ciclo da consulta. Essas contribuições foram produzidas por centenas de milhares de colaboradoras, a maioria delas professoras e profissionais da educação. Duas categorias de contribuições ainda estão disponíveis para consulta¹⁴: aquelas produzidas por meio do portal da BNCC, entre 25 de setembro e 15 de dezembro de 2015, e os pareceres elaborados por especialistas notáveis em suas respectivas áreas, convidadas pelo MEC como leitoras críticas.

No que diz respeito à parte de linguagens, especificamente no âmbito do ensino de língua inglesa no ensino fundamental, o site da BNCC ainda disponibiliza três pareceres elaborados por 4 especialistas¹⁵. Esses pareceres são atribuídos às autoras: Ana Paula Martinez Duboc, Nina Coutinho, Telma Gimenez e Sandra Tatiana Baumel Durazzo. O propósito central desses pareceres críticos é a análise do texto relacionado ao componente curricular de Língua Estrangeira Moderna, com foco na avaliação da consistência de seus princípios orientadores e na adequação do conjunto de aprendizagens planejadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC. Entre 3 de maio e 10 de agosto de 2016, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) organizaram 27 seminários estaduais para discutir essa segunda versão do documento. Ao longo de oito semanas, esses seminários envolveram um total de 9.275 participantes e resultaram em 27 plenárias de consolidação. A distribuição regional dos participantes foi de 37% da região Nordeste, 25% da região Norte, 15% da região Centro-Oeste, 13% da região Sudeste e 10% da região Sul.

Em agosto de 2016, teve início a redação da terceira versão da BNCC, em um processo que se dizia colaborativo, com base na segunda versão do documento. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação à altura, Mendonça Filho, por meio da portaria nº 1.570 (BRASIL, 2017b), a qual instituiu e orientou a implantação da BNCC,

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 15 set. 2023.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 15 set. 2023.

marcando assim um importante passo na implementação desse documento. Com a homologação da BNCC, iniciou-se o processo de formação e capacitação das professoras, bem como o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação de seus currículos escolares.

Nas duas primeiras versões da BNCC, um grupo de redação foi composto por especialistas indicadas pelo MEC e por professoras e técnicas de secretarias de educação, com experiência em currículo, indicadas pelo CONSED e pela UNDIME. Esse grupo de redação consistiu em 116 pessoas, divididas em 29 comissões, cada uma delas composta por duas especialistas das áreas de conhecimento, uma pessoa da gestão da secretaria ou docente com experiência em currículo e uma docente com experiência em sala de aula.

Já para a versão final da BNCC, a responsabilidade de indicar o grupo de especialistas que revisaria os documentos previamente elaborados recaiu sobre um comitê gestor. Esse comitê era constituído por titulares e suplentes de diversos órgãos e entidades vinculadas ao MEC. As especialistas foram selecionadas com base nas contribuições obtidas por meio de consultas públicas e pareceres técnicos. Além disso, o Comitê Gestor desempenhou o papel de propor as diretrizes para a redação do documento final que seria submetido ao CNE.

Em 6 de março de 2018, educadoras de todo o Brasil concentraram seus esforços na análise das partes homologadas da Base Nacional Comum Curricular, referentes às etapas da educação infantil e do ensino fundamental. O objetivo era compreender como sua implementação afetaria a educação básica no país. Posteriormente, em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da parte da BNCC destinada ao ensino médio, desencadeando um processo de audiências públicas promovido pelo CNE.

Em 5 de abril, foi estabelecido o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, conhecido como ProBNCC. Já em 2 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para debater e contribuir com a BNCC na etapa do ensino médio. Professoras, gestoras e profissionais da educação criaram comitês de discussão e preencheram formulários online, oferecendo sugestões para a melhoria do documento. Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, à altura Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio, concluindo o estabelecendo das diretrizes educacionais para toda a educação básica.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o

plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. (Brasil, 2018, p.20-21).

Em resumo, a BNCC, segundo ela mesma, foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no país e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professoras e especialistas em educação. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, que incorporou o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professoras em seminários, organizados pelo CONSED e pela UNDIME, em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela Universidade de Brasília (UnB) e subsidiaram a produção de um relatório onde ficou expresso o posicionamento conjunto do CONSED e da UNDIME. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestoras do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública que se recebeu mais de 44 mil contribuições.

A elaboração da BNCC foi um processo marcado por intensas disputas ideológicas. O impeachment de Dilma Rousseff e a subsequente administração de Temer exacerbaram a polarização política no Brasil e houve uma crescente desconfiança em relação às instituições políticas e uma percepção de crise de representatividade.

Nos debates em torno da BNCC, havia pressões de diferentes grupos para incluir ou excluir certos conteúdos, especialmente aqueles relacionados a gênero, sexualidade e direitos humanos. Esse contexto político polarizado, as disputas ideológicas e os desafios estruturais colocaram em evidência as complexidades envolvidas na implementação de uma base curricular nacional. Ainda para ilustrar esse cenário político e histórico, em 2017, também foi sancionada a Reforma do Ensino Médio, que alterou a estrutura curricular dessa etapa da educação. A reforma visava flexibilizar o currículo.

2.1.3 Os fundamentos pedagógicos da BNCC

A BNCC sinaliza que as decisões pedagógicas devem ser pautadas pelo desenvolvimento de competências. Ao buscar estabelecer o que as estudantes devem "saber" (abrangendo a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, mais significativamente, o que devem "saber fazer" (considerando a aplicação desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com as demandas complexas da vida cotidiana, o exercício pleno da cidadania e o contexto profissional), a explicitação das competências buscaria fornecer orientações para a promoção de ações que garantam o alcance das aprendizagens fundamentais estabelecidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Em seu texto, a BNCC diz fundamentar-se em princípios pedagógicos que teriam como intuito pautar a materialização de uma formação integral das estudantes e da promoção de uma educação de qualidade (Brasil, 2018, p. 27). Diz reconhecer que a educação deve ir além do conteúdo acadêmico, abrangendo também a compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos, com ênfase em valores como cidadania, justiça e igualdade. Segundo o próprio documento, o foco na construção de competências e no desenvolvimento humano é central. Isso implica preparar as estudantes para serem corresponsáveis, aplicar conhecimentos na resolução de problemas, serem proativas, discernirem situações e buscarem soluções.

A BNCC também diz enfatizar a importância da convivência com a diversidade, da autonomia na tomada de decisões e do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender (Brasil, 2018, p. 14). Assim, a educação integral, que contemplaria os aspectos cognitivos, afetivos e instrumentais, seria uma meta da BNCC, refletida em suas dez competências, cada uma abrangendo uma dimensão individual e social, bem como aspectos emocionais.

Outros dois pilares dos fundamentos pedagógicos da BNCC seriam a "equidade" e a "diversidade" (Brasil, 2018, p. 15). A BNCC diz advogar pela inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, necessidades especiais, origens étnicas e culturais. A diversidade seria vista como um valor e uma riqueza, e a BNCC buscaria promover uma educação que atenda às necessidades de todas. A equidade e a valorização da diversidade não seriam apenas princípios retóricos, mas orientações práticas que visariam garantir que todas as alunas tenham acesso a uma educação de qualidade e estejam preparadas para enfrentar os desafios de uma sociedade plural e globalizada. Esses fundamentos pedagógicos demonstrariam o compromisso da BNCC com a construção de uma educação

mais equitativa, significativa e alinhada com as necessidades das estudantes e da sociedade contemporânea:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

Ao longo de todo o percurso da educação básica, a BNCC busca estabelecer como meta desenvolver dez competências gerais que, no contexto pedagógico, representariam o direito fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento. Na BNCC, uma competência é definida como a capacidade de aplicar conhecimentos (que envolvem conceitos e procedimentos), habilidades (que abrangem práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e se preparar para o mundo do trabalho. A BNCC, ao delinear essas competências, reconheceria que a educação tem a responsabilidade de promover valores e incentivar ações que possam contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa.

É fundamental ressaltar que as competências gerais da educação básica, a seguir apresentadas, estão, segundo a BNCC, conectadas, e se desdobram na abordagem didática proposta para as três etapas da educação básica. Entre elas, destacam-se as competências "conhecimento" e "senso estético e repertório cultural" (Brasil, 2018, p. 9). A primeira buscaria valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade solidária. A segunda visaria valorizar e favorecer a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como também a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Outra competência é a "argumentação" (Brasil, 2018, p. 9), que incentivaria as estudantes a formular, negociar e defender ideias, com base em fatos, dados e informações confiáveis, que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesma, das outras pessoas e do planeta. Junto com elas, a competência "autoconhecimento e

autocuidado" (Brasil, 2018, p. 9) buscaria promover a consciência de si, o apreciar-se e cuidar da própria saúde física e emocional, reconhecendo emoções próprias e as das outras pessoas, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

A competência "pensamento científico, crítico e criativo" (Brasil, 2018, p. 9) destacaria a importância de desenvolver a capacidade das estudantes de pensar de forma analítica e reflexiva. Isso implicaria não apenas compreender conceitos e informações, mas também questioná-las, buscar evidências, formular hipóteses e desenvolver um raciocínio baseado em evidências. Além disso, essa competência promoveria a criatividade, incentivando as alunas a encontrar soluções inovadoras para problemas e desafios.

A competência "comunicação" (Brasil, 2018, p. 9) se referiria à capacidade de as alunas expressarem suas ideias, pensamentos e sentimentos de forma compreensível e eficaz. Isso inclui a habilidade de se comunicar oralmente e por escrito, bem como de compreender e interpretar as mensagens de outras pessoas. A competência de comunicação não se limitaria apenas ao uso da linguagem, mas também envolveria a capacidade de ouvir atentamente e considerar as perspectivas das outras pessoas.

A competência "cultura digital" (Brasil, 2018, p. 9.) reconheceria a importância de as alunas desenvolverem habilidades relacionadas à tecnologia e à compreensão das transformações digitais. Isso incluiria a capacidade de utilizar ferramentas digitais, avaliar informações online, compreender a ética na internet e adotar uma postura crítica diante das mídias digitais. A cultura digital prepararia as estudantes para enfrentar os desafios da sociedade da informação e contribuir de forma responsável e construtiva para um mundo cada vez mais digital.

A competência "autogestão" (Brasil, 2018, p. 9) destacaria a importância de as estudantes adquirirem habilidades de planejamento de carreira, de modo a estabelecer objetivos e planos para o futuro. Isso envolveria a compreensão das opções educacionais e profissionais disponíveis, a avaliação de interesses e aptidões pessoais, e o desenvolvimento de estratégias para alcançar metas de vida. Essa competência ajudaria as alunas a se tornarem mais autônomas e preparadas para tomar decisões sobre suas trajetórias profissionais.

A competência "empatia e cooperação" (Brasil, 2018, p. 9) destacaria a importância de entender as necessidades e perspectivas das outras pessoas e de colaborar de forma eficaz em grupos. Essa competência promoveria a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis e a capacidade de trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns. Por último, a competência "autonomia" (Brasil, 2018, p. 9) enfatizaria o papel das alunas como cidadãs ativas e responsáveis em suas comunidades e na sociedade como um todo. Isso incluiria o

entendimento dos direitos e deveres individuais e coletivos, bem como o compromisso com a ética, a justiça social e a promoção do bem comum. Segundo a BNCC, a responsabilidade e a cidadania são fundamentais para o exercício de uma participação efetiva na vida democrática e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma vez caracterizada a BNCC do ponto de vista de sua elaboração e de alguns conceitos e princípios que a embasam, passo, na subseção a seguir, a expor a metodologia desta pesquisa.

2.2 CARTOGRAFIA DA PESQUISA - A GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, explano a metodologia que pauta esta pesquisa, bem como as etapas para a coleta e geração de dados. Em primeiro lugar, para selecionar os descritores como base para proceder à análise discursiva quantitativa da BNCC, a primeira etapa foi pensar quais palavras-chave poderiam me ajudar a mapear a presença ou apagamentos das discussões sobre corpo, gênero e sexualidade, particularmente nas seções gerais e aquelas que dizem respeito especificamente ao ensino de inglês.

Para mapear o campo semântico da orientação sexual, escolhi os descritores *heterossexualidade*, *heterossexual*, *homossexual*, *homossexualidade*, *bissexual*, *bissexualidade*, *pansexual*, *pansexualidade*, *demissexual*, *demissexualidade*, *assexual*, *assexualidade* e *orientação sexual*. Em relação a gênero, escolhi *feminino*, *masculino*, *não-binário* e *andrógeno*. No que se refere ao conceito sexo biológico, os descritores escolhidos foram *sexo*, *sexo biológico*, *sexualidade*, *fêmea*, *macho*, *intersexo*, *intersexualidade*, *menino*, *menina*, *homem* e *mulher*. Quanto à LGBTQIAPN+fobia, os descritores escolhidos foram *lesbofobia*, *transfobia*, *homofobia*, *crime*, *violência*, *assédio*, *abuso*, *machismo*, *feminista* e *femicídio*. Já em relação ao contexto das construções identitárias de gênero, foram escolhidos os descritores *identidade*, *gênero*, *identidade de gênero*, *cisgênero*, *cisgeneridade*, *transgênero*, *transgeneridade*, *queer*, *gênero fluido*, *agênero*, *bigênero*, *intergênero* e *gênero*. Portanto, para mapear as possíveis discussões sobre corpo, sexualidade e gênero na BNCC, no tocante ao ensino de Língua Inglesa, verifiquei a presença desses 51 descritores nas três versões da BNCC, nas subseções “Introdução”, “Estrutura”, “Linguagens” e “Língua Inglesa”, de acordo com cada versão do documento, conforme descrevo a seguir:

A coleta foi feita a partir das três versões da BNCC, baixadas em arquivos no formato PDF, conforme disponibilizadas no site oficial do documento. A análise dos descritores nas

três versões foi realizada em prol de comparar as oscilações ou manutenções dos padrões numéricos das ocorrências de cada descritor.

Na primeira versão, procurei os descritores nos capítulos “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular” (páginas 7 a 10), “Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – Princípios, formas e organização e conteúdo” (páginas 15 a 17), “A área de Linguagens” (páginas 29 a 35) e no “Língua Estrangeira Moderna” (páginas 67 a 81). Já na segunda versão, pesquisei os descritores nos seguintes capítulos: “Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil” (páginas 24 a 32), “Princípios da Base Nacional Comum Curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (páginas 33 a 43), “A Base Nacional Comum Curricular (páginas 44 a 52)”, “A área de Linguagens” (páginas 119 a 130), “Os anos finais do ensino fundamental” (páginas 321 a 323), “A língua estrangeira moderna nos anos finais do ensino fundamental” (páginas 368 a 381), “A etapa do ensino médio (páginas 487 a 499)” e o capítulo “A língua estrangeira moderna no ensino médio (páginas 514 a 515). Finalmente, na última versão da BNCC, busquei os descritores selecionados nos capítulos “A Base Nacional Comum Curricular” (páginas 7 a 22), “Estrutura da BNCC” (nas páginas 23 a 34), “A etapa do ensino fundamental no contexto da educação básica”, (páginas 57 a 32), “A área de Linguagens” (páginas 63 a 65) e “A etapa do ensino médio” (páginas 461 a 497).

A busca dos descritores foi realizada através da ferramenta “localizar” e os descritores encontrados foram organizados em tabelas para quantificação das ocorrências, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Descritores nas três versões da BNCC

DESCRITOR	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO
ORIENTAÇÃO SEXUAL	0	1	0
PANSEXUAL	0	0	0
PANSEXUALIDADE	0	0	0
DEMISSEXUAL	0	0	0
DEMISSEXUALIDADE	0	0	0
HOMOSSEXUAL	0	0	0
HOMOSSEXUALIDADE	0	0	0
HETEROSSEXUALIDADE	0	0	0
HETEROSSEXUAL	0	0	0
BISSEXUAL	0	0	0

BISSEXUALIDADE	0	0	0
ASSEXUAL	0	0	0
ASSEXUALIDADE	0	0	0
FEMININO	0	0	0
MASCULINO	0	0	0
NÃO-BINÁRIO	0	0	0
ANDRÓGENO	0	0	0
SEXO	0	0	1
SEXUALIDADE	0	2	0
SEXO BIOLÓGICO	0	0	0
MACHO	0	0	0
FÊMEA	0	0	0
INTERSEXO	0	0	0
INTERSEXUALIDADE	0	0	0
MENINO	0	0	0
MENINA	0	0	0
HOMEM	0	0	1
MULHER	0	0	0
FEMINICÍDIO	0	0	0
HOMOFOBIA	0	0	0
ASSÉDIO	0	0	0
ABUSO	1	0	0
VIOLÊNCIA	0	2	2
MACHISMO	0	0	0
LESBOFOBIA	0	0	0
TRANSFOBIA	0	0	0
CRIME	0	0	0
FEMINISTA	0	0	0
GÊNERO	10	29	8
IDENTIDADE	9	18	22
IDENTIDADE DE GÊNERO	0	0	0
TRANSGENERIDADE	0	0	0
TRANSGÊNERO	0	0	0
QUEER	0	0	0

CISGÊNERO	0	0	0
CISGENERIDADE	0	0	0
GÊNERO FLUIDO	0	0	0
BIGÊNERO	0	0	0
AGÊNERO	0	0	0
INTERGÊNERO	0	0	0
CORPO	14	4	57

Fonte: produzida pela autora.

A primeira fase da coleta de dados consistiu, portanto, na busca por descritores nas três versões da BNCC. A análise desses descritores, conduzida com o propósito de comparar as variações ou consistências nos padrões numéricos das ocorrências, visa entender se o documento aborda ou considera discussões relacionadas a temas relacionados com o corpo, a sexualidade e o gênero. Ao revisar as frequências dos descritores apresentadas na tabela, constatei que a maioria dos termos diretamente relacionados à orientação sexual, como "homossexualidade", "bissexualidade" e "assexualidade", não aparece em nenhuma das versões. Essa ausência parece sugerir uma lacuna na BNCC ou uma decisão intencional de não destacar especificamente essas identidades nas diretrizes curriculares para o ensino de Língua Inglesa.

Outra interpretação possível diz respeito à inconsistência da presença do termo "gênero" ao longo das versões da BNCC, com destaque especial para o quase apagamento sofrido entre a segunda e a terceira versão. Essa inconstância pode indicar uma tentativa de omitir questões de gênero no currículo, já que não se aborda, através dos números indicados na tabela, a diversidade de gênero, pois, termos como "não-binário" ou "transgênero" não foram encontrados nas tabelas. Por outro lado, a aparição do termo "sexo" na terceira versão, junto com a menção de "homem", pode indicar uma tentativa de discutir gênero e sexualidade a partir da esfera biológica.

Termos associados a violência e discriminação, como "violência" — com duas ocorrências na segunda e terceira versão — e "abuso" — mencionado apenas na primeira versão — também são observados, o que pode refletir uma preocupação, embora muito modesta, com essas questões no ambiente educacional. Contudo, a ausência de termos específicos como "homofobia", "lesbofobia" e "transfobia" sugere que essas formas particulares de discriminação não são abordadas diretamente.

O termo "corpo" registra um significativo aumento de menções na terceira versão, o que poderia indicar um interesse crescente nesse tema no texto da BNCC. No entanto, a falta

de diversos termos específicos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade sugere que ainda há espaço para uma inclusão mais ampla e variada dessas questões na BNCC. Isso é particularmente relevante no ensino de línguas, que frequentemente atua como um canal para discussões identitárias, culturais e sociais.

A análise dos descritores elencados na tabela acima sugere que, enquanto algumas questões de gênero e violência estão sendo, lentamente, incorporadas ao currículo, há uma variedade considerável de aspectos de identidade de gênero e sexual que não são explicitamente abordadas pela BNCC. Isso pode ser uma oportunidade para futuras revisões da BNCC em que seja incluída uma abordagem mais interseccional e representativa de todas as identidades e orientações sexuais.

É importante ressaltar que nenhuma identidade que escapa à cis-heteronormatividade — como transgênero, pansexual, bissexual, lésbica ou gay, dentre tantas outras — é mencionada nas três versões da BNCC. A tabela elaborada revela que a representação de termos em oposição (como "menino x menina" e "homem x mulher") e a escassez de dispositivos legais que promovam a inclusão de gênero evidenciam um tensionamento entre a interdição e a emancipação das identidades no ambiente escolar. Nesse contexto, concordamos com Silva e Barbosa (2018, p. 566), que apontam que, "no histórico da educação brasileira, os processos de construção da identidade dos sujeitos foram orquestrados pela heteronormatividade".

Esse hiato é resultado de manipulações por meio de dispositivos legais e discursos dogmáticos, muitos deles ancorados na "falsa premissa da ideologia de gênero", conforme argumentam Furlan e Carvalho (2020, p. 177). A escola, sendo um território de disputa discursiva e, portanto, de poder, poderia abordar as intersecções entre corpo, gênero e sexualidade através de uma ótica plural e integradora para fomentar uma formação inclusiva baseada em Direitos Humanos.

Segundo Diana Melo Silva (2020, p 10), a terceira versão da BNCC “trouxe consigo um retrocesso referente à menção de gênero e orientação sexual” e salienta que um dos possíveis motivos para a retirada de alguns termos na terceira versão pode ser outorgado à premissa de que “os estudos dessas temáticas em ambiente escolar poderia criar “um ambiente onde as crianças iriam sair experimentando tudo, distorcendo suas identidades [...] e colocaria em risco a família tradicional” (Silva, 2020, p. 10, grifo meu).

Feita a explanação em relação aos descritores que pautaram a análise discursiva quantitativa da BNCC, dou continuidade a esta subseção metodológica discorrendo sobre a

autoetnografia e os relatos produzidos a partir da minha própria experiência (e de experiências de outras pessoas conforme elas me foram narradas) como docente de língua inglesa.

2.3 AUTOETNOGRAFIA EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Neste subcapítulo, com base nos pressupostos teóricos apresentados em Ellis, Adams e Bochner (2011) e Pardo (2019), apresento a autoetnografia enquanto uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural (Ellis, 2004; Ellis; Adams; Bochner, 2011). Essa abordagem usa princípios da autobiografia e da etnografia para desafiar caminhos canônicos de se fazer pesquisa e se representar os outros (Ellis; Adams; Bochner, 2011). Assim, antes de indicar alguns pontos teóricos sobre a autoetnografia, tomo como ponto de partida a etnografia.

A pesquisa etnográfica em estudos de linguagem é uma abordagem que visa compreender a linguagem em seu contexto cultural e social e que se baseia na observação participante, na interação com os sujeitos estudados e na análise detalhada das práticas discursivas em situações reais. Ao adotar uma perspectiva holística, a pesquisa etnográfica busca desvendar não apenas os aspectos linguísticos, mas também os valores, crenças e normas que permeiam a comunicação em determinado grupo ou comunidade.

Garcez e Schulz (2015), ao conceituarem a pesquisa etnográfica em Educação no Brasil, citam André (1995 *apud* Garcez; Schulz, 2015, p. 19) como referência nesse campo. Segundo essa referência, a etnografia é um tipo de pesquisa “realizada por antropólogos para estudar uma cultura ou uma sociedade através da descrição” que, quando transportada para o cenário educacional, necessita de uma adaptação, não sendo mais “considerada como etnografia, mas uma pesquisa de tipo etnográfico, que possibilitaria entender o cotidiano escolar de forma sistemática e minuciosa” (André, 1995 *apud* Garcez; Schulz, 2015, p. 19) e que “se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo” (Garcez; Schulz, 2025, p. 18).

A diferença entre pesquisa etnográfica e autoetnográfica em linguagem reside na forma como a pesquisadora se posiciona em relação ao objeto de estudo. Enquanto, na pesquisa etnográfica tradicional, a pesquisadora mantém uma postura mais distanciada e objetiva, na autoetnografia, ela se coloca como parte integrante do contexto investigado, utilizando sua própria experiência como principal fonte de dados e reflexão. Dessa forma, a

autoetnografia permite uma análise mais subjetiva e pessoal dos fenômenos linguísticos, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais envolvidas na linguagem.

No processo da autoetnografia, o “eu” da pesquisadora sempre estará presente na tessitura da investigação, interagindo e direcionando tudo que é documentado e produzido. Portanto, o fazer autoetnográfico pode ser considerado como processo e produto de pesquisa que

possui o caráter de uma autoanálise em seus mais diversos aspectos. Dentre alguns fatores, esta metodologia nos auxilia a questionar nossas próprias práticas, nossas vaidades, bem como nossas identidades. Ao mesmo tempo, nos fornece subsídios para que possamos promover mudanças a partir da reflexão crítica acerca da nossa atuação enquanto professores-pesquisadores (Pardo, 2019, p. 35).

A abordagem autoetnográfica está intrinsecamente ligada à linguagem de várias maneiras, já que se baseia na narrativa pessoal e na reflexão crítica sobre a experiência individual e coletiva (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Pardo, 2019), para as quais a linguagem é ferramenta primária. Isso envolve a análise profunda das experiências pessoais e a interpretação delas num contexto cultural mais amplo, o que requer a habilidade de descrever e analisar não apenas a experiência pessoal, mas também as influências culturais e sociais que a cercam.

Os pressupostos da autoetnografia incluem, segundo Magalhães (2018, p. 17) “a interação prolongada entre o pesquisador e os participantes da investigação, bem como a interação cotidiana do pesquisador no universo pesquisado”. Além disso, a autoetnografia pressupõe “envolvimento pessoal e um tipo específico de análise” (Goldschmidt, 1977, p. 294 *apud* Magalhães, 2018, p. 17) e “tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados, através de uma autoanálise da atuação do pesquisador/pesquisado e dos alunos das salas de aulas investigadas” (Pardo, 2019, p. 35).

A autoetnografia pode ser aplicada em pesquisas na área da linguagem por meio da utilização de procedimentos metodológicos que incluem entrevistas qualitativas, análise de diários, observação participante e análise de narrativas pessoais. Esses procedimentos podem ser utilizados para gerar dados que permitam à pesquisadora compreender melhor as experiências vividas pelas participantes da pesquisa e como elas se relacionam com questões linguísticas e culturais mais amplas.

Segundo Dolort e Sambrook (2009, p. 29 *apud* Pardo, 2019, p. 17), existem dois tipos de estudos autoetnográficos, sendo o primeiro do tipo “pesquisadora-é-pesquisada”, o

qual é construído através de uma narrativa introspectiva, apontando as nuances da pesquisadora enquanto única participante; no segundo tipo, a “pesquisadora-e-pesquisada”, a pesquisadora observa um determinado grupo social, do qual também faz parte. Dessa forma, situo minha pesquisa no segundo grupo, pesquisadora-e-pesquisada, ao reconhecer minha subjetividade como uma parte integral do processo de pesquisa em meio a coletivos escolares dos quais fiz parte ou nos quais diversas narrativas e experiências de outras pessoas e/ou contextos foram compartilhadas comigo.

Eriksson (2010, p. 93) defende que não se trata de adentrar o universo do outro, daquele que é diferente ou estranho para nós, mas de observar como nós mesmos e nossas práticas emergem a partir de determinado grupo ou contexto. Para ele, na etnografia, a pesquisadora é vista como uma estranha, mas na autoetnografia a pesquisadora é familiar, posto que é membro do grupo pesquisado. Ao escrever uma pesquisa autoetnográfica, a autora escreve sobre experiências passadas, além de analisá-las. Essa postura metodológica ultrapassa a escrita biográfica, pois quem escreve o faz utilizando ferramentas teóricas e metodológicas e uma literatura de pesquisa que norteiam o processo de escrita e, principalmente, de análise. As autoetnógrafas usam, também, suas experiências pessoais e interpessoais para envolver as leitoras e/ou preencher lacunas que outras metodologias não conseguiriam preencher.

A autoetnografia pode ser uma ferramenta valiosa para auxiliar docentes no contexto escolar a compreenderem melhor suas próprias práticas pedagógicas. Isso acontece porque ela possibilita que as docentes, que também são pesquisadoras, se integrem em maior medida ao grupo que estão estudando, ao mesmo tempo em que se aceita sua influência subjetiva e se mostra que a pesquisa é uma construção discursiva compartilhada. Isso significa que a docente pode usar a autoetnografia para refletir sobre suas próprias experiências e métodos de ensino, além de aprofundar sua compreensão das experiências das alunas e de, conforme já apontado anteriormente, como elas se relacionam com questões sociais e culturais mais amplas.

No contexto desta pesquisa, ao escrever sobre os cruzamentos entre base curricular, corpo, sexualidade e gênero na escola, eu estarei dando sentido a mim mesma, às minhas experiências enquanto educadora (que abrangem a experiência de ouvir histórias de outras pessoas) e dando visibilidade aos relatos confidenciais a mim por estudantes e colegas, preservando as identidades de todas as pessoas envolvidas, inclusive de mim mesma, para o qual construirei as narrativas em terceira pessoa, com nomes fictícios que indeterminarão se a experiência foi vivenciada por mim mesma ou apenas escutada por mim conforme relatadas

por parte de discentes ou colegas docentes. Escrever relatos, além de funcionar também como processo terapêutico para mim, permite o *testimony*” ou testemunho (Frank, 1991 *apud* Ellis; Bochner, 2000, p. 98), isto é, materializar, através da literatura, alguns problemas que estão envoltos em silêncio, guardados em segredos, mas que ganham vida e força através da escrita. Além disso, a escrita autoetnográfica me faz perceber, enquanto sujeito/pesquisadora, que eu posso unir as minhas experiências vividas no espaço escolar às teorias estudadas, entrelaçando essas realidades.

Concordo com Spry (2009 *apud* Gama; Raimondi; Barros, 2021) quando a autora afirma que a autoetnografia elabora narrativas interpretativas que investigam os mecanismos de silenciamento, explorando aspectos biográficos, políticos e sociais na escrita. Assim, essa metodologia combina o "impulso autobiográfico" e a "análise etnográfica", ao elaborar produções

personais criativas de histórias fabuladas de experiências individuais, ancoradas em suas percepções culturais, que podem ser re-sentidas por diferentes pessoas; mas especialmente por aquelas que se identificam com os questionamentos éticos, políticos e metodológicos apresentados nesta forma de apreender e relatar o mundo (Gama; Raimondi; Barros, 2021, p. 3)

Pelo seu caráter altamente subjetivo, já que se baseiam em experiências pessoais da pesquisadora, os estudos autoetnográficos podem não ser facilmente generalizáveis para outras situações ou contextos, o que pode dificultar, em alguns casos, a aplicabilidade dos resultados da pesquisa. Ademais, ao explorar suas próprias experiências, a pesquisadora pode enfrentar desafios éticos, especialmente ao lidar com informações sensíveis ou pessoais. Assim, garantir a privacidade e o consentimento adequado pode ser um desafio, assim como evitar a exposição de quem conduz a pesquisa e compartilha suas próprias experiências e reflexões. Isso pode ser emocionalmente desafiador e, em alguns casos, desconfortável.

O professor-pesquisador encontra-se incessantemente em movimento, ensinando e aprendendo, analisando e sendo analisado, transformando e sendo transformado, sempre em busca de compreender os processos disparadores das formas de agir e de pensar. Preocupado não apenas com o que vê, mas também com os motivos pelos quais se vê como se vê. Ao dirigir a atenção para as formas como ele mesmo vê, engaja-se no esforço de exploração de suas próprias estruturas cognitivas, de reconhecimento e autoconhecimento, de compreensão sobre a dimensão social da subjetividade. (Silva, 2011, p 12)

Na contramão desses desafios, destacam-se a conexão e a autenticidade das pesquisas que caminham pela autoetnografia. A pesquisa autoetnográfica permite uma exploração

profunda e rica das experiências e perspectivas pessoais da pesquisadora, estabelecendo uma conexão mais forte com o público e promovendo a empatia. Isso é especialmente valioso em pesquisas que exploram questões sociais e culturais relacionadas à linguagem.

2.4 ESCREIVIVÊNCIAS E REFLEXÕES ÉTICAS

Conforme apontado anteriormente, a pesquisa autoetnográfica, como abordagem metodológica, frequentemente envolve a coleta de dados por meio de diários pessoais, nos quais as pesquisadoras registram suas experiências e reflexões. No entanto, em determinados contextos de pesquisa, questões éticas ligadas à necessidade de se preservar a privacidade e a identidade das participantes incluídas no diário podem surgir como desafios significativos. Neste contexto, eu optei por uma abordagem criativa e sensível, transformando as anotações dos diários autoetnográficos em relatos. Essa escolha metodológica permite a exploração das complexas dinâmicas da minha pesquisa, ao mesmo tempo em que protege a confidencialidade e a anonimato das experiências das pessoas envolvidas. Este processo de transformação dos dados autoetnográficos em narrativas literárias será explorado e discutido neste subcapítulo.

Os relatos apresentados nesta dissertação podem ser considerados escrevivências autoetnográficas baseadas em histórias reais vividas por mim e/ou ouvidas no espaço escolar, quando partilhados por docentes e discentes de escolas privadas de Salvador/Bahia, quer durante as aulas quer em intervalos e encontros pelos corredores. Oliveira (2009, p. 662), chama de escrevivência a obra que carrega em si a “escrita de um corpo, de uma condição e de uma experiência”. Essa obra pode ser construída a partir de

rastros fornecidos por aqueles três elementos formadores da escrevivência: corpo, condição e experiência. O primeiro elemento reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo funciona como ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo elemento, a condição, aponta para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra. A experiência, por sua vez, funciona tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e poder de persuasão à narrativa (Oliveira, 2009, p. 662)

Uma grande inquietação minha era como apresentar as experiências que aconteciam dentro do espaço escolar, e fui registrando no meu diário autoetnográfico, sem expor os nomes das pessoas envolvidas nem das instituições, que, previsivelmente, não teriam aprovado a realização de uma pesquisa como esta, por abordar questões de corpo, gênero e

sexualidade em contextos tradicionalmente conservadores e avessos a tais discussões (principalmente por uma pesquisadora com meus atravessamentos identitários); além disso, a aprovação teria que passar também pelos pais/mães, o que, pelo caráter conservador já mencionado, seria bastante difícil, por não dizer impossível.

Alguns trabalhos já sinalizaram a dificuldade em abordar, dentro do espaço escolar, temas como gênero, racismo e sexualidade (Auad; Corsino, 2018; Silva; Roseno, 2018; Santiago; Holanda, 2021). Silva e Roseno (2018) indica que o caráter conservador da educação não contempla as pessoas que estão na escola e contribui para a manutenção de uma educação excludente e, portanto, violenta. Ainda no bojo dessa discussão, Furlan e Carvalho (2020, p. 172) argumenta que o discurso religioso e conservador alega existir uma “ideologia de gênero” que está “amplamente empenhada em ditar regras para a escola com o propósito de descontaminação das instituições”, ao se incumbir de salvar a escola de fictícias ideias comunistas, através do “patrulhamento de conteúdos históricos, socioculturais e econômicos” (Furlan; Carvalho, 2020, p. 183).

Diante desse contexto conservador, o conceito de *escrevivência* surge como uma resposta a esses desafios éticos e políticos. *Escrevivência* é um conceito, criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo, que se refere à escrita como um ato de resistência e de afirmação da identidade negra e periférica. Segundo Evaristo (2020, p. 35) a *escrevivência*

antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. *Escrevivência* não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha *escrevivência* e de outras.

A *escrevivência*, nesse sentido, é atravessada pela experiência da autora que incorpora sua vivência e sua experiência ao se colocar como sujeito e objeto da narrativa. A pesquisa efetuada para esta dissertação atravessa a práxis pedagógica aprendida na universidade e transpassa meu corpo e minhas memórias, de tal forma que extrapolam a impessoalidade muitas vezes esperada nos textos acadêmicos. Na condição de professora-pesquisadora, muito me foi confiado pelas estudantes e professoras. No entanto, eu não conseguiria narrar essas experiências sem usar a ficção e a literatura. Assim, a transformação dessas narrativas registradas em diário autoetnográfico em relatos ficcionalizados traz para a dissertação outros vieses de acesso às vozes das estudantes, docentes e da minha própria experiência em sala de aula.

Conforme aponta Clifford (1998, *apud* Pardo, 2019), a etnógrafa leva consigo os diversos tipos de textos gerados para posterior interpretação, inclusive suas memórias e outros eventos retirados de seu contexto para serem reinterpretados futuramente. Dessa forma, escrever e ler as narrativas através da escrevivência, me coloca em posição de expectadora e protagonista a tal ponto de desconhecer onde termina o relato e onde começa a ficção, cabendo à escrevivência e à autoetnografia a função de costurar essas vozes, tornando os contos relatos vivos e possíveis de ocorrerem em qualquer instituição de ensino privada, em diferentes situações da rotina escolar. Na escrevivência de uma prática, sua autora é sujeita da ação e assume “o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (Evaristo, 2020, p. 38).

Aqui não me refiro à tentativa de uma oralidade mimetizada em textos escritos, mas da possibilidade de apontar para uma encruzilhada epistemológica: apresentar, através da linguagem, o lugar do corpo, do gênero e sexualidade em contextos escolares, particularmente na área de ensino de inglês. Márcio Seligmann-Silva (2020a, p. 26) aponta que, quando nos colocamos na posição de (re)produzir o outro, de “dar voz”, “colocar em evidência”, incorremos em gestos “maternais” que colocam a outra pessoa em um patamar de inferioridade, o que a infantiliza, pois o gesto de dar espaço a outra pessoa é cultivar a “outridade” (Power, 2017, s.p.), controlando, simbolicamente, essas subjetividades e categorizando-as em bolhas. Dentro do contexto da criação literária dos relatos enquanto tradução do diário autoetnográfico, eu penso a escrevivência enquanto uma metodologia de desoutrização com potencial de criar uma contranarrativa e uma nova estética baseada em subjetividades apartadas da artificialidade eurocêntrica e preenchidas de “Eu”, da “Mesma” e não da “Outra”:

O desafio do método da des-outrização é que outrizar, de certa forma, sempre foi nossa maneira de estar no mundo. Ao menos nossas auto-narrativas e epistemologias tendem a reproduzir binarismos que remontam quase sempre ao contraponto eu-outro. Na visão psicanalítica, o eu começa a tomar contornos com a diferenciação do outro, dada pelos limites do corpo, pelo desamparo e, finalmente, pelo aprender à jogar com o outro. (Seligmann-Silva, 2020b, s/p.)

Desoutrizar é dar testemunho de si, é o “selfie” (Pickles, 2017, s/p.) narrativo presente nas literaturas de terreiro, no conceito de escrevivência e em tantas outras posturas epistemológicas engendradas nessa realidade decolonial. Essa virada epistemológica faz com que a pessoa do lugar do exótico se estabeleça no lugar de narradora de si; ela se escreve e inscreve em um novo cenário de (re)apresentação. Por meio dos significados produzidos por

essas novas (re)apresentações, damos sentido ao que somos e às nossas experiências. Dessa forma, desoutrizar é encorajar a tomada de espelhos para que as pessoas olhem para si e, a partir de suas cosmogonias, se traduzam e criem suas próprias narrativas.

Levar a escrevivência para o contexto LGBTQIAPN+ pode ajudar a perceber sua relevância na luta contra a homofobia e outras formas de opressão. A escrita pode se tornar uma forma de resistência e de construção de identidade, possibilitando a visibilidade de pessoas que muitas vezes são silenciadas e invisibilizadas. Além disso, a escrita revisita discussões importantes sobre a diversidade sexual e de gênero, permitindo que pessoas LGBTQIAP+ sejam reconhecidas e respeitadas por suas vivências e identidades.

Dessa forma, uno o conceito de escrevivência ao de autoetnografia diante da impossibilidade de elaborar uma investigação com tantas nuances apenas com um viés metodológico. A relação possível entre esses conceitos está na maneira como a autoetnografia pode ser uma ferramenta poderosa para explorar e dar voz às experiências interseccionais vivenciadas no espaço escolar. Ao utilizar a autoetnografia e construir um diário autoetnográfico, mesmo narrado em terceira pessoa por questões escrevíveis e éticas, eu posso examinar minhas próprias experiências de maneira aprofundada, considerando como as múltiplas dimensões da intersecção de minhas identidades (mulher-negra-cis-bissexual-nordestina-professora-pesquisadora) se interconectam e influenciam minhas leituras e vivências. Disserto mais detalhadamente, na próxima etapa, a respeito dos relatos autoetnográficos-escrevíveis.

2.5 ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA NAS INTERSEÇÕES ENTRE IDENTIDADE, CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Os relatos escrevidos são traduções de um diário autoetnográfico, são *selfies* narrativas de episódios que abordam cruzamentos entre identidade, corpo, gênero e sexualidade em escolas privadas de Salvador-BA conforme testemunhados ou ouvidos com base na minha experiência como docente de Língua Inglesa. Neste subcapítulo, adentrarei num universo de narrativas singulares, tecidas a partir das interações entre experiência, escuta, reflexão e (re)escrita. Aqui, as páginas dos diários autoetnográficos foram ficcionalizadas em relatos literários, narrados com nomes fictícios e em terceira pessoa, através de uma metamorfose que, conforme apontado nas seções anteriores, visa proteger e preservar as identidades das pessoas que compartilharam suas histórias e das instituições onde isso

ocorreu, ao mesmo tempo em que permite uma exploração profunda e sensível de vivências minhas ou de pessoas próximas que escolheram compartilhá-las comigo.

Ao converter relatos autoetnográficos para a terceira pessoa, criei uma camada adicional de anonimato, e essa metamorfose narrativa ajudou-me a distanciar as histórias reais das pessoas retratadas, preservando suas identidades enquanto ainda apresento suas experiências de forma significativa. Além disso, a tradução dos diários autoetnográficos em relatos/contos literários ficcionais me permitiu aprofundar as histórias e elaborar sobre as experiências de forma que talvez não fosse possível em um relato estritamente factual ou puramente autoetnográfico. Assim, a narrativa ficcionalizada oferece uma liberdade criativa para explorar temas e emoções de maneira mais detalhada e impede a identificação direta das instituições envolvidas nos relatos, evitando possíveis consequências institucionais e legais adversas.

É reconhecido que a apresentação de relatos em terceira pessoa pode causar estranhamento as pessoas leitoras, especialmente no contexto de uma pesquisa autoetnográfica. No entanto, essa metodologia híbrida é explicada detalhadamente, destacando a importância da ficcionalização como uma estratégia para proteger identidades e explorar profundamente as vivências retratadas. Alguns relatos podem ressoar, mesmo de modo distante, com o conceito de microetnografia¹⁶, mas reafirma-se que a autoetnografia foi o método principal de coleta de dados, com a ficcionalização servindo como uma abordagem criativa e segura de apresentação de histórias que, diante do caráter conservador de algumas instituições escolares, não seriam aprovadas nem pelas escolas, nem pelas famílias das estudantes mencionadas nos textos.

Ao optar por transformar os relatos do diário autoetnográfico em relatos literários, foi possível garantir a proteção das identidades e explorar as experiências de maneira sensível e profunda. Essa estratégia metodológica permite que as histórias sejam compartilhadas de

¹⁶ A microetnografia é uma abordagem de pesquisa que permite uma compreensão detalhada e analítica das práticas e interações sociais mediadas pela linguagem, centrando-se na observação minuciosa e na análise de registros audiovisuais. Ela foca em captar e interpretar nuances das interações cotidianas em contextos específicos, valorizando os detalhes que emergem a partir do uso cuidadoso de dados visuais e sonoros. Cf. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 30, m. 2, p. 257-288, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/qYKYM9WrvyMjdKYhjGKHRNs/?lang=pt#>. Acesso em 05 jul 2024.

forma acessível, sem impedimentos legais, ao mesmo tempo em que preserva a integridade e segurança das pessoas envolvidas.

Baseando-me nas notas registradas no diário autoetnográfico, desenvolvi 27 relatos, dos quais 7 foram descartados por não estarem centrados explicitamente no ambiente escolar. Portanto, ao término desse processo, selecionei um total de 20 relatos para análise, os quais são:

1. A vida não para, Júlia
2. Aqui tem fofoca escolar
3. Brincadeira de criança
4. Confissões de uma TikToker
5. Corpografia
6. Correspondência
7. E vós, quem dizeis que eu sou?
8. Fake News
9. Lições de (sobre)vivência
10. Memórias de um corpo
11. Neologismos
12. Paquera
13. Pensamento situado
14. Quanto dura um instante?
15. Riscos ou Arquivo Morto
16. Sem ideologia
17. Tia Aninha
18. Timeline
19. Triângulo rosa
20. Urologista

Essas narrativas, entrelaçadas com minha jornada como professora de Inglês, ganharam vida como histórias ficcionalizadas. No entanto, a essência deste subcapítulo não reside na apresentação das histórias em si, mas na necessidade de explicitar que, para a análise interpretativa, me proponho a me afastar dos relatos enquanto autora escrevente para analisá-los com um olhar interpretativo. Enquanto as experiências vividas e escutadas inspiraram essas narrativas, minha responsabilidade como pesquisadora e autora é apresentá-

las a partir de uma lente analítica e interpretativa, de modo a observar o que se depreende deles no que diz respeito a como se lida com corpo, gênero e sexualidade em contextos escolares para depois refletir sobre se o lidar com esses assuntos é abrangido ou não pelas orientações da BNCC. A seguir, apresento às pessoas que leem esse trabalho as vinte histórias ficcionalizadas a partir do meu incômodo diário autoetnográfico.

2.5.1 A vida não para, Júlia

Após entregar as atividades impressas sobre *Physical description*, explicar pela quarta vez que os alunos deveriam realizar a atividade em grupos no pátio e recolher as tarefas esquecidas de propósito na sala, a professora Cláudia resolveu se sentar; afinal, os alunos ainda demorariam cerca de 10 minutos para descerem até o local indicado e iniciarem as tarefas combinadas. Ela raramente conseguia sentar-se durante as aulas, mas o cansaço foi mais imperativo. Ela aproveitava aquele prazer quase secreto quando um som de engasgo chamou sua atenção. Cláudia não sabia se Júlia tinha voltado à sala durante o seu breve instante de usufruto da cadeira ou se a aluna havia se escondido enquanto ela arrumava, um tanto distraída, sua bolsa. O fato era que Cláudia não estava sozinha na sala e precisou convencer Júlia a voltar para a reunião de grupo.

- Oi, Juju. Eu não ganhei meu abraço de bom dia, hoje. Tudo bem com você? Era para você estar lá embaixo com seu grupo: Vocês brigaram? – Cláudia perguntou a Júlia.

Eram inúmeras as perguntas, mas Júlia só devolveu silêncio.

- Ju, o fanzine vale três pontos e, mesmo sendo uma avaliação em grupo, a nota é individual. Você precisa descer para ajudar o seu grupo. Venha comigo que eu te ajudo a fazer a tarefa – falou Cláudia já se levantando da cadeira, para mostrar que já estava de saída da sala.

- Não, *Pró*, eu não quero descer. Eu preciso ficar *sozinho* – resmungou Júlia.

Cláudia parou perto da porta e olhou para Júlia com atenção. A aluna estava sentada, um tanto acuada, no canto da sala. Assim, Cláudia tentou falar um pouco mais alto, já que Júlia estava choramingando.

- Jú, eu entendo que você não está bem hoje, mas a vida não para e precisamos gerenciar nossos problemas com maturidade – disse Cláudia se sentindo super madura e uma verdadeira educadora.

Ao concluir essa fala, Cláudia pareceu estar projetando a última consulta com seu terapeuta e se considerou formal demais. Reformulou seus pensamentos e, ainda parada perto da porta, ela perguntou:

- O que foi que houve? Você quer ficar no pátio um pouquinho, tomar um ar?

- Não, *Pró*. Eu estou com um grande problema, mas se eu contar para você, você contará para a escola e isso eu não quero. É um problema muito pessoal – disse Júlia quase que desabando em choro.

Mesmo sem Cláudia ter demonstrado muito interesse pela motivação do choro, bastaram poucas palavras para Júlia se abrir e falar, desorganizadamente, de seus problemas: desde a gestação da sua mãe até o dia em que começou a querer se assumir como um menino trans. Enquanto ela falava, Cláudia se recordava de quando Júlia lhe confidenciou não se identificar como menina. Na época, a professora ficou chocada e dividiu essa informação com a direção e com outras colegas para que todos se preparassem para possíveis comentários curiosos da turma. A resposta que obteve da escola foi de que Júlia queria chamar a atenção, tendo em vista que já tinha fugido de casa e, com frequência, fumava escondida e criava problemas no grupo de *WhatsApp* da turma.

Por mais que Júlia chorasse ao relatar o quanto se sentia ignorada e infantilizada pelos pais, Cláudia não conseguiu acreditar em nada que era dito. Ela achou que o relatório da escola sobre a aluna havia deixado ela anestesiada, ou talvez indiferente ao discurso de sofrimento de Júlia.

O diálogo delas, na verdade, era mais um monólogo do que uma conversa propriamente dita; Júlia se referiu a ela mesma no masculino: “eu estou cansado dessa vida...”, “fiquei muito magoado com a forma que meus pais me tratam...”, “eu fui violentado quando criança por um vizinho”. Cláudia começou a achar que toda aquela história havia sido criada para causar uma comoção enorme. Ela pensou não ser possível que Júlia estivesse conseguindo mudar todos os adjetivos para o masculino automaticamente, com tanta facilidade. Estava nítido que ela planejou contar essas histórias e, como Cláudia já sabia sobre o fato de Júlia ser *ele*, seria mais fácil enganá-la.

Cláudia apoiou sua bolsa numa cadeira, fechou a porta da sala e se aproximou de Júlia. A aluna não tinha percebido, mas Cláudia havia indicado para os funcionários auxiliares que precisaria permanecer na sala com uma aluna e que sua turma estava no pátio sem supervisão; por isso, precisaria do apoio deles. Como aquela não tinha sido a primeira vez que Júlia atrapalhou o andamento de uma aula, os funcionários do corredor logo enviaram uma mensagem para o setor especializado explicando que a aluna podia estar em crise emocional.

Júlia chorava muito, o que deu a Cláudia tempo para observar seus dentes tortos, suas sardas e seus cabelos curtos. A professora se perguntou se Júlia havia cortado o cabelo já pensando quando se assumiria “trans”? Roupas largas, sem perfume, sem maquiagem, sem unha pintada, sem rosa e sem desenhos coloridos: Júlia fazia de tudo para se distanciar dos estereótipos femininos. Quanto mais ela falava e chorava, mais impaciente Cláudia ficava diante daquela encenação. Júlia era *fake*. Ela inventou outra identidade para chamar a atenção e conseguiu. Enquanto sua turma com 38 alunos estava no pátio fazendo a avaliação, ela estava ouvindo as lamúrias de Júlia. Isso não estava certo. Ela era a adulta da relação e precisava retomar o controle.

- Ju, precisamos descer – Cláudia interrompeu a fala de Júlia sem demonstrar interesse.

- *Pró*, eu não posso descer. Eu preciso de um tempo para respirar. Você não consegue perceber o quanto eu estou sofrendo? Eu estou cheio de problemas – disse Júlia entre lágrimas e respirações profundas.

- Ju, você ainda é uma pré-adolescente e nem direito de escolha tem. Você não trabalha, não paga boleto, não tem consignado, não tem filhos e nem marido. Não tem problemas ainda, meu amor. Quando você ficar adulta, você verá o que são problemas de verdade – disse Cláudia repreendendo a aluna com o olhar, como se ela tivesse dito uma blasfêmia.

Coincidentemente, o serviço especializado chegou à sala de aula no final da conversa. Cláudia se sentiu aliviada, porque sabia que já estava livre para retomar seu trabalho: conversar com Júlia não fazia parte de seu planejamento.

- Jú, eu preciso ir – Cláudia disse ao se levantar, sob o olhar incrédulo de Júlia. Você precisa conversar com o eles – concluiu.

Antes de sair da sala, Cláudia presenciou a última encenação da aluna: Júlia a encarava com um olhar vazio, como se não reconhecesse a professora para quem pediu ajuda. Enquanto a seguia com os olhos, uma lágrima solitária escapou e Júlia estendeu-lhe os braços e chamou-a, quase num sussurro:

- *Pró...*

- A vida não para, Júlia! Enxuga o rosto, respira fundo e dá a volta por cima. Sua vida está apenas começando – falou Cláudia ao abandonar a sala e fechar a porta atrás de si.

No fim do dia, Cláudia refletiu sobre o ocorrido e ficou tão satisfeita com os conselhos dados a Júlia que pensou até em fazer um curso noturno de Psicologia.

2.5.2 Aqui tem fofoca escolar

Tarde de tédio. Nada de novo na sala dos professores: algumas pessoas conferiam as mensagens nas redes sociais, outras aproveitavam para corrigir provas e atividades. O grupo de professores que estava lanchando perto de Jaqueline criticava a postura de um aluno da, quando um deles comentou, em tom de sigilo, que alguns alunos dessa turma estavam usando perfis falsos para falar mal de Carla, professora de Religião, em um grupo de fofoca no Instagram. O professor que contava sobre o caso disse que soube do episódio através de Mara, a assistente da coordenação, que é sua amiga de infância. Segundo Mara, alguns pais que acompanhavam as redes sociais dos alunos comunicaram à escola que os alunos estavam organizando um plano para a demissão da professora e que trocavam mensagens sobre Carla em um grupo chamado “Aqui tem fofoca escolar”.

Ainda segundo a conversa na sala dos professores, após saber do suposto plano de demissão, Carla pediu a ajuda da diretora da escola para denunciar e bloquear o tal grupo de fofoca, mas a escola se posicionou dizendo que as redes sociais faziam parte da esfera privada dos estudantes e não podia legislar sobre o que os estudantes publicavam ou faziam fora do contexto escolar.

Motivada por sua curiosidade, ao chegar em casa, Jaqueline resolveu usar sua conta *fake* para investigar o grupo de fofoca e tentar descobrir o que falavam sobre Carla e sobre ela. Ela achou que seria fácil achar o grupo citado pelo professor, mas encontrou inúmeros grupos de fofocas com o mesmo nome “Aqui tem fofoca escolar”; as únicas marcas que diferenciavam os grupos era o brasão e/ou o nome da escola. Pela quantidade de grupos achados, Jaqueline imaginava as inúmeras “Carlas” criticadas por contas anônimas naqueles grupos e pensava na impunidade e no perigo que essa nova rotina de fofoca virtual havia criado.

Durante sua busca, Jaqueline viu o slogan da escola onde trabalhava acompanhado do título “Aqui tem fofoca escolar”: ela se sentiu vitoriosa! Nada de chamativo na descrição da biografia do grupo, só incoerências:

“Tudo no sigilo. A pura discórdia. Mandem fofocas e opinações”.

“Opinações”? Jaqueline, como uma boa professora de Língua, ficou em dúvida quanto a ser um erro ortográfico ou um neologismo. Queria muito perguntar, anonimamente, sobre o que aquele grupo achava dela, mas não sabia como interagir sem se comprometer; além do mais, ela não entendia as abreviações e gírias usadas nas trocas de mensagens. No fundo,

Jaqueline tinha medo de ler críticas a seu respeito, pois uma de suas turmas a desestabilizava emocionalmente, o que a fazia sentir-se frágil de vez em quando.

As fofocas compartilhadas no grupo versavam sobre aspectos físicos dos estudantes, como em “o beto ollero sla q ano ele é, parece q tem 8 anos e o menino se acha o bonitão, mas deve ter 1,30 de altura e é uma criança”, “O antigo 7ºA q agr eh 8ºG só tem gnt feia, continuam apenas com 3 bonitas GM, JF e JG, e só entrou gnt feia” e “Gonçalves aquele mlk feio para krl se acha kakakakak parece um coelho”, mas também servia como palco para expressarem seus preconceitos, como em “o maior conjunto habitacional de salvador se chama Arbórea uma monte de pobre da escola morando lá”, “Maria Joana Cone ia ficar c Tinho mas o Gonçalves resolveu talaricar e agora está pensando em pegar a infantil mentirosa E o pior é q ela paga o maior pau para ele” e “a nova menina do 7 ano q se chama Giovanna Andrade eh sapatão e chata Pk7”.

Jaqueline tentava imaginar quem administrava essa página. Talvez Miguel ou Leo. Não sabia, ao certo, mas ela estava horrorizada, pois conhecia muitos nomes citados. Alguns, inclusive, frequentavam a sua casa, pois foram da mesma turma que Maria, sua filha. Jaqueline não conseguia acreditar que seus alunos criaram e mantinham uma página como aquela. Em meio à tentativa de identificar os supostos criadores de conteúdo, ela viu um nome que chamou sua atenção em meio a tantas fofocas e nomes de alunos:

“guilherme foi super racista com maria falando que ela tem cabelo duro e a cor dela tem cor de bosta não riem disso, esse assunto é super sério”.

A única menina negra do 6º ano que se chamava Maria era a sua filha. Ela relia a mensagem e se sentia mais engasgada com o passar do tempo. Ela não podia brigar por sua filha, mesmo após ela ter sido comparada a uma bosta. Tão grande quanto a dor da impotência é imaginar que Guilherme nem tinha sido advertido ou suspenso por causa desse episódio e nada tinha sido dito durante a reunião de conselho.

Diante do episódio de racismo relatado no grupo, Jaqueline ligou para uma coordenadora e contou sobre o que havia lido na esperança de que a escola entendesse a gravidade do caso e requisitasse uma reunião com os responsáveis de Guilherme. Para sua surpresa, ela foi repreendida pela coordenadora por buscar informações em páginas de fofocas e advertida para não tentar nenhum contato ou comentário com o aluno sobre esse assunto, já que ela não poderia comprovar nada. Jaqueline foi obrigada a dizer que compreendia que a decisão da escola era a melhor para todos. No fundo, ela se sentia silenciada. O engasgo na garganta só aumentava e, junto com ele, um sentimento de injustiça e raiva. Talvez, tomada por esses sentimentos, Jaqueline tenha arriscado interagir, com sua conta *fake*, naquele grupo

de fofoca. Ela não pensou muito bem no que digitou, mas precisava desabafar; assim, ela criou um tópico no grupo:

“Eu ideio essa escola, velho! Soube que a coordenadora é uma bundona. O que vocês acham dela? Quero sugestões de outras escolas para ano que vem. Essa já deu!”

Antes que ela pudesse refletir criticamente sobre o que ela havia feito, alguém respondeu à sua mensagem:

“ela eh vagabunda”.

O xingamento, a princípio, deixou-a um tanto assustada, mas, logo em seguida, trouxe um sentimento de alívio e vingança cumprida. Jaqueline teria bastante tempo naquela noite e decidiu que gastar um pouquinho dele interagindo naquele grupo não seria uma má ideia.

2.5.3 Brincadeira de criança

Era a quinta vez que Duda procurava o serviço especializado para narrar episódios similares. Como resposta, sempre ouvia que a *pró* do serviço estava ocupada e que deveria voltar para a sala de aula e aguardar o atendimento. O Serviço Especializado atendia todas as turmas daquele ano e, como o número de atendimentos aos alunos era grande, a orientadora Carla, ou *pró* do serviço, deixava um caderno no corredor para que os alunos anotassem as suas demandas para que, então, assim que ela estivesse livre, conversassem. Desapontada, Duda anotou seu nome e sua turma na lista de espera de atendimento, mas hesitou na resposta quando leu o título “assunto”. Ela folheou algumas páginas e procurou uma palavra que, aparentemente, ainda não havia sido usada. As palavras “*bullying*”, “brincadeiras excessivas”, “machismo” e “importunação” já tinham sido usadas por ela naquela semana e ela precisava de um termo novo, algum que conseguisse expressar a urgência daquela conversa: “assédio”!

Cada andar da escola era supervisionado por dois funcionários auxiliares que se dividiam entre conduzir os estudantes para dentro das salas, gerenciar conflitos, providenciar apagadores e pilotos de quadro, resolver problemas da conexão de internet ou dos cabos dos computadores, bem como vigiar as salas enquanto os professores precisavam ir ao banheiro. Talvez, por causa da demanda de tarefas, nenhum deles tivesse visto o nome “urgente”, circulado com caneta rosa, feito por Duda no campo “assunto”. Essa foi a última tentativa de Duda em falar com o serviço especializado.

Cerca de um mês depois, mais ou menos quando uma filmagem de um episódio de *bullying* com Duda chegou até seus pais, e eles cobraram uma postura mais enérgica da escola, inclusive questionando a eficiência do serviço especializado e dos professores dessa

turma, Duda conseguiu chamar a atenção daquele setor e tornou-se pauta de reunião pedagógica:

- Gente – iniciou a *pró* do serviço especializado -, Duda gosta de surfar na onda das colegas. Eu a atendi no início do ano quando ela trouxe a queixa sobre Pablo... ou Pietro. Agora, eu não me lembro bem o nome do aluno, mas ele não fez por mal. Na verdade, Duda estava na frente dele e ele não passou a mão nas nádegas dela porque quis; essa foi a forma que ele encontrou para pedir licença, já que ele queria copiar a agenda anotada no quadro e Duda estava na frente dele atrapalhando a sua visão. Sei que Duda não gostou, mas isso não foi assédio e nem *bullying*: foi só uma brincadeira de criança.

A reunião se alongava no horário e a conversa transcorria com poucas interferências. Enquanto os professores definiam o conceito de assédio, Cida lembrou de tudo o que viveu na época de escola, do seu corpo graúdo que não combinava com seus penteados e enfeites e das brincadeiras que lhe foram proibidas por ser grande demais para a sua idade: uma cabeça de criança em um corpo desejado por adultos. Aquela reunião pedagógica (re)violentou Cida.

Cida não estava se sentindo bem, por isso ela estava quieta e mal participava da discussão durante a reunião. Toda a história de Duda despertou nela sensações que ela preferia nunca ter vivido. Quando ela se recuperou um pouco, ouviu os professores confirmando a informação de que Pietro iria pedir desculpas a Duda e tudo já estava resolvido. Após a reunião, Cida foi para casa pensativa e não conseguiu dormir com todas as lembranças revividas. No dia seguinte, ela não queria ir trabalhar, tampouco reencontrar Duda; mesmo assim, se arrumou e foi para a escola. Ela chegou na escola mais cedo que o normal, mas ainda se sentia agitada e dispersa com a reunião do dia anterior. Faltavam dez minutos para o início das aulas e, aproveitando que os funcionários auxiliares estavam organizando a entrada dos alunos para o primeiro horário, Cida folheou o livro de atendimentos do serviço especializado que estava no corredor do 7º ano. Ao lado da palavra “urgente” destacada por Duda, alguém escreveu “resolvido”.

2.5.4 Confissões de uma TikToker

A informação chegou durante uma conversa e um café no intervalo do lanche.

- Professor, Adriana é mentirosa. Não acredite em tudo que ela te diz – disse a coordenadora, que conversava com o professor Eryson e tentava convencê-lo de que ele estava entrando em uma enrascada. – Quando ela te chama para conversar sobre algo pessoal, Eryson, é sempre para tentar te convencer dos discursos mentirosos dela.

- Mas ela é bastante comunicativa, Gal – Eryson rebateu a crítica sobre Adriana. - Eu sempre a deixo se expressar porque sei do potencial dela – ele tentou justificar algumas falas descontextualizadas de Adriana que eram alvo das críticas de alguns pais no grupo de WhatsApp, ainda continuando sua fala: - Mas se Adriana fala algo para chamar a atenção, eu já não sei mensurar, porque nas minhas aulas ela sempre teve participação superpositiva, tanto na correção quanto nos comentários – argumentou antes de beber um gole de café.

- Veja bem, professor – disse Gal, quase que em segredo - Isso ainda não foi dito no Conselho, mas a mãe de Adriana esteve aqui na escola semana passada para tentar explicar um vídeo compartilhado no grupo de WhatsApp com colegas da turma no qual Adriana, essa mesma que você está defendendo, estava chorando e afirmando ter sido violentada pelo primo.

- Isso é muito grave! – afirmou Eryson com bastante surpresa.

- Claro que é! – disse Gal – Adriana está o tempo todo querendo chamar a atenção e chegou ao ponto de inventar uma mentira, na verdade, um crime.

- E o que a mãe de Adriana explicou à escola? – perguntou ele – Ela realmente foi violentada?

- Claro que não, Eryson, foi tudo invenção da cabeça doente dessa criança – rebateu Gal. – O que eu quero dizer é que você deve ficar mais atento e não cair nas conversas de Adriana. Ela é muito inteligente e usa a inteligência dela para a maldade.

A conversa não se prolongou muito, mas Eryson ainda conseguiu terminar de tomar o café durante o intervalo.

Mesmo sem demonstrá-lo, ele ficou preocupado com Adriana. Para ele, não parecia fazer sentido uma criança criar, do nada, só por maldade, uma história de estupro. Como ele já tinha muitos problemas, resolveu esperar pela próxima reunião pedagógica para poder conversar com os colegas sobre o ocorrido.

Naquela mesma semana, Adriana perguntou ao professor Eryson se ele tinha uma conta no *TikTok*.

2.5.5 Corpografia

Dione tentava explicar a última etapa da avaliação interdisciplinar, um seminário sobre Renascimento Cultural, organizado pelos professores de História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa. O seminário seria a culminância da coleta de dados, resumos e trabalho em grupos realizados ao longo da unidade e era a avaliação com maior peso e complexidade de todas,

pois tinha várias etapas e prazo de entrega de materiais. Foi exatamente nesse contexto de tira-dúvidas que a aluna Karen se levantou da cadeira e pediu para falar com Dione, em particular. O pedido chegou no meio da explicação da organização dos grupos para o seminário e conversas paralelas. Dione tentou, entre sorrisos gentis, pedir que ela aguardasse, mas Karen foi bastante insistente. Ainda de pé ao lado do quadro branco, Dione disse:

- Karen, você precisa falar bem rapidinho porque os grupos do seminário estão bem dispersos e eu preciso tirar as dúvidas sobre a avaliação – disse Dione sem muita paciência, já demonstrando que estava muito ocupada.

- É rapidinho, *teacher*, eu prometo – disse Karen.

A interrupção de Karen, bem no momento de uma explicação de avaliação, tirou a atenção de Dione da turma e deixou a professora nitidamente impaciente.

- *Teacher*, eu contei para minha mãe - disse Karen com bastante entusiasmo.

Dione não entendeu a frase da aluna. Naquele exato momento, ela estava dividida entre prestar atenção na fisionomia alegre de Karen e em Ryan, um aluno que gravava um vídeo de uma dança de *TikTok* durante a reunião dos grupos.

- Contou o quê, Karen? Nossa última conversa foi sobre a legalização da maconha – perguntou Dione um tanto assustada com a possível resposta.

- Conteí que sou trans, *teacher* - disse Karen, já apertando um abraço em Dione - Conteí para minha mãe ontem e ela me disse que me entendia.

Dione não sabia, ao certo, o que ela deveria ter feito para acolher a estudante naquela situação. A professora só conseguiu pensar em não decepcionar Karen demonstrando alguma feição de surpresa ou indiferença. Assim, sua resposta imediata, diante daquele contexto, foi um “parabéns”.

- Fico feliz por você, Karen – disse Dione tentando encontrar palavras para alimentar aquela conversa - Tem alguma coisa que eu preciso fazer já que agora você é um menino? – perguntou Dione com real interesse, mas tentando se afastar dela e pegar seu piloto de quadro branco que estava sobre a mesa.

- Na verdade, eu sempre fui um menino, *teacher* – garantiu Karen – Eu só não tinha forças para assumir isso.

- Entendi – afirmou a professora sem entender muita coisa – Parabéns, Karen!

O entusiasmo de Karen era notório e chamava a atenção de alguns colegas que estavam reunidos, em grupos, próximos do quadro branco.

- Eu estou tão feliz, *teacher* – repetiu Karen entre pulos enquanto Dione tentava se afastar, com educação, e terminar de escrever os critérios da avaliação interdisciplinar no quadro.

- Eu também estou muito feliz por você, mas eu preciso tirar algumas dúvidas sobre a avaliação e preciso caminhar pela sala. A gente pode conversar amanhã, o que acha? – Dione perguntou a Karen.

- Perfeito, *teacher*. Eu queria muito que você fosse a primeira a saber – disse Karen ao abraçar Dione mais uma vez.

- Que fofinha, gente! – disse Dione devolvendo seu abraço - Karen, vou precisar ajudar seus colegas, ok? – disse a professora se certificando que aquela conversa tinha acabado.

- Tudo bem, *teacher*, eu estou muito feliz – encerrou Karen.

2.5.6 Correspondência

Pelo computador, ela lia alguns e-mails que estavam na caixa de entrada e dava a cada um deles um destino de acordo com a temática. Ela era perfeccionista e mantinha seus e-mails em pastas separadas de acordo com o assunto: trabalho, certificados, documentos, cursos, fotos, condomínio etc. Ao rolar o cursor pelas infinitas pastas que mantinha em seu endereço de e-mail pessoal, Luana encontrou uma pasta intitulada “Noah”. Ao clicar na pasta, ela viu inúmeros e-mails trocados com Noah¹⁷, um menino trans que tinha sido seu aluno no ano anterior.

Ela releu a sequência dos e-mails mais recentes:

01/06

Oi teacher linda do meu *heart*, saudades de você, to sem tempo e sem criatividade pra escrever, lembro que seu aniversário é esses mês mas esqueci que dia :3, hoje é aniversário da minha mãe e de angel também.

Oi, Noah!

Saudades de você!

¹⁷ Os e-mails enviados por Noah estarão sinalizados em negrito, enquanto os e-mails digitados por Luana estarão em itálico.

Você recebeu meu recado? Eu soube que você anda muito metido lá no prédio do ensino médio e anda ignorando as velhas amizades.

Obrigada pela lembrança: meu aniversário é amanhã.

Manda um abraço para sua mãe e outro para Angel (ainda não encontrei com ela esse ano).

Um abraço, Noah!

Luana lembrou-se de como Noah se sentiu acolhido quando foi apresentado a Angel, uma menina trans, também ex-aluna sua.

RECEBI TEACHER FIQUEI MAGOADO EU NÃO SOU FALSO NÃO.

Não to metido não tá, cada passo que eu dou lá durante o intervalo no pátio me cago de medo

Vou te dar feliz aniversário amanhã você vai ver eu não vou esquecer, minhas irmãs também vão fazer aniversário de wandinha juntas, chorei

Angel se envolveu em polêmica também ce acredita

Ganhei um teclado de presente de aniversário adiantado também, e vou ganhar um baixo se tudo der certo

KKKKKKK

Eu bem sei como as pessoas podem se sentir engolidas ou invisíveis nesse mundão de gente, especialmente no intervalo.

Te aguardo amanhã. Que alegria!

"Angel se envolveu em polêmica também ce acredita".

Quanto babado! Esse "também" significa que você já tinha se envolvido em outro babado antes dela? O intervalo no ensino médio é outro universo... lá no prédio do fundamental, não ficamos sabendo de nada. Espero que Angel esteja bem.

Hum... agora você é tecladista, é? Já imagino a chamada no show: "Com vocês... Noah e seus teclados!"

02/06

FELIZ ANIVERSÁRIO TEACHERRRRRRR

Vou pro cinema hoje ver homem aranha se tudo der certo

Luana releu todos os e-mails trocados com Noah mas não sabia em qual pasta colocá-los.

Ela pensou em deletá-los, mas se ela recebesse alguma queixa sobre sua relação com Noah e precisasse usar alguma daquelas conversas como prova, os e-mails precisariam ficar em uma pasta fácil de ser encontrada. Luana refletiu sobre a importância daqueles e-mails e colocou todos em uma pasta intitulada "Trabalho".

2.5.7 E vós, quem dizeis que eu sou?

Era intervalo. Yasmin tinha acabado de sair da sala de sua turma e caminhava em direção à sala dos professores. No percurso, uma voz, no meio de um trio de meninas, a chamou:

- *Teacher*, vem cá – convocou Giulia.

Yasmin se aproximou do trio de garotas que, curiosas, a observavam sorridentes:

- Oi, lindas – saudou a professora com um sorriso – tudo bem com vocês?

- Ela me chamou de linda! – gritou Thais.

- Sim – Yasmin interrompeu a euforia delas - Vocês estão com alguma dúvida sobre o assunto da aula de hoje?

- Veja bem, *teacher* – iniciou Thais – Hoje, durante a aula, Gael viu seu estojo na mesa e falou que ele era muito colorido para ser hétero e você respondeu que nunca teria um estojo hétero.

Elas observavam e analisavam a professora.

- A senhora é gay, *teacher*? – perguntou Clara.

- Meninas, vocês sabem como é a escola – disse Yasmin ao tentar cortar a conversa – Não fica legal falar sobre isso aqui, especialmente no meio do pátio, onde qualquer pessoa pode nos ouvir.

- Mas, *Pró* – interrompeu Giulia – conta pra gente. Ano passado o professor Ivan contou que era gay.

- O que vocês acham que eu sou? – perguntou Yasmin, sem medir as consequências da sua pergunta.

- A gente acha que a senhora é gay e queremos te eleger como nossa musa inspiradora: nossa diva! – disse Thais – Eu sou bi, Gael é trans, Clara e Giulia são lésbicas. Estamos todas na sigla, *Teacher*.

- Nossa, quanta novidade! – disse Yasmin sem esconder a potência daquela conversa no meio de um intervalo.

- E a senhora, nossa diva, é o quê? Bi, trans, lésbica ou não-binário? Hétero a gente sabe que a senhora não é – disse Giulia enquanto as demais balançavam a cabeça em concordância.

- Eu sou pesquisadora – disse Yasmin em um tom que nem ela compreendeu.

- E pesquisadora é que letra, *Teacher*? – perguntou Giulia.

- Letra P de quem pesquisa, produz material, protesta e protege! Vamos curtir o intervalo – disse a professora acenando ao se despedir do trio de alunas e caminhando em direção à sala dos professores.

Yasmin parou ao lado da sala dos professores e observou o trio de investigadoras que tinha terminado de dispensar. Mesmo de longe, ela podia ver o quanto as alunas estavam felizes com a conversa e, ao contrário delas, ela tinha se incomodado com a pergunta. Mas, afinal, que letra ela era? Ela pegou o estojo da bolsa na tentativa de identificar alguma marca que tivesse chamado a atenção de Gael. No estojo, só tinha um céu colorido e um arco-íris: nada que chamasse a atenção. Talvez, o que gerou tanto burburinho tenha sido a sua resposta a Gael, não o estojo em si; talvez seu estilo de vestimenta ou sua relação afetuosa com todos os alunos. Ela ainda não sabia o que nela despertou interesse nos alunos ou o que aparentou destacá-la das outras professoras. Yasmin compreendeu que seus alunos tinham a chave de leitura de muitas coisas complexas e sempre saberiam quem ela era, mesmo sem ela nada confessar.

2.5.8 Fake news

O banheiro continuava apertado, mesmo após a prometida reforma. Eu me sentia desconfortável não só pela porta, que não trancava direito, mas pelo fato de o banheiro ficar

em frente à porta do 6º D. Ouvir partes das aulas e o barulho do corredor era inevitável, mas uma conversa em questão, ouvida naquele mesmo banheiro, não saía de minha mente.

Ela chorava muito; mesmo assim, eu não reconheceria a dona daquela voz porque ela não era aluna em minhas turmas. Pelo volume da conversa, parecia que ela estava ao telefone com alguém, talvez os pais, mas não dava para identificar naquele momento. Fiquei curioso, a princípio, pelo choro, e julguei que estivesse passando mal e o professor tivesse liberado o uso do celular para solicitar que os pais a buscassem; porém o teor da conversa foi me assustando aos poucos. A garota, que agora sei que se chama Nina, relatava que o professor de Inglês tinha alisado suas costas e puxado a etiqueta de seu sutiã; que não tinha sido a primeira vez e que ele já tinha feito isso com Marina e Farias e que todas iriam dar/compartilhar seus testemunhos. Fiz um esforço para ouvir a conversa com mais atenção, mesmo com toda a confusão mental que eu enfrentava: naquele prédio das turmas do Fundamental II, só trabalhavam dois professores de Inglês, eu e Biel, mas todos sabiam que Biel era gay. Seu perfil no Instagram era aberto, já que divulgava seus trabalhos artísticos como cantor e compositor, e sempre postava fotos com seu esposo. Cheguei até a me questionar se a aluna não estava falando de mim, já que não poderia ser Biel. Resolvi sair do banheiro para tirar essa dúvida. Dei descarga, lavi as mãos e observei meu rosto no espelho. Pensei em todos os abraços que eu havia recebido, sondando minhas memórias na tentativa de encontrar alguma falha ou culpa. Lavei meu rosto e destranquei a porta.

Não reconhecer a aluna não me trouxe alívio. Eu imaginava que aquela história não passasse de um mal-entendido e me arrependo muito por não ter ligado para Biel assim que saí do banheiro. Com tantos pacotes de prova para corrigir, esqueci de falar com ele sobre o que ouvi, mas a Direção da escola foi mais rápida que eu. Dois dias depois da minha rápida investigação mental no banheiro, li uma mensagem de despedida de Biel no grupo dos professores. O assunto daquela semana na sala dos professores foi o que poderia ter causado a demissão de um professor tão querido quanto ele. Uns arriscavam que ele poderia ter recebido alguma proposta de uma banda, outros diziam que ele poderia ter saído por algum problema de saúde. Eu guardei a conversa ouvida só para mim, já que cabia somente à direção divulgar essas informações.

Algumas reuniões pedagógicas depois, a escola explicou que recebeu uma denúncia e tomou a decisão de demitir o professor. Segundo a escola, a intenção era “preservá-lo” de possíveis processos legais. Tempos depois, a menina assumiu que foi um mal-entendido: os pais pediram desculpas e a escola tentou readmitir Biel. Sem sucesso.

Ele nunca comentou o ocorrido, mas recusou o convite para voltar à escola. Eu assumi as suas turmas, mas sempre entrava na turma de Nina com um aperto no peito. Alguém comentou que um amigo de Biel, da escola da Prefeitura, disse que ele estava afastado por problemas psicológicos: tirou licença médica sem previsão de retorno. Mesmo com a escola explicando o real motivo da demissão de Biel, eu ouvi uma funcionária do corredor fofocando que Biel foi demitido porque tinha assediado algumas alunas. Essas histórias me adoecem. Talvez eu peça demissão no final do ano. Ainda não decidi. Tenho consulta com o psiquiatra dia 30. Depois disso, eu decido o que farei da minha vida.

2.5.9 Lições de (sobre)vivências

- Homofobia é crime?! – perguntou Enrique, atrapalhando a aula, como fez nos cinco horários anteriores.

A frase espantou Juliete, não tanto pelo tom em que foi dita, mas pelo teor. Os alunos estavam fazendo a leitura coletiva de algumas letras de música da banda Queen, quando alguns alunos começaram a fazer comentários homofóbicos sobre Freddie Mercury. A partir disso, Juliete achou prudente interromper a leitura e explicar o porquê de não poderem tratar as pessoas daquela forma, tampouco usar o termo “viado” como um termo para ofendê-las.

- Então, se algum adulto disser isso, ele pode ser preso? – continuou ele – Já que você disse que eu não posso chamar ele de “viado”, então me explique isso aí que eu quero saber onde está o erro.

Ela tentou argumentar mais uma vez, mesmo sem tempo de preparar sua fala, que ele usava o termo “viado” e “viadagem” sempre que desejava criticar um colega, como se esses dois termos fossem termos negativos que resumiam alguma insatisfação, e esse ato poderia ser considerado homofobia.

Ele interrompeu a fala da professora dizendo que “ser viado” nunca foi certo e a Bíblia dizia que era pecado. Enquanto Enrique falava, Juliete percebeu que todos os meninos concordaram com a fala dele, demonstrando isso com um aceno de cabeça ou um sorriso preso na cara. Ela tentou se lembrar de uma especialização que fez sobre Educação e Diversidade, tentou recordar as marcações feitas nos livros de Guacira Louro, mas se sentiu impotente diante de tantas frases homofóbicas e anuências.

Juliete não se sentia preparada para explicar homofobia para uma turma de 40 adolescentes após a agitação de uma aula de Educação Física. Ela conhecia seus alunos e não se sentia preparada para enfrentar o deboche, para implorar que apagassem os vídeos e as

figurinhas que iriam fazer enquanto ela respondia às dúvidas de Henrique. Com certeza, eles postariam no grupo de WhatsApp, sem a sua permissão, e isso seria a pauta das fofocas dos corredores durante uma semana: eles não tinham limites e a escola não tinha leis. Ela tentou retomar seu discurso, evitando falas que pudessem reverberar negativamente nos grupos dos pais ou convocar alguma reunião com a coordenação.

Game over.

2.5.10 Memórias do corpo

Freio de mão, cinto, chave rodando, porta, livros, estojo, apagador, mochila, computador e projetor. Sempre atrasado. Ele fechou a porta. Carro travado. O estacionamento dos professores ficava numa área isolada da escola, logo após a quadra de esportes. Era um pouco distante do prédio onde ficavam as salas de aula, mas evitava o trânsito da saída dos carros no último horário. Não adiantaria andar rápido, mas seu lado perfeccionista lhe lembrava o tempo todo que ele estava atrasado.

Ele estava suado e cansado em plena quarta-feira e jurou para si mesmo que pediria demissão da escola particular no final do ano. Com dois concursos públicos, não havia necessidade de viver correndo dessa forma. Distraído, pensava em seu amigo que tinha sido assaltado no dia anterior e, ao mesmo tempo, pensava em qual desculpa daria para a coordenadora para justificar o planejamento mensal atrasado desde janeiro. Ele aproveitou o percurso até o prédio de aulas para espairecer um pouquinho e, no meio de uma revisão mental de seus afazeres, ele ouviu um “oi, professor!”. Ainda no automático, respondeu com um “oi”, mas sem reconhecer sua interlocutora.

Enquanto ele caminhava e revisava a sua rotina, sua interlocutora adiantou os passos, parou em sua frente e, estendendo os braços, disse “oi, Jorginho”. Sem esperar por respostas, ela o abraçou e, despreparado, ele se assustou. Não foi tanto pela espontaneidade, mas porque ela havia mudado muito desde a última vez que se viram/tinham se visto. Ele não tinha certeza do ano, mas foi antes da pandemia. Era uma ex-aluna: Gabriele ou Gabriela.

Ela já estava uma mulher. Se não fosse a farda, jamais saberia que era uma ex-aluna. Olhou-a com um pouco de incredulidade.

- Gabriele, não é? – perguntou ele bastante sem graça.

- Gabriela, professor, Gabriela! – disse ela envolvendo-o em outro abraço. – O senhor sempre errou meu nome.

Ao perceber que ele se manteve quase imóvel e um pouco desconfortável, ela se desculpou.

- Foi mal pelo suor, Jorginho – disse ela se abanando com a camisa – É que a gente estava lá na quadra de futsal com o professor Cacá. O senhor lembra dele?

- Sim, lembro. Ele trabalhou comigo no sétimo ano. Você está em que série mesmo? – perguntou ele com um pouco de curiosidade.

- Terceiro ano já – disse ela com orgulho.

- Nossa, como você cresceu, menina! – disse ele com um tom de elogio – Virou mulher e olhe que eu lembro de você pequenininha.

- Mainha me diz a mesma coisa, professor. Acho que é a ansiedade para o ENEM. Eu tenho comido demais – disse ela alisando a barriga molhada de suor.

- Mas não deixe que a ansiedade te atrapalhe. Eu tenho que ir. Bons estudos para você, Gabriela – disse ele enfatizando seu nome para não errar outra vez.

- Bom te ver! – disse ela um pouco alto, já que ele se afastava e acenava um “adeus”.

Durante aquela semana, Jorge tinha se esquecido do seu desejo de pedir demissão pois estava muito ocupado, organizando suas memórias. Ele não conseguia parar de pensar em como Gabriela tinha virado uma mulher tão rápido e do quanto tinha gostado de revê-la.

2.5.11 Neologismos

Gabriela, ao chegar na sala de aula, colocou suas coisas sobre a mesa dos professores, ligou o computador, abraçou alguns alunos e, em voz alta, disse:

- Bom dia a todos, todas e todes. Hoje, vamos utilizar o livro *The Bridge*.

- Bom dia o quê, *teacher*? – perguntou João Pedro.

- Nada, eu só dei bom dia, João Pedro – respondeu a professora Gabriela sem entender a dúvida do aluno.

- Ela disse “todes”. Deve ter inventado – disse Daniel, se voltando para os colegas na intenção de receber sorrisos pela tentativa de deboche.

- Ah, agora eu entendi a sua dúvida – afirmou Gabriela se referindo a João Pedro – eu disse “todes”: pronome neutro. Disse para ficar mais justo para todo mundo.

- Mas quem é “todes”, *Pró*? – perguntou Gabriel – “Todes” é plural de todo mundo?

A professora realmente não sabia se eles estavam se divertindo e debochando dela ou realmente tinham dúvidas. Era difícil acreditar que nenhum aluno tinha ouvido a palavra “todes”.

- Pessoal, rapidinho – a professora disse, no microfone, para chamar a atenção da turma – A palavra “todes” é mais inclusiva, por isso pode ser usada para substituir “todas” e “todos”. Entenderam?

- Mais ou menos, *teacher* – disse Letícia.

Como Letícia era uma aluna excelente, se ela dissesse que não tinha entendido algo, os professores já percebiam que precisavam rever suas estratégias. Lety, como era chamada carinhosamente, era o termômetro de aprendizagem da turma.

- Vamos tentar outra vez – disse a professora, pegando um piloto e escrevendo algumas palavras no quadro branco – A palavra “todos” é masculina. A palavra “todas” é feminina. No entanto, tem gente que não se identifica nem com o masculino e nem com o feminino; então, usamos um termo neutro para essas pessoas.

A turma parecia acompanhar a explicação até o momento em que João Pedro interrompeu a aula pela segunda vez.

- Mas *Pró*, se não é feminino e nem masculino isso não existe – afirmou João Pedro - Nunca vi isso na gramática: Ou é vaca ou é boi. Não tem “vaque” ou “boe” – completou ele.

A turma achou a explicação de João Pedro superdivertida e a professora perdeu sua autoridade e não conseguiu mais o silêncio tão necessário para a explicação daquele assunto.

Gabriela levantou a mão direita em sinal de espera pelo silêncio. Como era um sinal já conhecido da turma, aos poucos, a turma foi diminuindo as risadas, piadas e comentários em resposta à explicação de João Pedro.

- Turma – Gabriela retomou a conversa – a gente ainda nem iniciou a aula e vocês estão brincando. Eu preciso que vocês levem esse assunto à sério.

- *Pró* – João Pedro interrompeu outra vez – Como é que se diz quando a gente inventa uma palavra?

- Neologismo – respondeu Letícia.

- Valeu, Lety! – gritou João Pedro – Gente, a aula de hoje será sobre “neologisme” – disse ele enfatizando o “e” final da palavra.

A professora se deu por vencida e aguardou sentada enquanto a turma se divertia com as palavras novas criadas por João Pedro.

2.5.12 Paquera

- Gael me xingou, Lenda - Giulia ajeitou as franjas e deu um abraço apertado em Paula.

Paula estava sentada na mesa fazendo a chamada enquanto os alunos terminavam a atividade solicitada.

- Gael, venha aqui, por favor – chamou Paula - Você xingou Giulia? Você sabe que a escola não permite xingamentos, né? – perguntou Paula em tom de reclamação.

Naquele momento, os dois alunos disputavam seu corpo para um abraço compartilhado.

- Ela disse que minha mãe era gostosa, *teacher*. Eu só revidei – se defendeu Gael.

- Sim, mas ela não pode achar sua mãe bonita? – perguntou a professora mostrando que não concordava com a reação dele.

- Até você, *teacher*? Daqui a pouco você vai querer pegar minha mãe também – disse Gael sem rodeios e se afastando de seu abraço.

Paula pareceu espantada e se desvencilhou dos abraços de Giulia, que também estranhou a resposta, um tanto inesperada, de Gael. Ela não se lembrou, ao certo, o que respondeu para encerrar aquela discussão, mas passou um bom tempo pensando no perigo da frase dita por Gael. Ele sabia que ela era bissexual. Paula achou que ele se sentiria mais acolhido caso ela compartilhasse um pouco de sua vida com ele, já que ele era um menino trans.

Paula se sentiu exposta. Invasa, na verdade. Por que ela iria paquerar a mãe dele? Será que ele sentia esse mesmo medo de Dudu, Carlos ou Matheus? Por que uma professora bissexual assustava tanto os alunos?

Ela se sentiu infantil e se arrependeu de ter exposto algo tão íntimo a um adolescente. Ela lembrou do exato momento em que a coordenadora interrompeu sua aula e conversou com a turma sobre a mudança do nome social de Gael. Paula estava tão feliz naquele dia que não conseguia esconder as lágrimas. Após a fala da coordenadora, Paula fez uma roda de conversa e tirou todas as dúvidas dos alunos sobre a conquista de Gael e da abertura da escola para acolher a diversidade. Mesmo depois de tudo que ela tinha feito por Gael, ele ainda foi capaz de expor sua vida pessoal daquele jeito.

Outro dia, quando ela não conseguiu mais segurar a curiosidade, perguntou a ele o porquê daquela fala tão desconexa sobre sua mãe, bem na frente de Giulia.

- Gael, por que você disse que eu poderia paquerar sua mãe? Eu sou casada e você sabe disso – perguntou a ele, no final de uma aula.

- Sim, sei disso, mas você me disse que era bi, *teacher* – disse Gael em um tom bem seguro das palavras - Sendo bi, você pode pegar geral. Inclusive, você deixa Giulia te abraçar, mas ela só te abraça por causa de seus peitões. Giulia não é nada inocente, *teacher*.

Paula balançou a cabeça em gesto de agradecimento ou entendimento e encerrou a conversa com Gael. Na verdade, ela mal tinha superado a frase sobre a mãe dele e tinha que digerir outra sobre o interesse peculiar de Giulia em seu corpo.

Ela não sabia se defender de adolescentes de doze anos. Pensou em trocar suas turmas com outro professor, mas os horários não eram compatíveis. Sem nada poder fazer, Paula teve que encarar Gael até o final do ano letivo. Ela fugiu dos abraços de Giulia infinitas vezes, mas nem sempre obteve êxito, especialmente quando os abraços vinham sem aviso durante uma aula, no intervalo, no corredor ou até no shopping. Ela teve medo de parecer reacionária, doutrinadora ou até pedófila. Paula sente medo até hoje.

2.5.13 Pensamento situado

Fernanda chegou toda feliz na sala dos professores.

- Deny, deixe eu te contar a mais nova fofoca: Bia Mota está abrindo um comércio de prostituição na escola – contou Fernanda entre risos - Segundo Davi, da turma J, Bia está cobrando para tirar o selo de “boca-virgem” dos alunos. Se for um beijo simples, ela cobra R\$ 50,00 e se for um beijo de língua é R\$100,00.

- Você já contou para o serviço especializado? – perguntou Deny um tanto assustada.

- Já falei para *pró* Lilian, mas eu não sei se a escola vai resolver alguma coisa – disse ela com deboche.

- Duvido muito, Nanda – Deny concordou com ela.

Deny ainda estava digerindo a conversa quando Fernanda falou para todos da sala ouvirem:

- Gente, Bia já virou empreendedora aos 13 anos! – disse Fernanda com admiração.

Como era uma sala pequena, todos acabaram participando da conversa. Em um determinado momento, Carlos, professor de História, trouxe outra fofoca:

- Pois é. Essa daí começou cedo, mas eu não vou muito longe não: uma aluna do sexto ano, em outra escola em que eu trabalho, trocou sexo oral por um pirulito *pop*.

- Por um quê? – perguntou Rita, sem entender o significado de “pop”.

- Um *pop*, um pirulito que tem chiclete dentro – explicou Carlos.

- Gente do céu! - gritou Fernanda - Um pirulito não custa nem dois reais. Que negócio barato é esse?

Todos riram da comparação, menos Deny.

- Ela virou chacota na escola inteira. Na sala dos professores, todos se referem a ela como “pop” – acrescentou Carlos.
- E qual será o apelido de Bia Mota aqui? – perguntou Fernanda.
- Sei não. Que tal “empresária”? – sugeriu Ana Cristina, professora de Matemática, sorrindo.
- São 10h, meu povo! – alguém anunciou o fim do intervalo e da conversa.

2.5.14 Quanto dura um instante?

As segundas-feiras eram sempre mais cansativas que os outros dias. Parecia que as demandas não resolvidas da semana anterior vinham acompanhadas da indisciplina, das canções proibidas ouvidas na casa dos familiares e das brincadeiras novas e violentas: tudo ocorria, com mais intensidade, às segundas-feiras.

Início de ano letivo, pouca intimidade com a turma; Valéria, de pé, quase encostada no quadro branco, levantou a mão em silêncio e tentou fingir controle enquanto eles transitavam, sem permissão, pela sala. Alguns se sentaram após o sinal, outras passaram *gloss* labial e alguns até arriscaram usar o celular escondidos. Valéria observou a turma enquanto a posição de sua minha mão traduzia o motivo da espera.

De repente, algo lhe roubou um pedaço: um toque que a invadiu e a fez reviver todos os toques adormecidos pelo tempo e quase sarados pela terapia.

A sala emudeceu diante de sua dúvida. Os gritos estavam mais fracos, ou ela estava com a pressão baixa? Valéria não sabia quanto tempo durou, mas foram os instantes mais frustrantes da sua vida: seu corpo enrijeceu naquele momento e ela ficou tanto tempo imóvel com a mão estendida que os alunos se calaram.

Ao confrontar Gabriel, ele justificou que “trombou” nela porque estava tentando passar entre ela e o quadro branco para chegar até a sua cadeira, já que Valéria tinha pedido que se sentasse. Ela apenas questionou a ausência de espaço livre para a passagem, pois tinha medo de insinuar algo além disso. “Gabriel é só um pré-adolescente. Ele jamais faria isso”, ela guardava suas razões apenas na sua mente e tentava se convencer de que estava sendo precipitada.

Ali, entre ela e o quadro branco, não cabia mais ninguém; então, por que ele passou atrás dela? “Mas ele nem pediu licença!”, se questionava. Incredulidade e impotência. Ficou tão envergonhada e desconcertada com o toque que chegou a duvidar do que havia sentido.

Ela não queria dar nomes; tinha medo. Mais uma vez, engoliu uma pequena dor, um nó na garganta que se expandia com o silêncio.

Ele era um adolescente que brincava demais. Ela era uma adulta que escondia feridas desde criança. Ela precisava desabafar e arriscou uma sessão de terapia. Alívio passageiro. Alguns nós não desatam com o tempo.

Tempos depois, não foi surpresa para Valéria quando, no grupo de WhatsApp, a *pró* do serviço especializado pediu para que os professores observassem o comportamento de Gabriel. No histórico do aluno, outro toque inoportuno foi sinalizado por uma colega de sala. Valéria se sentiu obrigada a conversar com a escola. Ao mesmo tempo que sentiu alívio, sentia-se culpada, como se entregasse um aluno ao julgamento, à punição. Mas onde ficaria o seu corpo e seu medo nesse cenário de silêncio culposo?

A conversa com a Direção da escola não foi fácil: coordenadores, orientadores e Valéria. Diante de tantos setores, ela se sentiu pequena e analisada ao reviver alguns toques. Para Valéria, a conversa foi um ensaio de tortura. Para a direção da escola, aquela havia sido a sétima reunião do dia para resolver possíveis processos acionados contra a escola.

A diretora agradeceu a partilha feita por Valéria e pediu que tivesse paciência, pois o assunto era muito delicado. “Estamos analisando tudo com bastante cuidado, professora”, disse-lhe a diretora no momento da despedida.

Valéria soube, durante uma reunião de departamento, que os pais da garota que denunciou Gabriel estavam bastante chateados, exigiram uma reparação pelo ato e ameaçaram levar o caso à justiça. Diante das ameaças feitas pelos pais, a escola olhou câmaras, conversou com alguns colegas da turma e contrataram um psicólogo famoso do Instagram para dar palestras sobre respeito, boa convivência e cidadania. Enquanto isso, Valéria aguardava o retorno da escola em relação à queixa que ela havia feito: no mínimo, um pedido de desculpas de Gabriel, pelo menos até que a escola decidisse qual seria sua punição.

Até o último dia letivo, Gabriel não havia recebido nenhuma sanção da escola. Valéria, por outro lado, começou a dar aulas particulares na varanda de seu apartamento para ter condições de pagar as sessões de terapia.

2.5.15 Riscos ou Arquivo morto

- Essa é a primeira edição de Haikyuu?! – perguntou Felipe - Eu sou apaixonado por esse anime. Me empresta quando você acabar de ler?

- Hum rum – respondeu Antônio com incredulidade.

- Valeu! – disse Felipe.

Antônio era apaixonado por Felipe desde a 4ª série. Ele tinha ficado nervoso e tímido ao mesmo tempo.

“Meu *crush* falou comigo. E agora, o que eu faço?”, pensou.

Não estava acostumado a ser notado, especialmente pelos garotos da sua sala. Muito menos por Felipe.

Durante um intervalo no pátio, Antônio estava tão concentrado na leitura que nem viu o intervalo do recreio terminar.

“Acorda, Toinha!” Alguém bateu na sua cabeça e continuou caminhando. O coro de risos e cochichos não o incomodaram.

“Mancha”, “Toinha”, “cebola” e “viadinho”. Cada apelido tinha um significado malicioso diferente. “Mancha” era por causa da pinta perto do queixo, “cebola” foi uma criação após a aula de Educação Física quando ele ainda não usava desodorante, e “viadinho” e “Toinha” eram por causa de seu tom de voz. Ou por gostar de Now United.

Antônio leu o mangá no mesmo dia só para poder emprestá-lo a Felipe.

- Te devolvo semana que vem – prometeu Felipe - Eu juro.

- Não, - disse Antônio - é um presente. Pode ficar.

Após isso, trocaram livros, listas de músicas e se falaram todos os dias por mensagem de WhatsApp. Fora da escola, estavam sempre em contato, fosse estudando, falando sobre livros ou séries de TV. No dia do aniversário de Felipe, Antônio não foi convidado. “Foi minha mãe quem convidou o pessoal. Não tive culpa”, Felipe tentou justificar-se.

- Tranquilo, Lipe. Eu fiz uma carta para você - disse Antônio.

- Valeu! Obrigado pelo livro, também - respondeu Felipe.

Ninguém sabia, nem mesmo sua terapeuta, mas Antônio usava cortes que fazia em seu corpo e, para cada momento de crise emocional, um traço era desenhado na sua pele. Ele chamava esse momento de “batismo de sangue”. Quando não deu mais para esconder com o casaco os traços feitos em seu braço, começou a usar o pé como suporte para seus rabiscos. A barriga e as pernas foram rabiscadas, quase por completo, somente naquele ano.

Na carta, Antônio contava todos os seus segredos a Felipe e até arriscou escrever um poema de amor.

“Você sabe todos os meus segredos, Lipe. Você é meu único amigo”, digitou Antônio no celular, na mesma noite em que entregou a carta a Felipe.

“Manda uma foto dos cortes”, recebe em resposta.

Antônio digitou “Espera” e, depois, enviou algumas fotos de seu corpo nu e rabiscado. Para ele, aquelas fotos significaram um pacto de amizade; sua entrega total a Felipe, sem segredos e reservas.

Felipe nunca respondeu a sua mensagem, mas, no dia seguinte, a escola toda já tinha suas fotos salvas no celular.

Não sei se eu o reconheci por causa da mancha ou porque ele ficou me olhando enquanto eu terminava um trabalho de Cálculo II, dois computadores à sua frente. Os dedos descansavam sobre o teclado enquanto ele me olhava assustado. Acho que a gente se reconheceu ao mesmo tempo, mas não conseguíamos nos mover na cadeira. Quando alguém abriu a porta da sala do laboratório de informática onde estávamos, levantei-me para falar com ele, mas ele foi mais rápido do que eu e saiu da sala.

lado enquanto ele me olhava assustado. Acho que a gente se reconheceu ao mesmo tempo, mas não conseguíamos nos mover na cadeira. Quando alguém abriu a porta da sala do laboratório de informática onde estávamos, levantei-me para falar com ele, mas ele foi mais rápido do que eu e saiu da sala.

os mover na cadeira. Quando alguém abriu a porta da sala do laboratório de informática onde estávamos, levantei-me para falar com ele, mas ele foi mais rápido do que eu e saiu da sala.

Fiquei curioso para saber como ele estava, pois perdemos o contato após os episódios de *bullying* que ele sofreu. Eu tentei pedir desculpas, mas ele não quis me ouvir e não acreditou quando eu contei que meus amigos divulgaram as fotos dele, não eu.

Passei pelo monitor que ele estava usando e me sentei. “Deseja salvar suas alterações nesse arquivo”? – perguntava uma mensagem no computador.

Eu salvei o arquivo só por curiosidade, pois eu não tinha notícias de Antônio desde o sétimo ano.

No cabeçalho, em negrito, dava para ler o nome da universidade e a disciplina “LETB98 – Criação Literária: Conto”.

Ele não tinha terminado o texto, mas eu sabia o final da história. Enquanto eu pensava no que fazer, Allan, meu colega de faculdade, apareceu na porta do laboratório:

- Felipe – gritou Alan - vamo logo! A fila do restaurante universitário está enorme.
- Calma, Alan! – falei em resposta - Eu estou corrigindo uma parada aqui e já vou. Guarde meu lugar na fila.

Preferi não arriscar. Deletei o arquivo, até da lixeira.

2.5.16 Sem ideologia

Em uma aula de compreensão auditiva, o professor Ivan planejou uma atividade impressa com base nas músicas de dois grupos de K-pop famosos: BlackPink e Stray Kids. No entanto, alguns meninos se negaram a realizar a tarefa pois, segundo eles, era coisa de “viado”. Como ele já tinha explicado isso no mês anterior, Ivan retomou a discussão:

- Gente, eu já expliquei inúmeras vezes que “viado” e “gay” não são xingamentos – disse Ivan muito bravo.

- Ele é meu *brother*, professor – disse Pacheco - A gente só está brincando.

- Pronto. Vou reformular minha fala: “viado” e “gay” não são brincadeira. Precisamos respeitar as diferentes identidades - falou Ivan na tentativa de convencer os alunos sobre o perigo dos termos homofóbicos que usavam.

Depois de resumir, em 10 minutos, o que seria identidade de gênero, preconceito, homofobia e tirar as dúvidas dos alunos, Ivan se sentiu aliviado. “Missão cumprida”, pensava ele.

Na manhã seguinte, ao chegar na sala, percebeu que os alunos se surpreenderam com sua presença. Isso ficou lhe/o incomodando nos três primeiros horários.

“Será que falei alguma coisa preconceituosa ontem? Será que expliquei heteronormatividade de maneira errada?” - pensou.

Durante o intervalo do recreio, Ivan conferiu no Google o conceito de heteronormatividade e, após perceber que tinha explicado tudo direito, ficou aliviado. Ao término do intervalo, quando todos os professores voltavam para a sala de aula, a secretária da coordenadora geral da escola ligou para o corredor do 7º ano:

- Professor Ivan, Renata do RH pede que o senhor passe lá o mais breve possível - lhe anunciou uma funcionária do corredor ainda com o telefone na mão. - Pode ir que eu olho a sala para o senhor.

Nem deu tempo de entrar na sala e escrever a rotina no quadro. Como a sala dos Recursos Humanos ficava em um local distante, ele aproveitou a caminhada para se hidratar um pouco. Depois de ministrar 12 aulas, ainda participaria como aluno numa aula de sua pós-graduação. Estava bastante orgulhoso de suas conquistas, mas tinha que admitir que estava esgotado.

Enquanto caminhava, alguns alunos que matavam aula olhavam para ele e cochichavam. “Besteira”, pensou. Provavelmente, alguma fofoca de ex-aluno.

- Sente-se, por favor – disse Renata quase ao mesmo tempo em que estendia a mão com um *iPad* mostrando algo que parecia ser um vídeo amador.

Quando o vídeo finalizou, Ivan já não estava ouvindo direito. A voz de Renata estava um pouco distante e ele estava cansado e confuso. “Desligamento”, “processo”, “família conservadora”, “doutrinação”. As palavras pareciam não fazer sentido algum.

- Mas a gravação foi feita sem meu consentimento, Renata! – Ivan tentou argumentar - A escola sabe disso, né?

- Professor – continuou ela - o senhor sabe que em numa escola como a nossa não se pode expressar nenhuma ideologia partidária, muito menos de gênero.

- Eu gostaria de falar com Rosany, por favor – pediu educadamente Ivan.

- Professor, a professora Rosany não pode te atender. Ela está em uma reunião com os outros diretores. O senhor pode mandar um e-mail depois que se acalmar – disse Renata.

- Não tem como tirar da internet? – ele perguntou.

- A escola não pode interferir nas coisas que os alunos publicam fora da escola. No entanto, aparece o senhor, sua voz, o brasão da escola. Isso tudo interfere na imagem que a escola tem na sociedade. São muitos anos de tradição – disse firmemente Renata.

- Mas eu não fiz nada de errado! - esbravejou Ivan.

- O senhor ainda precisa lançar as notas da segunda chamada antes de fazer o exame demissional – disse Renata enquanto Ivan se retirava da sala.

Ivan não conseguiu fechar a porta.

2.5.17 Tia Aninha

Clarindo bateu o cadeado no portão pela terceira vez.

- Já vou! – gritou Ana, de dentro da cozinha.

Ela passou a mão de cebola no avental desbotado pelo alvejante, deu uma espiada depressa pela cortina e pôs, diante dos olhos, o desejo e a vergonha.

Ana, ligeiramente, destrancou o portão.

- Você chegou antes da hora. Nem jantar aprontado – disse ela em tom de desculpa.

- Não pude esperar mais. Saudades de você – retornou ele, entre beijos.

- Aqui não. Lucca está no quarto dormindo. Assim ele nos escuta – disse ela quase como num sussurro - Faça isso não. Já disse que sou mulher casada. E bem-casada.

Sem aviso prévio, mas desejado, o recém-chegado apertou a coxa de Ana enquanto a outra mão fugitiva lhe afrouxou um ou dois botões. Ofegante, ela tentou retirar a última peça que sobrou e ele segurou a sua mão e disse “deixa, quero você assim”.

O sexo foi rápido como de costume e, após se vestirem, Clarindo se apressou em digitar algo no celular.

- Não vai ficar para comer? - perguntou ela, um tanto desapontada após perceber que ele já estava com a chave do carro na mão.

- Não – disse ele - preciso ir, mas queria que você soubesse que você realizou uma fantasia que eu tinha desde menino.

- Qual fantasia? – indagou ela com uma curiosidade sem graça.

- Você – disse ele apontando para a sua roupa -, com esse avental, me lembra uma empregada doméstica.

- Oxe! - disse ela um pouco decepcionada.

Ele deu-lhe um abraço convencional, como sempre fazia quando se encontravam na escola. “Até amanhã, Ana”, ele disse ao se dirigir ao portão. Ela o observou com desapontamento, acenou em resposta à buzina do carro e, após ter trancado o cadeado, Tia Aninha, como ela era conhecida, voltou à cozinha. Enquanto isso, no quarto, seu filho Lucca relembrou o que havia escutado quando fingia estar dormindo. Afinal, não era a primeira vez que reconhecia a voz de Clarindo, seu professor de Educação Física, conversando baixinho, em casa, com sua mãe.

Algum tempo depois da última visita de Clarindo, Tia Aninha foi chamada à escola pela professora de Lucca para um atendimento socioeducativo. Ana trabalhava há nove anos na mesma escola onde Lucca estudava e todos os professores e funcionários conheciam e gostavam de seu filho. Como ele sempre foi um aluno muito esforçado e carinhoso, Ana teve certeza de que algo muito grave tinha acontecido. Terminado o último horário, ela dirigiu-se à sala de atendimento e deu um “boa tarde” um tanto desconfiado à professora de Lucca, que já a aguardava juntamente com a coordenadora. Durante a breve conversa que tiveram, a coordenadora se mostrou um pouco comedida em explicar a situação a Ana: “Eu acho melhor você ler o relatório, Aninha” – disse a coordenadora, evitando o olhar de Ana que, naquele momento, estava na escola como mãe de aluno.

Ao ler o relatório escrito pela coordenadora, Tia Aninha soube que uma mãe de uma aluna da mesma turma que Lucca tinha feito queixa à escola e demonstrado seu descontentamento em relação à postura de seu filho. Segundo relatos dessa mãe, Lucca estava enviando figurinhas inapropriadas e compartilhando vídeos com conteúdo adulto no grupo de

WhatsApp da turma. Ao verificar os *prints* enviados pela mãe da coleguinha à coordenação da escola e anexados ao relatório, Tia Aninha se assustou com a quantidade de fotos de mulheres usando aventais e lingerie em posições sensuais: de imediato, ela reconheceu a fantasia de um velho colega de trabalho.

Muito envergonhada, Tia Aninha assinou o comunicado feito pela escola sobre a suspensão de 2 dias de Lucca e prometeu que conversaria com ele ao chegarem em casa. Ao sair da sala de atendimento, Aninha buscou Lucca na recepção da escola sem olhá-lo nos olhos. Ela estava tão pálida e envergonhada que parecia sentir medo.

Mais tarde, ambos voltaram calados para casa, a professora e o aluno.

2.5.18 Timeline

Carla, a professora, observou a sua turma com orgulho. Ela amava as avaliações processuais porque sempre via o engajamento da turma nas propostas sugeridas. Essa avaliação, em questão, foi uma linha do tempo – *timeline*, em inglês. Com antecedência, Carla tinha pedido para que todos escolhessem cinco datas especiais ou momentos marcantes de suas vidas, ilustrassem esses marcos temporais com uma foto, símbolos ou desenhos e usassem os tempos verbais *present perfect* ou *simple past* para criar as legendas. Essa tarefa era individual e todos deveriam desenhar sua linha do tempo numa folha tamanho A3, entregue a todos os alunos após a explicação da atividade, selecionar as fotos, colá-las na folha e escrever uma legenda. Toda a turma estava engajada na proposta da avaliação quando, sem pedir permissão, Lucas levantou-se da cadeira e se aproximou da professora.

- *Teacher*, eu não vou fazer essa avaliação – cochichou ele.

A frase seca, curta e direta de Lucas chegou acompanhada de um abraço. Carla assustou-se com o toque do aluno na mesma proporção que não compreendeu a recusa de Lucas em fazer uma atividade avaliativa tão simples quanto a linha do tempo.

Ao abraçar Lucas, a mão de Carla alisou, sem querer, um *binder* bem apertado, quase imperceptível debaixo da farda escolar.

- Lucas, a avaliação número 3 é só uma linha do tempo – disse a professora ao tentar convencê-lo - Se não quiser usar suas fotos, desenhe algo; coloque um símbolo, um meme ou um emoji.

Carla não conseguiu se desvencilhar do abraço e sua voz transpareceu sua impaciência:

- Lu, eu preciso trabalhar. Deixe-me olhar o que você já fez.

Lucas colocou a folha A3 sobre alguns trabalhos já entregues. Como título, havia escrito: “A linha do tempo de minha vida de merda”. Ao perceber que Lucas não havia cumprido a proposta da avaliação, Carla reexplicou as etapas, os recados que ela havia digitado na agenda solicitando as fotos e os materiais para decorar a folha A3; reclamou do xingamento escrito e ainda citou, em tom de ameaça, o nome da coordenadora. Ela estava visivelmente incomodada com a recusa de Lucas em fazer a linha do tempo.

- Você vai precisar refazer tudo, Lu – disse, pausadamente, Carla.

Ela estendeu, na mão, uma folha de A3 bastante amassada e a devolveu a Lucas – Pegue uma folha nova aqui na mesa. Refaça as legendas. Não é possível que você não tenha nada para colocar nessa folha tão pequena; são quase treze anos de vida.

- Mas, *teacher* – disse Lucas com voz de choro - minha vida é uma bosta. Eu era horrível. Sou feio ainda, mas antes eu era pior.

- Certo. Deixe-me ver suas fotos – disse Carla enquanto pegava de volta a folha A3. - Que coisinha linda, Deus! – exclamou Carla ao ver uma foto de Lucas com um boné de Mickey Mouse, antes da transição.

- Nem lindo e nem de Deus! Sou horrível – retrucou Lucas.

- Lucas, eu preciso conferir as avaliações dos outros alunos – cochichou Carla.

A professora tentava circular pela sala enquanto conferia as avaliações de sua turma. Como Lucas ainda continuava a segui-la pela sala, ora abraçando-a ora cochichando sobre a avaliação, Carla tentou escapar, mais uma vez, do seu abraço.

- Desgruda, carrapato! – gritou, em tom de brincadeira.

- *Teacher* – desabafou Lucas - Você não entende. Eu não tenho nada de importante para colocar no trabalho. Minha vida era um lixo.

- Então – sugeriu Carla - fale do presente. Se não quiser falar de Laís, fale de como é sua nova vida como Lucas. O que melhorou e o que mudou. Vicente, no *cellphone, please!* – gritou Carla, em desaprovação, para um aluno que estava mais distante, no canto esquerdo da sala.

- *Teacher*, você ainda não entendeu. Minha vida continua sendo um lixo. Eu odeio todo mundo – Lucas tentou argumentar.

Após essa fala de Lucas, Carla percebeu o quanto ela estava irritadiça com as objeções do aluno em fazer a avaliação.

- Impossível alguém odiar todo mundo, Lucas – disse Carla - Faz um esforço. Vale três pontos, lembra?

Com a mão estendida em direção a Lucas, Carla entregou uma folha A3 nova. Lucas segurou a folha e, com o semblante cansado, voltou para a sua cadeira. Momentaneamente, Carla se sentiu vitoriosa: mesmo tendo atrapalhado a sua aula, Lucas havia cedido e se disposto a fazer a proposta da linha do tempo. Depois da bronca que Carla deu, ele estava mais quieto que o normal, mas entregou sua avaliação antes do final da aula.

Como já era o último horário, Carla guardou as avaliações entregues e só as conferiu no dia seguinte. No meio de várias folhas com legendas coloridas, fotos de Primeira Comunhão, sorrisos na Disney e passeios com pets, Carla puxou um papel entregue quase em branco. Pelo título, ela reconheceu seu autor.

No canto esquerdo do papel, estava escrito “Passado: minha vida era um lixo”; no centro do papel, havia a frase “Presente: minha vida é uma bosta”; e, no canto direito, ele escreveu “Futuro: eu vou morrer”.

Carla, sem paciência, assinou seu nome na avaliação e, ao lado, escreveu “SR”: Sem Rendimento.

2.5.19 Triângulo rosa

Prova de matemática. Luanda achou que iria descansar. Era o penúltimo dia de aula. “Quem é que marca prova no penúltimo horário de aula? Rosivaldo, como sempre!” Ela gostava bastante quando o dia da avaliação coincidia com seu dia de trabalho: ela não dava aula, só tomava conta das avaliações das outras disciplinas. Coisa fácil era tomar conta da prova: entregar, fingir seriedade, passar a lista de presença, recolher tudo e guardar no envelope. Ela adorava dia de prova. Enquanto os alunos quebravam a cabeça para responder às questões, ela ficava sentada na cadeira só observando a sala. De vez em quando, a depender da matéria, ela até lia as mensagens do *WhatsApp*, corrigia uma tarefa ou digitava os recados na agenda online.

- “*Pró*, pode marcar o gabarito de lápis?” – perguntou um aluno.

- “*Pró*, você tem uma caneta para me emprestar?” – perguntou alguém no fundo da sala.

Nossa Senhora da Paciência! Ela se percebeu olhando as mochilas estacionadas ao lado das cadeiras. Aberta, fechada, com livro saindo, Kipling, Adidas, Kipling, Farm, Nike, Kipling, Dragon Ball. Essa eu nunca tinha visto. Lembrou-se da época quando tinha tempo de ver televisão e, mentalmente, recordou alguns nomes de desenhos animados. Seu sorriso deu lugar à curiosidade quando percebeu um desenho debaixo de uma cadeira próxima à mesa

dos professores. Pela cor laranja no uniforme do rapaz musculoso no papel, só poderia ser Goku. Luanda disfarçou e puxou o desenho.

Ela não sabe se alguém colou na prova naquela hora, mas passou um bom tempo incrédula com o papel na mão e esqueceu que deveria prestar atenção na turma. Acima da cabeça de Goku tinha uma suástica bem grande e, bem perto do canto esquerdo do papel, ela viu a assinatura de Kauã.

Ela reconheceu a caligrafia. Não tinha como negar que aquela assinatura era dele porque ele sempre assinava as provas assim, o que a escola não aceitava, e, depois, precisava apagar a assinatura e escrever seu nome por extenso.

Luanda tentou contra-argumentar consigo mesma que aquele símbolo não era uma suástica. Ela pensou que poderia ser uma espécie de poder novo de Goku, uma assinatura com as iniciais dos nomes de alguma coisa ligada ao personagem ou a um brinquedo giratório, tipo *Beyblade*. Aquele símbolo não podia ser uma suástica. Ela guardou o desenho em sua bolsa. Assim que a prova acabou, Luanda colou um *post-it* no desenho recolhido e pediu para que uma funcionária auxiliar o entregasse para o coordenador. Luanda imaginou cenas de agradecimento, um olhar penetrante que iria lhe parabenizar por ser uma professora tão atenta e que pensava tanto na formação integral do aluno.

No final do dia, Luanda recebeu a resposta por *WhatsApp*: “Luanda, isso é só um desenho. Provavelmente, Carlos falou alguma coisa na aula sobre Segunda Guerra e Kauã ficou impressionado. Favor devolver o desenho”.

Luanda esperava outro tipo de resposta do coordenador. “Será que ninguém percebia que aquele símbolo tinha uma história negativa, um passado sombrio?” - se questionou inúmeras vezes. Ao chegar em casa, contou para sua esposa o ocorrido:

- Amor, deixa quieto! – ouviu - Todo aluno de sétimo ano sabe o que foi o Holocausto. Se a coordenadora, que é coordenadora, não fez nada, você vai fazer o quê? Vamos comer em paz!

Na semana seguinte, Luanda encontrou Kauã lanchando no corredor, no horário da saída e aproveitou que ele estava só e julgou o momento oportuno para conversarem sobre o desenho.

- Kauã, achei esse desenho no dia da prova de matemática. Tem seu nome aqui nesse cantinho, ele é seu? – perguntou Luanda apontando para o desenho.

Em resposta, ele caminhou em sua direção com a mão estirada como se não lhe devesse explicações pelo desenho. Luanda não viu vergonha em seu olhar. Nem choque. Nem

nada. Ele pegou o desenho de sua mão e continuou seu lanche. Ela ainda esperou alguns segundos para ele pedir desculpas ou jogar o desenho no lixo como forma de arrependimento. Kauã percebeu que Luanda ainda o observava.

- *Pró*, você sabia que as lésbicas também foram mortas junto com os judeus? – perguntou ele enquanto encarava a professora.

- Não. Quem te disse isso? – perguntou Luanda sem rodeios.

- Vi num vídeo do *TikTok* – respondeu ele dando as costas, sem se despedir da professora, carregando, nas mãos, o desenho como um troféu.

2.5.20 Urologista

- *Teacher*, Matheus Yuri disse que eu tenho pau preto – reclamou Marcus.

A frase surgiu enquanto Eduarda explicava a atividade de revisão.

Ela se assustou com uma frase tão direta quando aquela, mas, em seu íntimo, ela queria sorrir. Professor é também um pouco ator, mediador de conflito, psicólogo. Aquela professora bem sabia que era multifuncional.

- Matheus Yuri disse isso que horas, Marcus? – perguntou Eduarda.

- Agora, *teacher*, assim que a gente sentou em grupos, como a senhora pediu – afirmou Marcus.

- Rapidinho que eu já vou resolver isso – disse Eduarda –; assim que eu acabar aqui, eu passarei lá.

Eduarda quase se arrependeu da proposta em grupo. Ela tinha quase 40 alunos em cada sala e não tinha condições de olhar as produções e tarefas individualmente em menos de 50 minutos de aula. Assim, sempre quando tinha alguma atividade de produção textual, ela levava seus alunos para o pátio e solicitava que realizassem a atividade juntos; para que eles pudessem ajudar os colegas com mais dificuldade e, dessa forma, ela conseguia transitar melhor entre os estudantes, conferindo suas produções e fazendo intervenções.

Ela terminou de explicar a questão 2 do impresso de revisão e foi até a mesa onde um grupo de meninos estava reunido.

- Matheus Yuri, você falou alguma coisa desagradável para Marcus? – perguntou ela bem baixinho para Matheus Yuri.

- Eu não falei nada de mais, *teacher* – se defendeu ele - A gente estava conversando e Marcus saiu chateado. Foi só isso.

Marcus não estava satisfeito com a intervenção da professora. Ele queria uma sanção mais firme.

- Mas *Pró*, ele me abusa todo dia – disse Marcus com voz de choro ao ouvir a defesa de seu algoz.

- Meninos, vocês viram ou ouviram alguma coisa? – perguntou Eduarda ao restante do grupo na tentativa de se mostrar justa - Matheus Yuri estava abusando Marcus?

As falas dos alunos se misturaram, mas todos confirmaram a reclamação de Marcus.

A professora ficou confusa. Olhava para o único aluno preto da sala e não sabia o que responder. Por que a frase era tão ofensiva para Marcus? Sendo ele uma pessoa preta, não seriam todas as partes do seu corpo pretas também? Todos aguardavam uma resposta da professora, mas ela não se sentia preparada para falar sobre órgãos sexuais.

- Matheus Yuri, você por acaso é urologista? – perguntou ela ao olhar para ele - Não sabia que você era formado em Medicina! Se você abusar Marcus mais uma vez, vou te encaminhar para a orientadora e pedir para ela ligar para seus pais.

- Mas eu não falei nada demais – retrucou Matheus Yuri - Só falei a verdade.

- Não interessa, Matheus Yuri – reclamou a professora - Não se fala do pênis dos outros.

- O que é pênis? – perguntou Matheus Yuri com a maior incredulidade e em voz alta.

- Pênis é uma genitália, o órgão que você usa para fazer xixi, Matheus Yuri – explicou já sem paciência e se afastando da mesa.

- Aquilo que você vive desenhando na cadeira, Yuri - falou Lucas, em tom de deboche.

Matheus Yuri foi mudado de lugar e a atividade em grupo seguiu seu curso.

Mesmo com o barulho das gargalhadas, dava para perceber que Matheus Yuri realmente aprendeu uma palavra nova. Marcus parecia satisfeito com a ameaça feita pela professora.

- Nove e 20, *pró*. Libera a gente pro recreio – pediu Lucas já segurando um pacote de salgadinhos na mão.

Ela balançou a cabeça em tom de aprovação e liberou a turma para o intervalo do recreio.

Enquanto recolhia as atividades que haviam sido esquecidas, Eduarda achou um papel amassado perto das mesas dos meninos envolvidos na discussão com Matheus Yuri. Mesmo sem ler a legenda “Marcus tem pau preto”, dava para identificar o estudante representado no desenho.

Ela até pensou em marcar uma reunião com a mãe de Marcus, mas lembrou-se que seria a terceira vez que a chamaria para explicar casos de racismo na turma. Eduarda estava cansada e não teria tempo para uma terceira reunião, ainda mais para falar de uma brincadeira sem graça. Ela também não era urologista!

Renata jogou o papel no lixo.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 AUTORRETRATOS: ANÁLISE DOS RELATOS AUTOETNOGRÁFICOS ESCRIVENTES

Apresento aqui uma análise interpretativa dos 20 relatos autoetnográficos escrevíveis, buscando responder às seguintes perguntas: a) o que os relatos revelam sobre interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar? e b) o que os relatos revelam sobre como a gestão e corpo docente escolares percebem e reagem a elas? A análise dos relatos baseia-se no conceito de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2001; CRENSHAW, 1994; COLLINS, 2000), na interface com os estudos de gênero (BENTO 2010, 2017; SCOTT 1988, 1995; BUTTLER, 1990; SAFFIOTI, 2009) e os estudos sobre corpo, gênero, sexualidade e educação (LOURO, 2020, 2022; MATOS, 2021), bem como com os trabalhos que compõem o estado de arte, incluído no capítulo 1.

3.1.1 O que os relatos revelam sobre interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar?

A análise dos contos apresentados nesta dissertação visa desvelar algumas nuances das experiências das estudantes e docentes, explorando as interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar. Ao buscar respostas para a indagação sobre o que os relatos revelam acerca desses sujeitos e suas interações em um ambiente educacional, a pesquisa se propõe a mergulhar nas narrativas ficcionalizadas como um espelho reflexivo das dinâmicas escolares.

3.1.1.1 Protagonismo feminino na escola

No contexto dos 20 contos analisados, onde se destacariam como exceções os relatos "Sem ideologia", "Riscos ou Arquivo morto" e "Fake News", é evidente a representação significativa de docentes mulheres como protagonistas, o que reflete uma realidade observada no cenário educacional contemporâneo, conforme atestado pelos dados do Censo Escolar de 2021¹⁸, os quais apontam que 80,7% dos corpos docentes escolares são compostos por

¹⁸ Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

mulheres. A predominância da figura feminina nas salas de aula, tanto nos relatos quanto nos dados indicados pelo Censo Escolar, destaca o protagonismo das mulheres no campo educacional e sublinha a centralidade das suas contribuições, tanto para a formação e desenvolvimento das múltiplas competências e habilidades destacadas pela BNCC (Brasil, 2018) como para a formação das identidades das alunas. Esse enfoque no protagonismo feminino na educação pode ser observado não apenas nos relatos protagonizados por Cláudia, Ana, Yasmin, Dione ou Eduarda (dentre tantos outros pseudônimos usados para nomear docentes), como também na figura das autoridades no espaço escolar (“*pró do serviço especializado*”, “*coordenadora*”, “*diretora*”, “*secretária*”), assim como no maior número significativo número de relatos protagonizados por alunas (Giulia, Thais, Duda, Adriana, Karen, Bia, Nina, Gabriela etc.).

3.1.1.2 *Relação afetiva entre docentes e discentes*

A análise dos contos aponta que as aulas, particularmente de linguagem e especialmente aquelas voltadas para o ensino de Inglês como língua franca, têm o potencial de construir relações de confiança e afeto entre educadoras e alunas. Esse ambiente aparentemente propício não apenas possibilita a discussão de temas sensíveis como gênero, sexualidade, identidade e corpo, mas também destaca a importância da confidencialidade, como exemplificado no conto "A vida não para, Júlia". Nesse relato, a interação entre a aluna e a professora cria um espaço seguro para diálogos pessoais, sobre questões muitas vezes consideradas tabus.

Da mesma forma, a relação entre Dione e Karen em "Corpografia" revela um momento significativo que indica a extensão da confiança estabelecida em sala para além da aula. Ao compartilhar uma informação pessoal com sua professora, Karen está confiando partes de sua intimidade em uma figura de autoridade e, ao mesmo tempo, de afeto. Isso destaca a relevância do ambiente educacional como um espaço onde as discentes podem se sentir seguras para discutir questões íntimas relacionadas à identidade, corpo e sexualidade.

A correspondência entre Luana e Noah reflete uma relação que transcende o ambiente estritamente acadêmico pelo indício da linguagem afetuosa (marcada por usos translíngues)¹⁹

¹⁹ Para uma abordagem aprofundada do conceito de translinguagem, Cf. LUCENA, M. I. P.; DO NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 1, n. 40, p. 46–57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014>. Acesso em: 11 jul. 2024.

como "*teacher* linda do meu *heart*"), o que indica uma conexão pessoal e de afeto entre a professora e o aluno. Além disso, a menção de Angel, outro aluno trans, rotina escolar e aspectos pessoais ressaltam o ambiente inclusivo que pode ser proporcionado por docentes, enquanto a apresentação de Noah a Angel sugere que docentes, como Luana, não apenas podem acolher individualmente suas alunas, mas também facilitar conexões entre elas.

Já nos contos "E vós, quem dizeis que eu sou?" e "Paquera", a vida pessoal das professoras se torna tópico de conversa entre as alunas, o que ilustra como o contexto de uma aula de Inglês pode se transformar em um espaço propício para explorar questões de gênero. No primeiro, a escolha das alunas em eleger Yasmin como sua "musa inspiradora" destaca a importância da representatividade e sugere que ter figuras inspiradoras que compartilham experiências semelhantes pode ser empoderador para as discentes. No conto "Timeline", por exemplo, a narrativa destaca o gesto de afeto do aluno Lucas ao abraçar a professora Carla durante a aula e evidencia uma relação afetiva de carinho e cuidado que desafia a rotina estabelecida no contexto escolar, geralmente vista como um espaço mais formal e, portanto, menos afetivo.

3.1.1.3 *Discurso e construção da identidade sexual e de gênero*

Segundo Silva (2022), a identidade social ou cultural é o conjunto das características escolhidas por um determinado grupo para se autodefinir. Assim, ao definirem o que são, seus membros delimitam, também, o que não são. Dessa forma, identidade e diferença são instâncias inseparáveis. Para que a identidade faça sentido, seja reconhecida como tal, ela precisa ser construída e validada através de várias formas de representação. Sendo *comunidades imaginadas*²⁰, os grupos sociais se utilizam da representação para criar suas identidades e as identidades dos que são considerados diferentes, isto é, aqueles que não compartilham delas.

Essas criações não acontecem de maneira pacífica; elas se dão em disputas de poder entre grupos hegemônicos e subordinados que, nessa arena de contestação, reivindicam as narrativas, o acesso e o controle da representação. Ao observar as identidades que circulam com status de hegemônicas no espaço escolar, é perceptível que a identidade dominante,

²⁰ Cf. ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247021/mod_resource/content/1/Benedict%20Anderson.pdf. Acesso em 4 jul. 2024.

conforme pode ser lido nas entrelinhas de diversos relatos do corpus, é branca e heterossexual. De fato, um dos aspectos identificados na análise é a alta incidência de relatos atravessados por identidades que não se inscrevem na heteronormatividade. Portanto, ao dirigir o foco para o caráter identitário, tanto do ponto de vista da orientação sexual quanto da identidade de gênero, tomo o conceito identidade enquanto construção (Britzman, 1996; Louro, 2020) que se dá diante de interações sociais, históricas e culturais. As identidades não estão estabelecidas a priori, não são fixas, assentadas, mas estão sempre se constituindo, instáveis, em movimento e, portanto, em transformação.

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre "outros" seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. (Britzman, 1996, p. 74)

A posição de autoridade exercida pela figura das docentes parece demonstrar que estas ocupam um lugar de privilégio enquanto referentes para a construção das identidades das alunas, tendo em vista que são procuradas pelas estudantes para que aconselhem, expliquem, escutem, legitimem ou desautorizem performances. A aluna Júlia, no conto “A vida não para, Júlia”, mesmo com a tentativa de negociação de sua professora, se nega a “ir para o pátio” e a “tomar um ar”, demonstrando preferir a presença de Cláudia à presença da pró do serviço especializado. A docente Yasmin, no relato “E vós quem dizes que sou?” é convocada no meio do pátio, durante o intervalo do recreio, para responder uma pergunta íntima e, ainda dentro daquele diálogo, o trio de alunas revelou-lhe marcas de suas identidades sexuais e de gênero que se demonstram distantes das temáticas presentes nos currículos escolares hegemônicos/dominantes. Contudo,

Pela posição de discurso de autoridade que a voz do(a) professor(a) tradicionalmente ocupa, os discursos que ele referenda ou legitima passam a ter implicações cruciais para quem vamos ser. Isso não quer dizer que a voz do(a) professor(a) reine sozinha. E, de fato, isso é cada vez menos assim em meio ao mundo de múltiplos e diferenciados discursos em competição, entre os quais os alunos circulam, especialmente na internet. Minimamente, porém, chamar a atenção para a natureza socioconstrutivista do discurso como lugar de construção da vida social em discursos em disputa na vida institucional (na escola, na igreja, na mídia, no

congresso, etc.) deve ser parte de qualquer agenda de letramento escolar. (Moita Lopes, 2013. p. 241)

O relato “E vós, quem dizeis que eu sou?” aborda a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais entre as alunas (trans, cis, bi, lésbicas) e a professora Yasmin, destacando a diversidade e complexidade das identidades presentes na comunidade escolar. A reação das alunas ao comentário sobre o estojo de Yasmin reflete as percepções e estereótipos associados à orientação sexual com base em características superficiais, como a escolha de itens pessoais e cores.

Em “Corpografia”, Karen menciona que sempre foi um menino, mas não tinha forças para assumi-lo. Esse aspecto ressalta os desafios enfrentados por indivíduos LGBTQIAPN+ na autodescoberta e na aceitação de sua identidade em meio a pressões sociais, a qual ocorre, também, na escola.

- “Na verdade, eu sempre fui um menino, *teacher*” – garantiu Karen – “Eu só não tinha forças para assumir isso”.

No recorte acima, Karen expressa uma afirmação clara sobre sua identidade de gênero, revelando que sempre se identificou como um menino: esse aspecto destaca a complexidade da identidade de gênero, que nem sempre está alinhada com as características biológicas ou com a forma como a pessoa é percebida pela sociedade. O fato de ela mencionar que não tinha forças para assumir antes aponta para desafios e lutas internas relacionadas à aceitação de sua identidade de gênero e para sua necessidade do apoio social e emocional da professora (que pode ser extensível ao ambiente educacional como um todo) durante esses processos.

Em “A vida não para, Júlia”, pode-se notar que a docente, mesmo tendo ciência de que Júlia estava começando a se identificar socialmente enquanto um menino trans, ainda se refere a ele com as desinências do feminino:

Ju, você ainda é uma pré-adolescente e nem direito de escolha tem. Você não trabalha, não paga boleto, não tem consignado, não tem filhos e nem marido. Não tem problemas ainda, meu amor. Quando você ficar adulta, você verá o que são problemas de verdade – disse Cláudia repreendendo a aluna com o olhar como se ela tivesse dito uma blasfêmia.

Além disso, a docente questiona a veracidade das falas de Júlia e se mostra indiferente ao seu sofrimento:

Cláudia começou a achar que toda aquela história havia sido criada para causar uma comoção enorme. Ela pensou não ser possível que Júlia estivesse conseguindo mudar todos os adjetivos para o masculino automaticamente, com tanta facilidade.

Estava nítido que ela planejou contar essas histórias e, como Cláudia já sabia sobre o fato de Júlia ser “ele”, seria mais fácil enganá-la.

Quando Lucas abraça Carla em “Timeline”, a professora sente a faixa que esconde o volume de seus seios, o que nos revela que a docente tem conhecimento sobre o processo de transição vivido por Lucas, já que não estranha a presença da faixa nem questiona o fato de estar apertada. Contraditoriamente, mais adiante, entretanto, a docente parece não perceber a violência de convidar o aluno a usar fotografias de seu passado na avaliação: “no canto esquerdo do papel, estava escrito ‘Passado: minha vida era um lixo’; no centro do papel, havia a frase ‘Presente: minha vida é uma bosta’; e, no canto direito, ele escreveu ‘Futuro: eu vou morrer’”.

Mesmo sabendo que Lucas se autoidentifica como um menino trans, Carla não consegue dimensionar o impacto e, possivelmente, a violência que seria pra ele usar uma foto antiga na proposta de avaliação. Essa contradição presente em entender o significado de um *binder* e ignorar a recusa do aluno em usar a foto mostra que é preciso problematizar as teorias que orientam a formação das docentes (e a formação como um todo, principalmente no que diz respeito a gênero e sexualidade), bem como fortalecer o entendimento de que a linguagem tem o poder de legitimar, interditar e fixar identidades e diferenças. O “esquecimento” de Carla em relação ao potencial negativo impregnado no convite (ou exigência) do uso das fotos corrobora com o esquecimento/apagamento da identidade de gênero e sexual de Lucas ao forçá-lo a enunciar textos específicos através do jogo simbólico da linguagem.

3.1.1.4 Uso da tecnologia e das redes sociais

Segundo pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)²¹, o *TikTok* foi a rede social mais utilizada por adolescentes em 2022:

O uso de mensagens instantâneas foi a atividade mais realizada pelos brasileiros na Internet (93%). Permaneceram em patamares elevados o uso das redes sociais, como Facebook, Instagram ou TikTok (80%), e as chamadas de voz ou vídeo (77%), bem como o envio e recebimento de e-mails (62%). (CETIC, Resumo executivo, 2022, p. 04)

²¹ Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143348/resumo_executivo_tic_domicilios_2022.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

Em 2023, a empresa inglesa We Are Social, agência de mídia social especializada em desenvolver estratégias para as plataformas digitais, em parceria com a plataforma Meltwater, divulgou o Relatório de Visão Geral Global Digital 2023²², utilizado na reportagem do portal Resultados Digitais²³ no qual se indica que a rede social de mensagens instantâneas *WhatsApp* foi a mais popular no Brasil em 2023, seguida do *Youtube* e do *Instagram*. As pesquisas mencionadas abordaram entrevistados com mais de 16 anos de idade; no entanto, resulta facilmente constatável nos relatos que usuários mais jovens também utilizam essas redes sociais, pois em mais da metade dos contos (“Timeline”, “Aqui tem fofoca escolar”, “Corpografia”, “Brincadeira de criança”, “Tia Aninha”, “Confissões de uma *TikToker*”, “Correspondências”, “Lições de (sobre)vivências”, “Riscos ou Arquivo morto”, “Sem ideologia” e “Triângulo rosa”) observa-se a presença/interferência das redes sociais nas dinâmicas que envolvem *bullying*, identidade de gênero, LGBTQIAPN+fobia e racismo, assim como para disseminar discursos de ódio, como ocorre em “Aqui tem fofoca escolar”:

Tarde de tédio. Nada de novo na sala dos professores: algumas pessoas conferiam as mensagens nas redes sociais, outras aproveitavam para corrigir provas e atividades. O grupo de professores que estava lanchando perto de Jaqueline criticava a postura de um aluno quando um professor comentou, em tom de sigilo, que alguns alunos dessa turma estavam usando perfis falsos para falar mal de Carla, professora de Religião, em um grupo de fofoca no Instagram”. [...] Segundo Mara, alguns pais que acompanhavam as redes sociais dos alunos comunicaram à escola que alguns alunos estavam organizando um plano para a demissão da professora e que trocavam mensagens sobre Carla em um grupo chamado “Aqui tem fofoca escolar”.

Redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas são usados também, por parte das alunas, para acessar conteúdos adultos, conforme ocorre no relato “Tia Aninha”:

Ao ler o relatório escrito pela coordenadora, Tia Aninha soube que uma mãe de uma aluna da mesma turma que Lucca tinha feito queixa à escola e demonstrado seu descontentamento em relação à postura de seu filho. Segundo relatos dessa mãe, Lucca estava enviando figurinhas inapropriadas e compartilhando vídeos com conteúdo adulto no grupo de *WhatsApp* da turma. Ao verificar os *prints* enviados pela mãe da coleguinha à coordenação da escola e anexados ao relatório, Tia Aninha se assustou com a quantidade de fotos de mulheres usando aventais e lingerie em posições sensuais: de imediato, ela reconheceu a fantasia de um velho colega de trabalho.

²² Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/digital-2023/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

²³ Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Essas plataformas são usadas também para compartilhar, sem autorização, recortes de filmagens das aulas ou informações de colegas, como ocorre no relato “Lições de (sobre)vivências” (primeiro exemplo) e “Riscos ou arquivo morto” (segundo):

Com certeza, eles postariam no grupo de *WhatsApp*, sem a sua permissão, e isso seria a pauta das fofocas dos corredores durante uma semana: eles não tinham limites e a escola não tinha leis.

Antônio digitou “Espera” e, depois, enviou algumas fotos de seu corpo nu e rabiscado. Para ele, aquelas fotos significaram um pacto de amizade; sua entrega total a Felipe, sem segredos e reservas. [...] Felipe nunca respondeu a sua mensagem, mas, no dia seguinte, a escola toda já tinha suas fotos salvas no celular.

Ademais, são utilizadas, constantemente e sem permissão, durante a rotina escolar, como é possível exemplificar em “Corpografia” (primeiro exemplo) e “Timeline”:

Dione não entendeu a frase da aluna. Naquele exato momento, ela estava dividida entre prestar atenção na fisionomia alegre de Karen e em Ryan, um aluno que gravava um vídeo de uma dança de *TikTok* durante a reunião dos grupos.

Vicente, no cellphone, please! – gritou Carla, em desaprovação, para um aluno que estava mais distante, no canto esquerdo da sala.

Nos relatos, há registros do uso destas plataformas também como meio de pesquisa e estudo, como ocorre no relato “Triângulo rosa”:

- Não. Quem te disse isso? – perguntou Luanda sem rodeios.

- Vi num vídeo do *TikTok* – respondeu ele dando as costas, sem se despedir da professora e, carregando nas mãos, o desenho como um troféu.

Há indícios nos relatos do uso destas plataformas também como meios rápidos para a manifestação de dores, angústias e confissões. Seguem, nesta ordem, exemplos dos relatos “Confissões de uma *TikToker*”, “Tia Aninha” e “A vida não para, Júlia”:

- Veja bem, professor – disse Gal, quase que em segredo - Isso ainda não foi dito no Conselho, mas a mãe de Adriana esteve aqui na escola semana passada para tentar explicar um vídeo compartilhado no grupo de *WhatsApp* com colegas da turma no qual Adriana, essa mesma que você está defendendo, estava chorando e afirmando ter sido violentada pelo primo.

O engasgo na garganta só aumentava e, junto com ele, um sentimento de injustiça e raiva. Talvez, tomada por esses sentimentos, Jaqueline tenha arriscado interagir, com sua conta *fake*, naquele grupo de fofoca. Ela não pensou muito bem no que digitou, mas precisava desabafar; assim, ela criou um tópico no grupo.

A resposta que obteve da escola foi de que Júlia queria chamar a atenção, tendo em vista que já tinha fugido de casa e, com frequência, fumava escondida e criava problemas no grupo de *WhatsApp* da turma.

Finalmente, é possível apontar que elas são usadas também para comunicações corriqueiras, do dia a dia, como é possível ilustrar através deste recorte do relato “Riscos ou Arquivo morto”: “após isso, eles trocaram livros, listas de músicas e se falaram todos os dias por mensagem de *WhatsApp*. Fora da escola, eles estavam sempre em contato, seja estudando, falando sobre livros ou séries de TV”.

Os relatos evidenciam, portanto, que o uso indiscriminado de aparelhos celulares e redes sociais em contextos escolares pode ter impactos negativos na formação das estudantes em questões de diversidade de gênero e relações étnico-raciais, prejudicando, assim, a sua formação e causando a exposição negativa das docentes. O acesso constante e sem filtros ou supervisão às redes sociais expõe as alunas a conteúdos discriminatórios e estereotipados, como em “Triângulo rosa”, contribuindo para a perpetuação de preconceitos de gênero e raça, o que pode resultar na internalização de estereótipos prejudiciais e influenciar negativamente na percepção das jovens sobre suas identidades e das de pessoas ao seu redor.

Em “Corpografia”, observa-se que Dione, mesmo querendo apoiar Karen, também está ciente das atividades paralelas na sala, como o aluno gravando um vídeo de TikTok. Isso ressalta as dificuldades para se manter o equilíbrio delicado entre atender às necessidades individuais das discentes e manter a ordem na sala de aula: “Dione não entendeu a frase da aluna. Naquele exato momento, ela estava dividida entre prestar atenção na fisionomia alegre de Karen e em Ryan, um aluno que gravava um vídeo de uma dança de *TikTok* durante a reunião dos grupos”.

A dependência excessiva do celular também pode levar as alunas a uma desconexão com as atividades pedagógicas desenvolvidas, como é retratado em “Timeline”, através do pedido/reclamação da professora sobre o uso do celular durante uma avaliação: “*Vicente, no cellphone, please!*” – gritou Carla, em desaprovação, para um aluno que estava mais distante, no canto esquerdo da sala”. *Timeline*

A preocupação da docente com a possível retaliação de sua turma, como a gravação de vídeos e a divulgação não autorizada, retratada no relato “Lições de (sobre)vivências”, ressalta a vulnerabilidade das professoras diante das dinâmicas escolares e a falta de regulamentações explícitas e firmes na escola para lidar com essas situações, o que contribui para essa sensação de impotência e desproteção/vulnerabilidade:

Ela conhecia seus alunos e não se sentia preparada para enfrentar o deboche, para implorar que apagassem os vídeos e as figurinhas que iriam fazer enquanto ela respondia às dúvidas de Henrique. Com certeza, eles postariam no grupo de *WhatsApp*, sem a sua permissão, e isso seria a pauta das fofocas dos corredores durante uma semana: eles não tinham limites e a escola não tinha leis.

Esse recorte sublinha/indica a necessidade de se estabelecer políticas e normas que orientem o uso responsável de dispositivos eletrônicos e redes sociais no ambiente escolar, a fim de garantir um ambiente educacional mais seguro e respeitoso para todas.

3.1.1.5 Conservadorismo e cerceamento da liberdade

As pautas políticas conservadoras continuam amplamente presentes no cenário educacional brasileiro em um contexto em que a discussão sobre gênero, corpo e sexualidade encontra-se polarizada e tem se visto particularmente agravada com o surgimento de movimentos como o Movimento Escola Sem Partido, que tem ganhado força nos últimos anos. Esse movimento, por exemplo, diz basear-se na defesa de valores tradicionais, como a família, a religião e a moralidade, e na rejeição de ideias consideradas progressistas ou de esquerda. Um dos seus objetivos seria evitar uma suposta *doutrinação ideológica* nas escolas que, segundo o MESP, seria uma forma de influenciar as alunas em direção a determinadas ideias políticas ou sociais contrárias às linhas seguidas por ele, dentre elas, a tal “ideologia de gênero”:

Assistimos nos últimos anos à emergência de um discurso reacionário que, entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família. Segundo ele, a escola tornou-se um espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a “ideologia de gênero” (Junqueira, 2019, p. 135).

Segundo Carvalho e Sívore (2017), o acionamento do dispositivo “ideologia de gênero”

por um lado capta eficazmente a disposição contra o reconhecimento positivo da diversidade sexual e de gênero e, por outro, por meio do descrédito ativado pelo termo “ideologia”, estimula o desprestígio tanto das perspectivas dos movimentos feminista, LGBT, de minorias e direitos humanos em geral, como da abordagem científica e da produção acadêmica sobre o assunto. O faz ativando, novamente, o pânico moral em torno do “desvirtuamento” das crianças pela suposta confusão ou negação do caráter “natural” do dimorfismo sexual” (Carvalho; Sívori, 2017, [s/p])

Contudo, propostas como a do MESP são vistas por muitos críticos como uma forma de cerceamento da liberdade de expressão e do pensamento crítico, além de ser consideradas como uma forma de censura às professoras e aos conteúdos pedagógicos críticos, além de instalar o discurso do pânico moral no espaço escolar (Silva, 2020; Borges, Borges, 2018).

Em “E vós, quem dizeis que eu sou?”, a menção de que “uma escola como a nossa” evidencia um possível desafio para abordar abertamente questões de identidade e orientação sexual demonstra a preocupação de Yasmin em evitar a discussão no pátio, o que destaca a sensibilidade em relação a contextos em que questões da ordem do religioso muitas vezes marcam presença significativamente. A questão da sexualidade é tratada com uma consideração especial, quase um tabu, devido quer à natureza religiosa de algumas instituições, quer de muitas das famílias: é inegável que, no Brasil contemporâneo, a religião desempenha um papel extremamente significativo nas dinâmicas e limites das discussões sobre identidade na comunidade escolar. Assim pode ser intuído no relato “E vós, quem dizeis que eu sou?”

- Meninas, vocês sabem como é a escola – disse Yasmin ao tentar cortar a conversa – não fica legal falar sobre isso aqui, especialmente no meio do pátio onde qualquer pessoa pode nos ouvir [...] Professor – continua ela - o senhor sabe que aqui não podemos expressar nenhuma ideologia partidária, muito menos de gênero”.

Contudo, é importante (e necessário, segundo, inclusive, a BNCC) que as escolas sejam espaços de livre debate e reflexão, onde as alunas possam ser expostas a diversas visões de mundo e possam aprender a desenvolver o pensamento crítico. Assim, como será exposto adiante, pode ser compreendido como contrário à BNCC que esse debate não seja pautado com base em valores éticos e democráticos, sem que haja cerceamento dos diálogos necessários à construção da identidade das discentes e, nesse sentido, é importante que as escolas e os educadoras tenham a liberdade de abordar temas relevantes. Ademais,

diante da promoção sistemática de desinformação, intimidação, estigmatização do adversário e pânico moral por parte desses cruzados anti-gênero, muitos podem ser levados a concluir que a ‘ideologia de gênero’ não exista ou sirva apenas como um espantalho. Esta postura, porém, tende a colocar em uma posição defensiva aqueles que são acusados de promover essa ‘ideologia’, que gastam tempo e energia desmentindo acusações e fornecendo respostas para as quais os ‘defensores da família’ já dispõem de réplicas pré-confeccionadas. Assim, sem expor ou debater suas ideias e propósitos, eles mantêm o ataque alarmista contra o adversário e a defesa de algo supostamente universal e incontestável, como a ‘família’, a inocência das crianças, etc. (Junqueira, 2019 p. 138)

A falta de preparo percebida em Juliete, docente em “Lições de (sobre)vivências”, conforme ilustrado no fragmento abaixo, para explicar o que seja homofobia pode indicar limitações na educação formal na abordagem de questões de diversidade. Além disso, sua hesitação em abordar o tema de forma mais assertiva, devido ao medo de repercussões negativas (como ocorre com a docente Yasmin no relato “E vós, quem dizeis que sou?”),

reflete a tensão entre a necessidade de uma formação mais abrangente e contínua para as educadoras lidarem com temas ligados à identidade, corpo, sexualidade e gênero e as barreiras institucionais e sociais que podem limitar suas próprias iniciativas: “Enrique, olhe bem, opinião pessoal é bem diferente de respeito, mas eu não vou ensinar se vocês não querem aprender. Dê um Google e depois você tira suas dúvidas com seus pais”.

Esse mesmo relato também revela um contexto educacional onde a resistência conservadora de algumas alunas, a falta de políticas inclusivas e o receio de represálias por parte dos docentes dificultam uma abordagem adequada de temas relacionados à diversidade sexual, o que representa, portanto, um desafio para a promoção de uma educação inclusiva e aberta à diversidade.

Juliete não se sentia preparada para explicar homofobia para uma turma de 40 adolescentes após a agitação de uma aula de Educação Física. Ela conhecia seus alunos e não se sentia preparada para enfrentar o deboche, para implorar que apagassem os vídeos e as figurinhas que iriam fazer enquanto ela respondia às dúvidas de Henrique. Com certeza, eles postariam no grupo de *WhatsApp*, sem a sua permissão, e isso seria a pauta das fofocas dos corredores durante uma semana: eles não tinham limites e a escola não tinha leis. Ela tentou retomar seu discurso, evitando falas que pudessem reverberar negativamente nos grupos dos pais ou convocar alguma reunião com a coordenação.

A expressão “*game over*”, muito comum em jogos para sinalizar o fim de uma partida, no contexto do relato “Lições de (sobre)vivências”, pode indicar a falência da autoridade de Juliete frente ao grupo conversador presente em sua turma e sugere uma resignação por parte da professora, diante das dificuldades encontradas no diálogo, que extrapola/abala/põe em questão as dinâmicas de poder estabelecidas entre discentes e docentes. Assim, a expressão pode indicar a sensação de que, dadas as circunstâncias conservadoras, ela se sente derrotada na tentativa de promover uma discussão construtiva sobre homofobia.

O comportamento de Enrique revela expressões de fato homofóbicas, pela utilização pejorativa de termos para atacar ou menosprezar colegas, e baseia sua posição homofóbica em argumentos religiosos, referindo-se à Bíblia e considerando a homossexualidade como pecado. A professora Juliete se sente impotente diante das manifestações homofóbicas de Enrique e da concordância silenciosa de sua turma. Isso evidencia os desafios que as educadoras enfrentam ao abordarem temas sensíveis, como a homofobia, em um ambiente escolar que pode ser hostil à abordagem desses assuntos em sala de aula, mesmo que isso possa chegar a contrair as orientações da BNCC, conforme será possível arguir adiante.

No entanto, Louro (2020) é assertiva ao pontuar que a presença de homossexuais no espaço da escola parece rasurar o discurso hegemônico do *normal, biológico, saudável* e

religiosamente correto, que exclui qualquer performance que se inscreva fora da heteronormatividade, ignorando, dessa forma, os diversos atravessamentos que contribuem para a formação de muitas das protagonistas dos relatos em análise. Assim,

tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da norma. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (Louro, 2020, p. 71-72).

Segundo Espírito Santo (2017, p. 98), o espaço escolar é um lugar de formação para a cidadania e a escola não pode se omitir de discussões importantes como a homofobia, pois “professores e alunos deveriam estudar e discutir a questão de orientação sexual sem coerção ou qualquer tipo de censura. O que a escola não pode fazer é doutrinar”.

A introdução do termo “todes” pela professora Gabriela no conto “Neologismos” destaca a tentativa de inclusão discursiva de pessoas não binárias ou que não se identificam rigidamente com categorias de gênero tradicionais. No entanto, a reação inicial da turma, expressa por alguns estudantes mais “falantes”, como João Pedro e Daniel, sugere um suposto desconhecimento de novos pronomes, considerados “neutros”, assim como do discurso sobre o que alguns setores da sociedade consideram “linguagem neutra”; sugere também uma atitude de deboche e indica resistência ou falta de interesse ou reflexão sobre questões de identidade de gênero.

Signorini e Lucena (2023, p. 6), ao referir-se às discussões no cenário brasileiro, aponta que a luta por uma *linguagem neutra* “extrapola uma reivindicação meramente linguística quando reconhecida enquanto componente de práticas performáticas minoritárias” e acrescenta que

[Essa luta] se constitui em uma disputa de natureza política e ideológica sobre usos e regulamentação dos usos linguísticos por grupos e indivíduos diferentemente posicionados em estruturas e redes de poder e autoridade, chamados a exercer suas capacidades metalinguísticas e metacomunicativas no exame da questão. O julgamento, nessa disputa, não ocorre com base em critérios linguístico-discursivos estritos e sim com base nas “posições e identidades dos falantes e de sua língua numa

dada ordem sociocultural e política” (Signorini, 2006, p. 170 *apud* Signorini; Lucena, 2023, p. 10).

No relato em análise, a resistência de João Pedro e a tentativa de desafiar a autoridade da professora através do deboche destacam dinâmicas de poder na sala de aula que estão para além das questões linguísticas. João Pedro, ao introduzir o termo "neologisme", brinca depreciativamente com a ideia de criar palavras, mostrando como a criatividade linguística pode ser usada (e é usada frequentemente) para desafiar ou zombar de conceitos apresentados na sala de aula. Essa disputa entre João Pedro e a professora reflete uma tensão entre a gramática normativa/tradicional e as mudanças sociais e mostra como novos conceitos podem enfrentar resistência sob pretextos “linguísticos” ou “gramaticais”, especialmente quando desafiam estruturas de poder preexistentes e estão ligados a grupos minoritários.

O personagem João Pedro e a parte da turma que ri diante de suas falas demonstram que estudantes podem ver a mudança na linguagem como uma ameaça ou um contrassenso em relação às normas e estruturas linguísticas tradicionais, e, por extensão, aos valores culturais que eles acreditam defender e associam a elas. O segundo ponto que pode justificar essa rejeição diz respeito à visão da ‘linguagem neutra’ como parte de uma agenda política identitária que fere a ideia de família e identidade que eles possuem. O terceiro argumento indica que a recusa à linguagem neutra pode esconder ou acarretar uma forma de censura, por meio da qual certas palavras ou expressões são descartadas como socialmente inaceitáveis por não condizerem com o padrão estabelecido. Esse medo e, portanto, o desejo de censura, pode ser notado nas falas:

- “Mas *Pró*, se não é feminino e nem masculino isso não existe” – afirmou João Pedro
- “Nunca vi isso na gramática: ou é vaca ou é boi. Não tem ‘vaque’ ou ‘boe’” – completou ele.

A associação do pronome “todes” com um termo fantasioso e inexistente tangencia o ideal de padrões linguísticos imutáveis que são considerados apropriados ou normais pelo grupo social em questão e indica que qualquer alteração que fuja à essa norma será vista por ele como ilegítima e excêntrica, fora da realidade. Essas normas *gramaticais* têm raízes históricas e refletem padrões culturais consolidados cuja aparente naturalidade ofusca a sua fundamentação em ideologias dominantes e opressoras, como o patriarcado e a heteronormatividade, e impulsiona a asfixia e a exclusão de algumas identidades do cenário discursivo. Nas palavras de Foucault (2014, p. 9).

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância,

que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

A linguagem carrega consigo o poder de moldar percepções, influenciar atitudes e refletir relações de poder preexistentes. A adoção da linguagem neutra pela professora, mesmo que apenas durante uma saudação, pode ser interpretada como uma busca por redistribuir esse poder linguístico, desafiando a hegemonia do discurso binário de gênero. No entanto, essa redistribuição é muitas vezes percebida, por certos grupos sociais, como uma ameaça à ordem social estabelecida, o que gera, conforme já ilustrado, resistência e conflito:

A disputa de quem deteria a autoridade para falar sobre a língua e para lhe impor regras não é nova, mas tem se acalorado, recentemente, a partir, sobretudo, de discussões do que se tem chamado de linguagem neutra, não-binária, inclusiva ou neolinguagem. A questão, ao nosso ver, apesar de pretensamente se dar no nível da linguagem, trata-se de uma disputa entre uma demanda pelo reconhecimento plural de identidades de gênero, que não seriam plenamente aceitas por uma sociedade fundada em uma perspectiva binária de gênero, e um moralismo disfarçado de purismo linguístico, a partir do qual se reivindicaria o papel de salvar a língua de uma mudança que a prejudicaria, de alguma forma. Interessa-nos observar as disputas linguísticas e seus efeitos em relação tanto a uma definição de língua quanto a uma (possibilidade de) mudança linguística. (Noronha, 2023, p. 577).

A tentativa de interdição pode ser vista como um exercício de controle sobre o discurso, a qual pretende restringir certas formas de expressão que desafiem a autoridade estabelecida. Desta forma, o questionamento do uso da linguagem neutra, seja em órgãos públicos ou em sala de aula, está interligada a questões profundas relacionadas ao poder e à ideologia que, muitas vezes, refletem as tensões e lutas presentes na sociedade em relação a questões de identidade, inclusão e mudança social:

Pêcheux e Bakhtin assemelham-se por argumentarem que o acesso à ideologia se dá por intermédio da língua. Contudo, para o primeiro autor, o discurso materializa a ideologia, mas com ela não se confunde, enquanto que, para o segundo, semiótico e ideológico são “cambiáveis” (Dias, 2002, p. 176.).

Convém acrescentar, assim, que todo posicionamento, e toda linguagem, é ideológico, não havendo, pois, nenhum discurso ou linguagem estritamente neutro: “a professora se deu por vencida e aguardou sentada enquanto a turma se divertia com as palavras novas criadas por João Pedro”.

O relato descreve como a docente encerra a discussão sentindo-se silenciada diante de uma disputa assimétrica de poder, não apenas numérica, tendo em vista que era a única a defender o uso da *linguagem neutra*, mas, possivelmente também, por não se sentir

respaldada pela escola para abordar com profundidade uma discussão dessa índole, o que acaba colaborando, assim, com a manutenção de uma “formação ideológica pautada no cerceamento e vigilância dos corpos” (Santiago; Holanda, 2021, p. 16) e com a interdição de espaços saudáveis, como poderia ser a escola, para a discussão sobre interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade, como parece sugerir o recorte a seguir, do relato “Tia Aninha”:

Muito envergonhada, Tia Aninha assinou o comunicado feito pela escola sobre a suspensão de dois dias de Lucca e prometeu que conversaria com ele ao chegarem em casa. Ao sair da sala de atendimento, Aninha buscou Lucca na recepção da escola sem olhá-lo nos olhos. Ela estava tão pálida e envergonhada que parecia sentir medo.

O silenciamento e o medo decorrentes da censura, conforme afirma Orlandi (2007), são tanto resultado do que é omitido quanto do que é expresso e pode influenciar as pessoas a se sentirem *asfixiadas*, incapazes de transitar entre diferentes discursos, o que, por sua vez, conduz a uma rarefação dos sentidos. Essa atmosfera de medo implica na fixação de um único sentido, inflexível, das identidades das pessoas aprendentes.

3.1.2 Como a escola e corpo docente percebem e reagem às interseccionalidades com o corpo, gênero e sexualidade em contexto escolar?

As seções a seguir explorarão como ambientes educacionais, como aqueles nos quais se originaram os dados analisados, e suas profissionais lidam com as complexas relações entre corpo, gênero e sexualidade. Através da análise dos relatos escrevíveis, busco apontar as percepções, reações e práticas pedagógicas adotadas em resposta às demandas de uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa às diversas identidades. Diante dessa premissa, abordar corpo, interseccionalidade e identidade sem incluir o racismo nas discussões é negligenciar uma das mais profundas e persistentes fontes de desigualdade e discriminação na sociedade e, por extensão, na educação.

O racismo entrelaça-se intrinsecamente com questões de gênero, classe e outras formas de identidade, influenciando a maneira como os corpos são percebidos, valorizados e tratados dentro do ambiente escolar e além dele. A representatividade de docentes e estudantes negras, aliada à necessidade de abordar o racismo de maneira direta e substancial, é crucial para que a educação seja uma força de transformação social. Sem o reconhecimento e a ação antirracista, a missão educacional de formar cidadãs conscientes e respeitadas fica

comprometida.

Portanto, a inclusão do racismo nos estudos sobre corpo e identidade não é apenas essencial, mas uma exigência para que a educação possa realmente cumprir seu papel emancipador e inclusivo. As seções a seguir revelarão tanto os desafios enfrentados pelas educadoras e instituições quanto as estratégias empregadas para criar um espaço seguro e acolhedor para todas as estudantes, questionando se as práticas vigentes estão à altura dos ideais de equidade e justiça social preconizados pela BNCC.

3.1.2.1 A escola não tem práticas antirracistas

O conto "Aqui tem fofoca escolar" evidencia a timidez enfrentada por escolas ao lidarem com o desafio de assumir uma postura antirracista. A trama revela a presença de diversas formas de violência disseminadas em uma rede social através de um grupo chamado "Aqui tem fofoca escolar", onde discursos que desvalorizam a estética, a diversidade sexual, de gênero e as disparidades econômicas entre as estudantes são notáveis. O texto também sugere a passibilidade do discurso racista quando disfarçado como uma brincadeira "sem graça" ou quando associado a situações em que há dificuldades para ele ser comprovado. Quando a personagem Maria é alvo de menosprezo e comparações de seus traços fenotípicos com expressões pejorativas, a escola se mostra impotente diante do discurso racista, desencorajando qualquer tentativa da mãe de Maria em buscar evidências. A narrativa ressalta não apenas a dificuldade em comprovar atitudes racistas, mas principalmente a relutância das autoridades escolares em enfrentar e problematizar os discursos racistas que permeiam o ambiente educacional.

Na pesquisa realizada com professores de Educação Física de escolas de Ensino Fundamental vinculadas à Prefeitura do município de Guarulhos/PE, Auad e Corsino (2018) observam uma significativa dificuldade por parte do corpo docente em lidar com os conflitos raciais e de gênero que permeiam o dia a dia de suas aulas. Os dados coletados indicam a presença de múltiplas hierarquizações durante as atividades e ressaltam que as professoras, frequentemente, enfrentam desafios na promoção de diálogos eficazes e na obtenção de conclusões satisfatórias diante das situações vivenciadas.

O conto "Urologista" também tangencia o tema racismo, nos indicando a dificuldade da professora Eduarda em assumir uma postura mais incisiva diante do apelo do aluno Marcus "Mas *Pró*, ele me abusa todo dia". A expressão "todo dia" não só revela a frequência dos

abusos sofridos pelo aluno, mas também indica que o seu algoz “Matheus Yuri”, permanece impune:

A discriminação racial não é problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo como se apenas ela tivesse problema com a sua identidade, com a sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (Santos, 2011, p. 106).

Os dois contos parecem sugerir a necessidade urgente de as escolas superarem o medo de abordar o racismo, promovendo um ambiente educativo que não apenas repudie, mas também confronte ativamente práticas discriminatórias. Outro ponto que dialoga com essa temática é a representatividade de discentes e docentes negros. Os contos “Aqui têm fofoca escolar” e “Urologista” são os únicos que apresentam questões ligadas a relações étnico-raciais, uma vez que, embora 56% da população do Brasil se autodeclare negra ou parda, apenas 10% dos contos (2 de 20) tratam de situações com protagonistas negros e, por coincidência, os relatos evidenciados atravessam situações de racismo. Esse nível de representatividade não reflete a realidade divulgada pelo Censo 2022²⁴ em relação à população (mais de 55,3% se autodeclararam negra, isto é, parda ou preta), mas está em conformidade com os dados de um levantamento²⁵ feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEEMA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que, com base no Censo Escolar de 2020, apontou que menos de 10% de todas as alunas das 20 melhores escolas privadas do Brasil são negras.

3.1.2.2 *A escola adoce, silencia e violenta as docentes e discentes*

O espaço escolar, em certas circunstâncias, conforme verificado em diversos relatos do corpus, pode se tornar uma prisão psicológica que perpetua a indiferença e a discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ e/ou negras. Essa dinâmica negativa pode se manifestar de diversas formas, desde atitudes discriminatórias por parte de colegas, como nos relatos “Urologista”, “Aqui tem fofoca escolar”, “Corpografia” e “Lições de (sobre)vivências”, até por parte de educadores, como em “Pensamento situado”. A falta de políticas educacionais

²⁴ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. Acesso em 07 jan. 2024.

²⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/23/negros-sao-menos-de-10-dos-alunos-das-20-top-escolas-privadas-do-brasil.htm>. Acesso em 07 jan. 2024.

que abordem de maneira afetiva as questões de diversidade, gênero e raça contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos. Por outro lado, a omissão ou negligência por parte da administração escolar diante de situações de discriminação pode criar um ambiente onde as estudantes LGBTQIAPN+ e/ou negras se sintam invisíveis e desamparadas, como observa-se nos recortes a seguir, respectivamente, dos relatos “A vida não para, Júlia”, “Corpografia”, “Riscos ou Arquivo morto” e “Timeline”:

- *Pró*, eu não posso descer. Eu preciso de um tempo para respirar. Você não consegue perceber o quanto eu estou sofrendo? Eu estou cheio de problemas – disse Júlia entre lágrimas e respirações profundas.
- Na verdade, eu sempre fui um menino, *teacher* – garantiu Karen – Eu só não tinha forças para assumir isso. Ele não estava acostumado a ser notado, especialmente pelos garotos da sua sala. Muito menos por Felipe.
- Mas, *teacher* – disse Lucas com voz de choro - minha vida é uma bosta. Eu era horrível. Sou feio ainda, mas antes eu era pior.

Frente a relatos de docentes e discentes, escolas mostram-se ineficazes na abordagem e resolução de problemas, como evidenciado por alguns episódios em que queixas são perceptíveis. Essa interpretação se fundamenta nos relatos que revelam escolas que tentam minimizar questões graves, como no caso do discurso de inclinação nazista identificado em "Triângulo rosa" e do assédio em "Brincadeira de criança". Com base na análise dos contos, é possível destacar, também, o sentimento de exaustão e impotência experimentado pelas docentes ao lidarem com conflitos, por não sentirem respaldo da instituição para mediar os desafios relacionados às interseções entre corpo, sexualidade e gênero. Essa falta de abordagem prática e resolutiva por parte da escola contribui para asfixiar algumas identidades, pois a ausência de medidas efetivas perpetua ambientes que não oferecem suporte adequado e não abordam proativamente as questões que atravessam essas complexas interseções.

No conto "Urologista", a professora Eduarda acaba abandonando a busca por alternativas para resolver o conflito relacionado a um comentário racista em sua aula, devido ao seu esgotamento físico e mental, especialmente diante do fato de este ser o terceiro episódio envolvendo o mesmo estudante:

Ela até pensou em marcar uma reunião com a mãe de Marcus, mas lembrou-se que seria a terceira vez que a chamaria para explicar casos de racismo na turma. Eduarda estava cansada e não teria tempo para uma terceira reunião, ainda mais para falar de uma brincadeira sem graça. Ela também não era urologista! Renata jogou o papel no lixo.

A ação insuficiente das escolas em adotar posições efetivas para solucionar problemas relacionados à comunidade LGBTQIAPN+, *bullying*, assédio e racismo pode ter um impacto significativo na saúde física e mental tanto do corpo docente quanto discente, pois, assim, a escola cria um ambiente em que as vítimas se sentem desamparadas e desprotegidas. Para o corpo docente, a ausência de apoio institucional ao enfrentar essas questões pode resultar em sentimentos de frustração, impotência e exaustão emocional e a sobrecarga emocional decorrente da falta de acolhimento pode levar a um mal-estar ou, inclusive, um adoecimento psicológico, como visto em:

Até o último dia letivo, Gabriel não havia recebido nenhuma sanção da escola. Valéria, por outro lado, começou a dar aulas particulares na varanda de seu apartamento para ter condições de pagar as sessões de terapia. (“Quando dura um instante?”)

No fundo, ela se sentia silenciada. O engasgo na garganta só aumentava e, junto com ele, um sentimento de injustiça e raiva. (“Aqui tem fofoca escolar”)

A conversa com a Direção da escola não foi fácil: comitê de proteção à criança, comitê do setor jurídico, setor médico, diretores, coordenadores, orientadores e Valéria. Diante de tantos setores, ela se sentiu pequena e analisada ao reviver alguns toques. Para Valéria, a conversa foi um ensaio de tortura. (“Quando dura um instante?”)

Enquanto os professores definiam o conceito de assédio, Aparecida, mais conhecida como Cida, lembrou de tudo o que viveu na época de escola, do seu corpo graúdo que não combinava com seus penteados e enfeites e das brincadeiras que lhe foram proibidas por ser grande demais para a sua idade: uma cabeça de criança em um corpo desejado por adultos. Aquela reunião pedagógica (re)violentou Cida. (“Brincadeira de criança”)

O professor que narra a história em “Fake News” expressa o impacto psicológico do ocorrido, mencionando seu aperto no peito ao entrar na turma de Nina e ponderando sobre seu próprio futuro na escola:

Ele nunca comentou o ocorrido, mas recusou o convite para voltar à escola. Eu assumi as suas turmas, mas sempre entrava na turma de Nina com um aperto no peito. Alguém comentou que um amigo de Biel, da escola da Prefeitura, disse que ele estava afastado por problemas psicológicos: tirou licença médica sem previsão de retorno. Mesmo com a escola explicando o real motivo da demissão de Biel, eu ouvi uma funcionária do corredor fofocando que Biel foi demitido porque tinha assediado algumas alunas. Essas histórias me adoecem. Talvez eu peça demissão no final do ano. Ainda não decidi. Tenho consulta com o psiquiatra dia 30. Depois disso, eu decido o que farei da minha vida.

O recorte acima ressalta como incidentes desse tipo podem afetar a saúde mental dos profissionais. Nesse mesmo relato, nota-se que a menção à licença médica de Biel e o rumor sobre problemas psicológicos indicam as possíveis consequências negativas à saúde mental do professor. Isso levanta questões sobre o estigma associado a problemas de saúde mental e

sobre como essas situações são percebidas na comunidade escolar e, inclusive, no âmbito familiar, como em “Confissões de uma TikToker” e “Triângulo rosa”:

- Claro que não, Eryson, foi tudo invenção da cabeça doente dessa criança – rebateu Gal.
- Amor, deixa quieto! – disse sua esposa - Todo aluno de sétimo ano sabe o que foi o Holocausto. Se a coordenadora, que é coordenadora, não fez nada, você vai fazer o quê? Vamos comer em paz!.

Já para as estudantes, a ausência de medidas protetivas também pode contribuir para o desenvolvimento de problemas de saúde, dentre os quais ansiedade, depressão e baixa autoestima, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e bem-estar geral, além de obstaculizar a construção de suas identidades:

- “*Pró*, eu não posso descer. Eu preciso de um tempo para respirar. Você não consegue perceber o quanto eu estou sofrendo? Eu estou cheio de problemas – disse Júlia entre lágrimas e respirações profundas”. (“A vida não para, Júlia”)

A escola, ao não abordar ativamente essas questões, perpetua um ambiente que pode se tornar tóxico, minando a confiança, o respeito e a segurança necessários para um aprendizado saudável e inclusivo.

3.1.2.3 *A escola ainda caminha lentamente nos debates sobre sexualidade e gênero*

Segundo Butler (1990, p. 24), gênero foi inicialmente compreendido como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado”, produzindo uma dicotomia entre sexo (biologia) e gênero (cultura). Scott (1995, p. 72) cunha o termo “gênero” a partir da rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” e enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

No conto “A vida não para, Júlia”, o aluno expressa sua identidade de gênero ao se referir a si mesmo no masculino e ao expressar o desejo de se assumir como um menino trans. Isso demonstra a complexidade das identidades de gênero que as alunas podem trazer para o ambiente escolar, destacando a importância de um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. No entanto, a escola parece não estar preparada para lidar com as questões de gênero e sexualidade, visto que a resposta inicial da instituição, indicada a partir da fala da professora após a leitura de um relatório, foi de que ela estaria apenas buscando atenção. Isso reflete uma falta de compreensão e sensibilidade em relação às experiências de alunas que não se

enquadram nas normas de gênero tradicionais. Além disso, a reação imediata da professora ao notar que Júlia poderia estar em crise emocional foi contatar o "serviço especializado", o que demonstra um reconhecimento apenas superficial das necessidades emocionais e psicológicas das discentes.

Para Saffioti (2009, p. 26), “há uma estrutura de poder que unifica as três ordens – de gênero, de raça/etnia e de classe social”. Ainda segundo essa autora, categorias como “a raça/etnia, com tudo que implica em termos de discriminação e, por conseguinte, estrutura de poder, imprimiu sua marca no corpo social por inteiro”. Assim, analisar as relações de gênero implica em analisar os demais atravessamentos que o corpo sofre (gênero, raça e etnia, classe), e que, também, “vão gestando a subordinação” (Saffioti, 2009, p. 26) de alguns corpos: essa intersecção pode ser considerada como um "sistema de opressão interligado” (Akotirene, 2019, p. 21).

Cláudia demonstra pouca compreensão em relação às experiências de Júlia ao interpretar suas expressões de gênero como uma "encenação" e acreditar que a aluna está buscando chamar a atenção. Isso sugere uma falta de reconhecimento das identidades de gênero diversas e das experiências de discriminação e marginalização que as discentes podem enfrentar. Cláudia também minimiza os problemas de Júlia, sugerindo que ela não tem "problemas de verdade" por ser apenas uma pré-adolescente. Esse tipo de abordagem parece distante e inadequado: a docente repreende Júlia por expressar suas emoções e minimiza seus problemas, em vez de oferecer suporte emocional e compreensão. Sua resposta ao apelo de Júlia reflete uma falta de treinamento e sensibilidade em relação às questões de gênero e saúde das alunas.

No trecho “Ela virou chacota na escola inteira. Na sala dos professores, todos se referem a ela como “pop” – acrescentou Carlos”, do relato “Pensamento situado”, nota-se o apagamento identitário da estudante que é chamada apenas de “pop”, em alusão ao episódio de sexo oral. Em nenhum momento, as docentes envolvidas na conversa apontam negativamente a participação dos meninos que pagaram por um beijo ou fazem chacota dos garotos que pagam por sexo oral com um pirulito como moeda. O foco da conversa, o motivo dos risos e piadas eram meninas, como se as ações lesivas desempenhadas por meninos, dentro daquele contexto, fossem permitidas e/ou naturalizadas. Esse episódio permite perceber a visão de docentes diante de expectativas e performances que devem ser desempenhadas por *meninos* e *meninas*, sem questionar a gênese desses papéis nem tampouco perceber a ausência de criticidade quando não se questiona sobre como esses papéis são naturalizados na cultura e suas atribuições não são

entranhadas nas relações familiares e na escola, expressas flagrantemente, por exemplo, na forma como os pais educam e criam diferentemente filhos e filhas, e no modo como os professores muitas vezes atuam no mesmo sentido (Cecchetto; Ribeiro; Oliveira, 2023, p.134).

Segundo Butler (1990), a identidade de gênero não é algo fixo e determinado biologicamente, mas sim uma construção social e cultural, que pode variar de acordo com o contexto e a experiência das pessoas. Diante dessa premissa, pode-se inferir que o conto “Pensamento situado” estabelece um discurso limitado sobre papéis de gênero que podem reforçar a exclusão e a discriminação de pessoas que não performam os roteiros estipulados de acordo com sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, através de estereótipos de gênero que podem reforçar preconceitos e discriminação:

A professora se perguntou se Júlia havia cortado o cabelo já pensando quando se assumiria “trans”? Roupas largas, sem perfume, sem maquiagem, sem unha pintada, sem rosa e sem desenhos coloridos: Júlia fazia de tudo para se distanciar dos estereótipos femininos”. (“A vida não para, Júlia”)

Os papéis seriam “padrões ou regras arbitrárias” (Louro, 2014) que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seu modo de se relacionar, de se portar através do aprendizado de papéis. Nesse ponto, concordo com Dias, Oliveira, Cruz e Amorin (2017, p. 8) quando dizem que a escola não deve coadunar com a perpetuação de construções que padronizam hierarquias baseadas em estereótipos sobre o binarismo masculino ou feminino, mas deve possibilitar uma abordagem aberta e empática, questionando o universalismo numa ótica intercultural.

Ao considerar as categorias, analíticas e políticas, sexualidade, gênero e raça, Bento (2017) afirma que elas possuem “pouco valor explicativo se consideradas fora de contextos mais amplos e complexos” (Bento, 2017, p. 30). Dessa forma, o cruzamento desses marcadores da diferença e da desigualdade “nos alerta para a impossibilidade de análises essencialistas, naturalizantes e universais” ao mesmo tempo em que tem força discursiva de “verdades irrelativizáveis” (Bento, 2017, p. 30).

No fragmento a seguir, um aluno é ridicularizado no grupo de fofocas de uma rede social, sendo alvo de críticas por sua estatura considerada baixa, de acordo com os padrões estabelecidos pelos membros do grupo. Além disso, é mencionado que ele aparenta ser mais jovem, sendo comparado a uma criança (uma “criançona”) de oito anos, devido a seu comportamento, percebido como infantil. Dado que o conto “Aqui tem fofoca escolar” aborda séries escolares como o sexto e o sétimo ano, surge a indagação sobre qual altura seria

considerada adequada para uma criança de uma faixa etária de entre 11 e 13 anos. Além disso, seria possível questionar o padrão de beleza que subjuga um garoto com base em sua altura de modo a impactar negativamente em sua autoestima. A reflexão também se estende para a discussão sobre como essa criança deveria se comportar para evitar ser alvo de zombarias e linchamento virtual fundamentado na pressão das expectativas sociais sobre a aparência, vestimenta, linguagem e comportamento dos estudantes: “o beto ollero sla q ano ele é, parece q tem 8 anos e o menino se acha o bonitão, mas deve- ter 1,30 de altura e é uma criançona”.

O uso do termo “viado”²⁶ percebido em “Riscos ou Arquivo morto”, “Sem ideologia” e “Lições de (sobre)vivências” evidencia que é associado a alguns meninos que não performam certos papéis, como se ele fosse um xingamento para eles, com uma função depreciativa, negativa, que é, contudo, negada:

- Gente, eu já expliquei inúmeras vezes que “viado” e “gay” não são xingamentos – disse Ivan muito bravo. (“Sem ideologia”)
 “Mancha”, “Toinha”, “cebola” e “viadinho”. Cada apelido tinha um significado malicioso diferente. (“Riscos ou Arquivo morto”)
 - Então, se algum adulto disser isso, ele pode ser preso? – continuou ele – Já que você disse que eu não posso chamar ele de “viado”, então me explique isso aí que eu quero saber onde está o erro. Você falou um monte de palavra em inglês só para me confundir, mas eu nunca aprendi nada disso não. (“Lições de (sobre)vivências”)

O debate sobre a homossexualidade passa necessariamente pelo espaço escolar, e ele, como “*locus* privilegiado de formação humana, não pode abster-se da responsabilidade de tratar” qualquer manifestação homofóbica. (Espírito Santo, 2018, p. 95-96). Espírito Santo (2018, p. 98) relembra que a escola é lugar de “formação para a cidadania”. Diante dessa premissa, “como se omitir na discussão de tão importante tema? Na escola, professores e alunos deveriam estudar e discutir a questão de orientação sexual, sem coerção ou qualquer tipo de censura”. Entender que a omissão não se configura um caminho saudável para a resolução dos conflitos fará com que discentes e docentes não sejam silenciadas diante de situações de bullying e LGBTQIAPN+fobia e tenham suas identidades reconhecidas e respeitadas na escola, independentemente das famílias:

A questão de orientação sexual, ignorada por muitos, tem sido motivo de bullying, o que tem causado muito sofrimento para aqueles ou aquelas tidos como diferentes.

²⁶ Luiz Mott destaca cerca de oito possíveis origens para o uso dos termos “viado” ou “veado” para designar os homossexuais. Cf. A origem do termo veado. **Lado A**, 23 jun. 2006. Disponível em: <<https://revistaladoa.com.br/2006/06/policial/origem-termo-veado/#:~:text=Para%20o%20antrop%C3%B3logo%20Dr.%20Luiz%20Mott%2C%20fundador%20do,utilizado%20em%20bras%C3%B5es%20e%20bandeiras%20em%20outros%20pa%C3%ADses>>. Acesso em 02 maio 2024.

Quando a escola toma para si a responsabilidade de pelo menos abrir o debate sobre o assunto do bullying, vozes contrárias se opõem, argumentando que esse papel é da família. Estará a família tratando devidamente do assunto? (Espírito Santo, 2018, p. 95/96)

Parece imperativo reconhecer as diversas categorias que atravessam as discentes e docentes como conectadas, para que, assim, a escola avance “no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da disciplina” (Auaad; Corsino, 2018, p. 8) e que “esta instigue o docente a problematizar as questões de gênero e diversidade inerentes ao ambiente escolar, uma vez que este produz e reproduz muitas situações de discriminação e preconceito” (Guerch, 2019, p. 15).

3.1.2.4 A escola se exime de lidar com as redes sociais e tecnologias

A partir de um relato como “Aqui tem fofoca escolar”, é possível perceber como escolas, ao se posicionarem sobre casos de “grupos de fofoca”, consideram as redes sociais como sendo da esfera privada das estudantes, hesitam e não intervêm ou legislam sobre o que ocorre fora do contexto escolar. Isso pode refletir uma falta de compreensão sobre a extensão do impacto das ações das estudantes nas redes sociais sobre esse contexto.

Como já foi descrito páginas atrás, o uso de celular e redes sociais são características da rotina escolar. No entanto, mesmo sem uma indicação direta por parte das escolas das regras sobre uso de celulares e redes sociais nelas, pode-se prever que a instituição só interferirá quando a sua imagem ficar em evidência, como ocorre em “Sem ideologia” e “Brincadeira de criança”; nos demais casos, as instituições parecem optar por não adotar atitudes firmes, justificando que não podem fazer isso em relação a fatos ou comportamentos que não ocorrem dentro do espaço escolar.

3.1.2.5 Dinâmicas de poder, silenciamento e minimização da dor: uma questão de alteridade

O poder pode se manifestar via discursos educacionais que estabelecem regras, valores e conhecimentos considerados legítimos e válidos, tais como aqueles incluídos no currículo, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas. As instituições educacionais, como escolas e universidades, são locais onde o poder é exercido também através de regulamentos, políticas e estruturas hierárquicas que determinam como a educação deve ser organizada e administrada. As relações de autoridade entre professoras, diretoras, alunas e outras pessoas diretamente

relacionadas à educação representam uma manifestação do poder, uma vez que determinam quem toma decisões, estabelece regras e controla o ambiente educacional.

Dado que o que é ensinado como conhecimento válido e performado como verdadeiro no espaço escolar é influenciado pelo poder e pelo discurso dominante, é possível deduzir que os direcionamentos promovidos pelas autoridades na escola moldam as crenças e valores das alunas, muitas vezes promovendo a conformidade com as ideologias dominantes da sociedade. Isso fomenta a hierarquização de algumas identidades e corpos com base em critérios sociais, étnico-raciais, econômicos e culturais, o que leva à exclusão e à marginalização de certas identidades.

Conforme Foucault (2021) argumenta, o poder não pode ser compreendido como uma entidade monolítica, mas sim como uma intrincada rede de relações e práticas que permeiam todas as esferas da sociedade, inclusive o espaço escolar. A constante busca de Duda pelo “serviço especializado”, no conto “Brincadeira de criança”, evidencia a negligência e falta de atenção da escola em lidar com as demandas das discentes. A resposta padronizada de que a “pró do serviço especializado” estava ocupada destaca uma estrutura hierárquica que dificulta o acesso das estudantes a um suporte adequado. Outro indício, no mesmo relato, sobre a negligência no atendimento às alunas, fica implícito na descrição das responsabilidades dos funcionários auxiliares e sugere que certos funcionários se ocupam mais com questões administrativas do que com a orientação e suporte emocional das alunas, o que evidencia uma divisão de responsabilidades que pode e parece falhar na atenção às necessidades das discentes.

O fato de estudantes terem que registrar suas demandas em um caderno em um corredor, em vez de terem acesso a uma consulta direta com alguma orientadora, ressalta uma dinâmica que pode silenciar vozes e minimizar questões importantes. A tentativa de “Duda” de rotular uma situação como “assédio” destaca a sensação de vulnerabilidade em relação à sua sexualidade e corpo, enquanto, em contrapartida, a forma como a “pró do serviço especializado” desqualifica a experiência da estudante expõe uma falta de sensibilidade para compreender e intervir nessas situações. O contexto de assédio pode despertar memórias traumáticas, como ocorre com a professora Cida, o que revela como as dinâmicas de gênero e o histórico de experiências pessoais podem influenciar a percepção e reação de educadoras diante de situações semelhantes.

Já reações como a da “pró do Serviço Especializado” durante a reunião pedagógica, minimizando a situação como “brincadeira de criança”, revela uma dinâmica de poder que pode deslegitimar as experiências de discentes e contribuir para ambientes onde práticas

prejudiciais sejam normalizadas. A resolução apressada do caso, com a promessa de que o aluno responsável pediria desculpas a Duda, reflete uma abordagem superficial e insuficiente de centros escolares para lidar com questões mais profundas de assédio e bullying. Além disso, a falta de uma compreensão adequada do conceito de assédio por parte da “*pró do serviço especializado*” e de outras docentes, sugere uma possível lacuna na formação e conscientização do corpo docente sobre questões relacionadas à sexualidade, gênero e poder.

O relato “Confissões de uma TikToker” traz uma narrativa na qual, inicialmente, se questiona a veracidade das afirmações da estudante, criando uma atmosfera de dúvida sobre sua identidade e confiabilidade, o que gera uma desconexão entre a percepção do professor, baseada na participação positiva da estudante nas aulas, e a visão da coordenadora, que a retrata como mentirosa. Já em “Fake News”, uma escola opta por demitir um professor após receber uma denúncia sobre assédio, mencionando a intenção de “preservá-lo” de possíveis processos legais, embora posteriormente fosse constatado que tudo se tratava de um mal-entendido. Esses relatos levantam questões sobre como diferentes profissionais da comunidade escolar podem perceber e interpretar as ações de alunas e professoras e revelam transcendentais dinâmicas de poder existentes nas instituições escolares.

Para Hall (1996 *apud* Severino, 2018, p. 868), as identidades “são produções nunca acabadas e, portanto, sempre constituídas interna e externamente à representação, não são fixas a um passado essencializado, mas continuamente sujeitas ao jogo da história, da cultura e do poder - são, nesse sentido, também disputas”. Na contramão desse conceito, os espaços escolares, conforme analisados com base no corpus, parecem não escapar das produções de significados que reforçam a diferença como negativa e, conseqüentemente, como objeto de potencial exclusão. Nesse sentido, Severino (2018) indica que a categorização e, portanto, a diferença, não se aplicam a cis-heterogeneidade e à branquitude, mas às identidades que escapam delas: negras, lésbicas, gays, por exemplo, tendo em vista que “no histórico da educação brasileira, os processos de construção da identidade dos sujeitos foram orquestrados pela heteronormatividade” (Silva, 2018, p. 566).

Finalmente, importa destacar que, segundo Silva e Roseno (2018, p. 767), a escola “tem papel preponderante na desconstrução de preconceitos e discriminações, tem por obrigação legal, moral e ética somar esforços no combate às desigualdades”: ao reconhecer as identidades como construções fluidas e contestadas, as docentes podem trabalhar para criar ambientes educacionais mais justos, acolhedores e empoderadores para todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero, raça, orientação sexual ou qualquer outro atravessamento. Assim, após ter apresentado a análise dos relatos, busco analisar, na seção a

seguir, de que maneira a BNCC contempla essas interseções, particularmente no âmbito do ensino de língua inglesa como língua franca.

3.1.3 Reanálise da BNCC

Conforme vimos na seção 2.2, a análise isolada dos descritores não me proporcionou uma compreensão efetiva de como a interseção entre corpo, gênero e sexualidade é abordada na BNCC, apenas de como não é abordada, através de quais palavras ou expressões — “descritores” — não é abordada. Diante desse impasse, decidi reler e reanalisar os capítulos da BNCC, particularmente da sua versão definitiva, em vigor, em prol de buscar fundamentações possíveis para a abordagem das interseções entre gênero, corpo e sexualidade em contextos escolares, particularmente no âmbito do ensino de Língua Inglesa como língua franca.

Após uma análise mais aprofundada da BNCC, percebi que o documento oferece brechas interpretativas que permitem abordar temas como gênero, corpo, racismo, sexualidade e homofobia em sala de aula, mesmo que não haja descritores explícitos que forneçam subsídios diretos para essas discussões, como já demonstrado na primeira análise do documento e conforme corroboram diversos trabalhos elencados no estado de arte, como Bessa-Oliveira e Ortiz (2020), Santos, Miesse e Carvalho (2021), Araújo (2022), Back e Nogueira (2021), Silva, Brancaloni e Oliveira (2019), Baptista (2021), Santos e Ribeiro (2020), Silva et al. (2020) e Carvalho, Silva e Santos (2021): a BNCC revela diversas categorias que suportam a inclusão dessas temáticas no contexto educacional.

Assim, por exemplo, a BNCC diz que a educação deve ser uma ferramenta para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e diz estabelecer objetivos voltados para a superação das desigualdades. Além disso, diz enfatizar a importância de atender às demandas e necessidades das estudantes e suas comunidades, proporcionando flexibilidade curricular, e tendo como meta o desenvolvimento integral das estudantes.

O documento também diz reconhecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e valorizar a diversidade e a linguagem como ferramentas fundamentais para a promoção de um aprendizado significativo. Esses princípios abrem espaço para que educadoras interpretem a BNCC de maneira a incluir discussões sobre gênero, corpo, racismo, sexualidade e homofobia em suas práticas pedagógicas. Assim, a análise do texto da BNCC me permite argumentar que, apesar da ausência de descritores específicos, os valores e objetivos gerais do

documento fornecem uma base interpretativa e legal para a implementação de práticas educativas onde sejam abordadas e valorizadas essas importantes questões sociais.

Dessa releitura analítica, emergiram as seguintes categorias: 1) a educação como ferramenta para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) o objetivo da superação da desigualdade; 3) o foco nas demandas e necessidades das estudantes e suas comunidades; 4) a flexibilidade curricular; 5) o objetivo do desenvolvimento integral das estudantes; 6) o reconhecimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento; e, finalmente, 7) a valorização da diversidade e da linguagem como ferramentas fundamentais para a promoção do aprendizado significativo. Este capítulo se propõe a examinar de forma mais detalhada cada uma dessas sete categorias identificadas na releitura crítica da BNCC, de modo a fundamentar a abordagem das interseções entre corpo, gênero e sexualidade em contextos escolares, particularmente no ensino de inglês.

3.1.3.1 A educação como ferramenta para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva

Segundo a BNCC, é necessário que estudantes possam agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Essas competências não apenas capacitariam as discentes a tomarem decisões embasadas nos valores mencionados, mas também contribuiriam para a promoção de uma sociedade justa e inclusiva, na qual cada membro será capaz de contribuir de maneira significativa para o bem comum. Assim, os fundamentos pedagógicos da BNCC, parecem reforçar a importância da prática de “não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14); o documento como um todo destaca a necessidade de diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade escolar, em prol de promover um ambiente inclusivo e plural.

Ao analisar as etapas do Ensino Fundamental e Médio, a BNCC reforça o compromisso com “a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 466); a ênfase na construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária é evidente na proposta de valorização da participação política e social que fomente o respeito às liberdades civis garantidas no estado democrático de direito. Além disso, a BNCC afirma querer que os currículos encorajem a construção de projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, justiça social, solidariedade, cooperação e sustentabilidade, o que indica que, segundo o

documento, ao pautarem suas práticas nos princípios éticos, democráticos e inclusivos propostos nele, as professoras podem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimento, tornando-se um veículo de transformação social.

3.1.3.2 Superação da desigualdade

A BNCC se apresenta como uma ferramenta crucial para a superação das desigualdades no contexto da educação básica no Brasil e, embora reconheça que, por si só, não alterará totalmente o quadro de desigualdade presente no país, afirma ser essencial para iniciar o processo de transformação. Isso se deve à sua influência não apenas nos currículos, mas também na formação inicial e continuada das educadoras, na produção de materiais didáticos, nas matrizes de avaliações e nos exames nacionais.

A BNCC, ao estabelecer seus fundamentos pedagógicos, destaca explicitamente a necessidade de levar em consideração a “superação das desigualdades” (Brasil, 2018, p. 15) e de que esse comprometimento não se limite apenas à igualdade de acesso à educação, mas se estenda à promoção da equidade, reconhecendo a importância de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos vulneráveis. Esse enfoque inclui explicitamente os povos indígenas originários, as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes, buscando dar um passo essencial na direção da “justiça social” (Brasil, 2018, p. 15).

Na etapa do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011 salientaram que a escola, embora não tenha o poder de resolver todas as desigualdades sociais, pode “ampliar significativamente as condições de inclusão social” (Brasil, 2018, p. 462). Assim, uma escola que proporcione acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho se torna potência para a redução das disparidades sociais e para a construção de uma educação que não apenas promova a igualdade de oportunidades, mas também vise ativamente eliminar barreiras historicamente impostas.

Ao moldar os currículos e direcionar a formação das educadoras sensibilizando para a necessidade de superar desigualdades, a BNCC dá fundamentos para que as profissionais da educação enfrentem as questões mais cruciais para esse fim, dentre as quais não há impedimento para que se debatam questões como a desigualdade de gênero, a LGBTQIAPN+fobia e o racismo. Ao incorporar esses temas nas práticas pedagógicas, com amparo da BNCC, as docentes podem estimular abordagens críticas e reflexivas de modo a

formar as discentes em prol de que compreendam e questionem as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade.

3.1.3.3 Foco nas demandas das estudantes e da comunidade

A BNCC, ao indicar a importância de “preparar as estudantes para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5), parece reconhecer a importância de que a educação tenha um caráter flexível, o que é evidenciado pelos fundamentos pedagógicos da BNCC quando reforçam a necessidade de uma construção intencional de processos educativos que esteja “em sintonia com as necessidades, possibilidades e interesses das estudantes” (Brasil, 2018, p. 14). Isso implica considerar as diferentes infâncias e juventudes, reconhecendo as diversas culturas juvenis e seu potencial para criar formas de existir. A BNCC, portanto, enfatiza, a importância de uma educação contextualizada e adaptada à realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens e as aprendentes estão situadas.

A etapa do Ensino Fundamental, considerando as características específicas dos estudantes da faixa etária que busca atender prioritariamente, demanda um trabalho que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, o que significa partir de suas vivências mais imediatas, permitindo que, com base nessas vivências, elas possam ampliar progressivamente a compreensão delas mesmas e do mundo.

No Ensino Médio, a BNCC destaca a necessidade de garantir a permanência e as aprendizagens das estudantes, “respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (Brasil, 2018, p. 461). O *projeto de vida*, categoria discursiva bastante recorrente na BNCC parece apontar para um compromisso em proporcionar às estudantes seu desenvolvimento integral por meio das competências gerais para a Educação Básica de modo a favorecer e “apoiar as escolhas necessárias para a concretização de seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p. 5), os quais abrangem não apenas “estudo e trabalho, mas também escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463).

O protagonismo das estudantes é um princípio que a BNCC diz enfatizar em todas as etapas, estimulando sua participação ativa, crítica, criativa e responsável no processo educativo:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (Brasil, 2018, p. 472).

Ao garantir o protagonismo das estudantes em suas aprendizagens e o desenvolvimento de suas capacidades em prol de seus próprios *projetos de vida*, a BNCC diz favorecer sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política. Esse enfoque deve se traduzir na flexibilidade da estrutura curricular, que permita a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam às especificidades locais e à multiplicidade de interesses das estudantes, fortalecendo o exercício do protagonismo juvenil. A BNCC também destaca a importância de considerar “as diferentes identidades linguísticas, étnicas e culturais das estudantes, assim como suas necessidades específicas” (Brasil, 2018, p. 15).

3.1.3.4 A formação e o desenvolvimento integral

A BNCC diz prezar por uma educação em que se estabeleça um compromisso explícito com o “desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018, p. 14) que garanta

o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (Brasil, 2018, p. 5).

A BNCC, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), afirma visar à formação humana integral, reconhecendo a importância de abordar as diferentes dimensões do ser humano: “intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16). Esse enfoque abrangente parece refletir a compreensão de que a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também à promoção de aspectos essenciais para a formação completa das discentes. Diante dessa premissa,

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018, p. 19).

Na etapa do ensino fundamental, a BNCC ressalta o compromisso que as escolas devem ter no oferecimento de uma formação integral, pautada pelos direitos humanos e princípios democráticos. Além disso, destaca a importância de desnaturalizar qualquer forma de violência, incluindo a violência simbólica imposta por grupos sociais que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC reforça o compromisso que as escolas devem ter com a formação integral das estudantes ao orientá-las a se guiarem na construção do projeto de vida das estudantes. Esse compromisso implica promover o desenvolvimento pessoal e social das alunas de modo que consolidem e construam os conhecimentos, representações e valores que influenciarão suas tomadas de decisão ao longo da vida. Assim, a BNCC reconhece que o projeto de vida das discentes é uma construção contínua que acompanha o desenvolvimento de suas identidades em contextos atravessados por culturas e demandas sociais diversas.

Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (Brasil, 2018, p. 472).

Dessa maneira, a BNCC constitui uma ferramenta que pode direcionar, diante da interpretação proposta aqui, a prática educativa para além do conhecimento formal por meio de abordagens que reconheçam o cultivo de habilidades sociais, éticas e morais, que são essenciais à formação integral das alunas. Ao adotar uma perspectiva abrangente, diversificada e flexível, a BNCC pode ajudar a estabelecer as bases para uma educação que atenda às demandas contemporâneas.

3.1.3.5 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

A BNCC busca definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (Brasil, 2018, p. 7).

Um dos pontos fundamentais da BNCC, assim, como vimos anteriormente, é a promoção das competências gerais, que, no âmbito pedagógico, consubstanciam esses direitos. As aprendizagens essenciais definidas na BNCC concorrem para assegurar às estudantes o “desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

A consciência da diversidade é outro princípio norteador que pode ser interpretado através da leitura da BNCC, pois ela preconiza “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (Brasil, 2018, p. 14). Para tanto, o documento

ênfatiza a necessidade de construir, intencionalmente, processos educativos alinhados com “as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 14), considerando as “diferentes infâncias e juventudes, bem como as diversas culturas juvenis” (Brasil, 2018, p. 14).

No contexto do Ensino Fundamental, a BNCC reconhece as singularidades das crianças e adolescentes em desenvolvimento, demandando práticas escolares diferenciadas e o entendimento por parte das educadoras das formas próprias de expressão das culturas juvenis. Segundo a BNCC, a atenção à diversidade, às diferentes formas de aprendizado e às necessidades individuais das estudantes torna-se crucial para superar desafios como desinteresse, alienação, agressividade e fracasso escolar (Brasil, 2018, p. 14). Assim,

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 62).

Já na etapa do Ensino Médio, a BNCC, ao reconhecer a juventude como “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos” (Brasil, 2018, p. 463) que se encontra articulada com uma “multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (Brasil, 2018, p. 463), a BNCC propõe mobilizar a todas as pessoas envolvidas na escola para que entendam as culturas juvenis em sua singularidade, o que pode ser interpretado não apenas como compreendê-las enquanto “diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (Brasil, 2018, p. 463). Portanto, o texto da BNCC abre brechas interpretativas que indicam que o documento propõe uma escola que acolha as diversidades, promova o respeito à pessoa humana e aos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e garanta que as estudantes, em suas singularidades, sejam protagonistas de seu próprio processo de escolarização.

A valorização da diversidade é outra competência geral indicada na BNCC, pois ela destaca a importância de valorizar os diferentes saberes e vivências culturais, promovendo a afirmação de identidades em relação ao coletivo. Valorizar os papéis sociais desempenhados pelas jovens e qualificar os processos de construção de suas identidades são aspectos enfatizados na BNCC, o que reforça a relevância de ambientes escolares que promovam o crescimento das estudantes.

A resolução de conflitos é sinalizada como uma competência geral, em prol de cujo desenvolvimento é necessário incentivar o exercício da empatia, do diálogo e da cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, “com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 9).

Essa abordagem pode favorecer a construção de ambientes escolares baseados na compreensão mútua e na solução não violenta de conflitos, que permitam a expressão de diferentes pontos de vista. Segundo o documento, as estudantes precisam se conhecer e aprender a lidar com “seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais” (Brasil, 2018, p. 466).

Em síntese, a BNCC pode atuar como um guia abrangente e integrador, fornecendo bases para a construção de práticas educativas em que se trabalhe o respeito à diversidade, inclusive a pautada por interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade, promovendo diálogos e assegurando o desenvolvimento integral das estudantes.

3.1.3.6 Linguagens

A BNCC assinala a importância da área de Linguagens no desenvolvimento integral das estudantes e na construção de identidades por meio de práticas sociais diversificadas nas etapas do ensino fundamental e médio. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 63),

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Através das disciplinas que compõem essa área, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, segundo a BNCC, devem ser ampliadas as capacidades expressivas das alunas, proporcionando-lhes um enriquecimento cultural e a sua formação enquanto sujeitos sociais conscientes.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, para a BNCC, devem ser ampliadas as práticas de linguagem trabalhadas nos Anos Iniciais, o que inclui o aprendizado de Língua Inglesa. Isso pode permitir que as estudantes participem de atividades diversificadas, como manifestações artísticas, corporais e linguísticas, contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades. No Ensino Médio, a BNCC estabelece, para a área de Linguagens e suas

Tecnologias, o papel de favorecer a consolidação e ampliação por parte das estudantes das suas habilidades de uso e reflexão sobre linguagens artísticas, corporais e verbais. A BNCC destaca a importância de proporcionar às estudantes experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias, situadas em campos de atuação social diversos. Essas experiências são essenciais para o adensamento dos conhecimentos, a análise crítica e o exercício contínuo de práticas discursivas.

A BNCC, inclusive, propõe que a construção da identidade seja abordada de forma específica, particularmente no campo da vida pessoal, no Ensino Médio. As atividades associadas a esse campo devem ter como intuito que as estudantes reflitam sobre temas que afetam à juventude, de modo a enriquecer a construção de seus projetos de vida e ampliar suas referências culturais. A BNCC ressalta a importância de considerar aspectos como vida afetiva, saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, lazer, práticas corporais, culturais, entre outros.

Ao focar nas competências específicas da área de linguagens, a BNCC destaca a necessidade de que as estudantes compreendam os “processos identitários, conflitos e relações de poder nas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2018, p. 492), e, conseqüentemente, promovam o respeito à diversidade e à atuação social baseada em princípios democráticos e nos direitos humanos. Por outro lado, a BNCC enfatiza o uso de diferentes linguagens para expressão e partilha de informações, bem como para a argumentação com base em fatos e dados confiáveis de modo a promover ideias que respeitem os direitos humanos e a consciência socioambiental.

Nas competências gerais da Educação Básica destaca-se a importância de utilizar diferentes linguagens, incluindo as tecnologias digitais, para expressão e compartilhamento de informações, promovendo o entendimento mútuo. Essa perspectiva é reforçada no Ensino Médio, onde a BNCC propõe que as estudantes intensifiquem o conhecimento sobre sentimentos, interesses e capacidades, utilizando diversas produções para manifestar suas culturas juvenis.

No que diz respeito às competências específicas no Ensino Médio, a BNCC destaca a necessidade de que as estudantes compreendam o funcionamento das diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – e práticas culturais e mobilizem seus conhecimentos sobre elas para ampliarem sua participação social e interpretem criticamente a realidade. Também é enfatizada a importância de utilizar diferentes linguagens para exercer protagonismo e autoria de forma ética e solidária, defendendo “pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a

consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 65)

A BNCC ainda ressalta a relevância do uso crítico das tecnologias digitais em sala de aula, de modo que sejam considerados os impactos da revolução digital na sociedade contemporânea e seja destacada a importância de que as estudantes aprendam a buscar dados de forma crítica nas diferentes mídias, assim como a analisar vantagens e riscos dos usos das diferentes tecnologias. Em relação à área de Linguagens no Ensino Médio, também se destaca a importância da mobilização de práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnica, crítica, criativa, ética e estética delas.

3.1.3.7 *Língua inglesa*

A inserção da Língua Inglesa no currículo, conforme preconizado pela BNCC, deve servir como instrumento essencial para a formação integral das alunas e contribuir de maneira significativa para a construção de suas identidades e para a sua reflexão sobre questões sociais pertinentes. A BNCC aponta que, na abordagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, deve ser promovido o engajamento e participação das alunas em um mundo globalizado e plural. Dessa forma, o estudo da língua inglesa deve ser concebido não apenas como uma aquisição de conhecimento linguístico, mas como um meio de agenciamento crítico por parte das estudantes e de exercício de uma cidadania ativa. Este enfoque prevê oferecer oportunidades para a reflexão sobre temas sensíveis, estimulando a construção de uma consciência social e cultural.

No âmbito do Ensino Fundamental, mais especificamente no 6º ano, a BNCC diz ressaltar a construção de laços afetivos e convívio social como objetivos centrais do ensino de inglês. Isso implica não apenas na aprendizagem do idioma, mas na criação de um ambiente propício para abordar temas relevantes como o racismo, empoderamento, a diversidade e o respeito. A língua inglesa, nesse contexto, torna-se um veículo para ampliar perspectivas e estimular a construção de identidades mais abertas e plurais.

No Ensino Médio, a BNCC afirma buscar reforçar uma visão intercultural e *desterritorializada* da língua inglesa. Ao propor o reconhecimento do caráter fluido, dinâmico e particular desse idioma compreendido enquanto língua franca, as estudantes deveriam ser convidadas pelos currículos a explorarem as identidades plurais de seus diferentes falantes, desvinculando-se de noções pré-concebidas.

A competência específica de número 4 da área de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio destaca o uso do inglês como língua de comunicação global. Este ponto, quando aliado a uma visão intercultural, também proposta pela BNCC, abre espaço para discussões sobre a diversidade de culturas, valores e identidades, promovendo, assim, uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferenças. A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e dos multiletramentos na abordagem do ensino de língua inglesa enquanto língua franca pode oferecer uma via para a expressão mais rica e variada das experiências das estudantes. Essa inclusão pode possibilitar a exploração de diferentes linguagens, incluindo a visual, a corporal e a audiovisual, e pode proporcionar, assim, um ambiente propício para discutir questões relacionadas à diversidade, promovendo uma maior consciência dos desafios enfrentados por diferentes grupos. Dessa forma, pode-se inferir que a ênfase na focalização “nas estudantes e em seus interesses” (Brasil, 2018, p. 14), conforme mencionada na BNCC, sugere que as práticas leitoras em língua inglesa estejam conectadas a contextos significativos para as discentes. Essa abordagem não só não exclui como fundamenta a discussão de temas relacionados à interseção entre corpo, identidade sexual e de gênero, LGBTQIAPN+fobia e racismo através de gêneros diversos, incluindo poemas e peças de teatro.

A partir da releitura analítica à que procedi, é possível, portanto, afirmar que a BNCC não apenas pode orientar em prol de um ensino de Língua Inglesa como uma ferramenta para a aquisição de habilidades linguísticas, como principalmente pode reconhecer seu potencial como instrumento para promover uma reflexão crítica sobre questões sociais e para estimular o engajamento ativo das estudantes na sociedade contemporânea. Através da incorporação desses princípios, busca-se que redes e escolas façam com que a língua inglesa seja considerada não apenas um meio de comunicação global mas um catalisador eficaz na construção de uma educação mais plural e consciente. A BNCC, ao buscar orientar que as escolas considerem o contexto cultural, social e identitário das estudantes, pode oferecer um guia flexível para ajudá-las a se tornarem protagonistas de seus próprios projetos, comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, crítica e ética.

4 CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Neste trabalho, refleti em torno de como políticas educacionais influenciam e são influenciadas pelas experiências corporais, de gênero e de sexualidade das pessoas envolvidas no processo educativo, de modo a explorar as tensões, contradições e possibilidades emergentes dessas influências, bem como as formas pelas quais elas afetam a construção de identidades individuais e coletivas no ambiente escolar. Este estudo teve como base as orientações teóricas e metodológicas da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; 2013) e da pesquisa autoetnográfica (Ellis, Adams, Bochner, 2011; Pardo, 2019), explorando as tensões, contradições e possibilidades que emergem das interações entre corpo, gênero, sexualidade e as políticas educacionais para a construção de identidades individuais e coletivas no ambiente escolar.

Para abordar essas questões, adotei uma metodologia mista que combinou a análise interpretativa das diretrizes da BNCC com a análise de relatos escrevíveis (Evaristo, 2020) elaborados a partir da minha experiência como docente de língua inglesa em escolas privadas de Salvador. Essa abordagem interpretativa foi enriquecida pelo conceito de interseccionalidade (Akotirene, 2001; Crenshaw, 1994; Collins, 2000) e pelos estudos de gênero (Bento 2010, 2017; Scott 1988, 1995; Butler, 1990; Saffioti, 2009), que ajudaram a discutir como essas dinâmicas afetam a construção de identidades individuais e coletivas no ambiente escolar (Louro, 2020; 2022; Matos, 2021). Assim, a pesquisa propôs uma reflexão crítica sobre as implicações dessas intersecções para a construção identitária em contextos escolares.

Ao finalizar esse capítulo, dirijo a minha atenção ao início desta dissertação, onde indiquei, no capítulo da Introdução, os caminhos que apontaram e me trouxeram a essa pesquisa. Faço memória do meu processo de educação formal, de meus interesses de pesquisa e percebo que sempre me envolvi com pesquisas que falavam sobre corpo, sexualidade, gênero e identidade e concluo que esses tópicos não são apenas interesses intelectuais, mas, primeiramente, interesses pessoais. A partir dessas memórias resgatadas de minha infância, adolescência, de minha relação com o espaço escolar, percebi que um dos motivos de gestar esta pesquisa foi uma tentativa, mesmo que inconsciente, de curar as feridas de meu eu-criança, tão oprimida pela cor da sua pele, pelo seu corpo volumoso, pela sua relação afetiva com outras meninas e por sempre ouvir que não se encaixava em lugar algum.

O subcapítulo do Estado de Arte me ensinou que a BNCC não trabalhava com marcadores identitários que versavam sobre corpo, sexualidade e gênero, e que havia poucas

pesquisas relacionando essa lacuna ao ensino de língua inglesa. Cito, a exemplo, Bessa-Oliveira e Ortiz (2020), que discute a ausência das questões de gênero na BNCC e as suas consequências para a educação das mulheres e a construção de uma sociedade mais igualitária. Esse trabalho indica que, na BNCC, a mulher fica totalmente marginalizada, silenciada e excluída, visto que a supressão das discussões de gênero na escola contribui para a persistência da desigualdade e da discriminação social e expressa a violência do âmbito escolar, que se estende a outras instâncias sociais, presenciais/analógicas e/ou virtuais/digitais.

A partir de algumas lacunas de pesquisa, eu iniciei uma de cunho autoetnográfico colocando-me na posição de professora/pesquisadora, com o objetivo de entender como corpo, identidade, sexualidade e gênero estão conectados no contexto escolar. Ao optar por uma pesquisa de cunho autoetnográfico, me inseri na pesquisa autoanalisando a minha prática enquanto docente e me questionando se, de alguma forma, ainda reproduzo padrões excludentes em minhas práticas pedagógicas. Ademais, busquei perceber quais são as ações e posturas efetivas acionadas para lidar com situações de *bullying*, exclusão, racismo e LGTBQIAPN+fobia em contextos escolares. O resultado é que esta pesquisa se tornou uma pesquisa sobre pessoas *invisíveis* e não ouvidas pela gestão escolar; sobre discursos interrompidos, portas fechadas e silenciamentos. Dessa forma, percebo esta pesquisa como um texto polifônico - acabei unindo a voz dessa eu-criança-aluna *invisível* que fui à voz da professora/pesquisadora que eu sou e, juntas, através dos relatos ficcionalizados, tecemos histórias e, assim, somos ouvidas e lidas. Os relatos ficcionalizados são, também, minhas histórias, pois, mesmo quando apenas estive na condição de ouvinte, as histórias me atravessaram, quer pelo conhecimento das personagens envolvidas, quer pelo incômodo causado ao ouvir e recontar as histórias através da escrita.

Ao revisitar os capítulos da minha dissertação, entendo que ela também foi escrita para aquela eu-criança que, muito grande para a idade, teve seu corpo sexualizado e questionado, mas, na condição de professora/pesquisadora, buscou, através desses relatos ficcionalizados, contar histórias que passam despercebidas dentro do contexto escolar e procurou, na análise e interpretação tanto dos relatos como da BNCC, encontrar caminhos para lidar com os atravessamentos entre corpo, gênero e sexualidade na escola.

A princípio, busquei fazer uma análise quantitativa da BNCC e, para tanto, investiguei alguns descritores, mapeando a presença ou ausência desses nas três versões da BNCC. No entanto, a busca isolada pelos descritores não me proporcionou uma compreensão efetiva de como essa temática era abordada na BNCC e, diante desse impasse, reli e reanalisei os capítulos da BNCC, particularmente da sua versão definitiva já em vigor, de modo a encontrar

fundamentações possíveis para a inclusão das interseções entre corpo, gênero e sexualidade na aula de língua inglesa.

A abordagem de questões de gênero no contexto escolar é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Ele deve ir além de simplesmente incluir o tema em disciplinas específicas, como Biologia ou Ensino Religioso. É necessário que o tema seja abordado de forma interdisciplinar e integrada, a fim de que as estudantes possam refletir em torno da complexidade das relações de gênero e sua influência na construção de identidades.

No entanto, é importante também reconhecer que a abordagem de questões de gênero, corpo e sexualidade no currículo pode ser alvo de resistências e contestações por parte de grupos conservadores e que há uma disputa em torno da construção do currículo escolar. Essa disputa se reflete na implementação de políticas públicas, como a BNCC, que tem sido alvo de críticas em relação à não inclusão de temas relacionados à diversidade e ao respeito às diferenças.

A invisibilidade de alguns temas pode afetar significativamente a construção da identidade das estudantes em relação a essa intersecção, pois o espaço escolar é um dos lugares onde elas têm mais contato com as normas e valores sociais que influenciam a construção das identidades de gênero e sexual. Portanto, é importante reconhecer que a escola é um espaço onde as desigualdades sociais se reproduzem e se reforçam, e a abordagem de questões de gênero, sexualidade e corpo no currículo escolar, no ensino de inglês como língua franca, pode ser uma forma de combater essa reprodução de desigualdades.

É imperativo que as escolas e os currículos escolares considerem a diversidade e a complexidade das identidades de gênero e sejam construídos de forma a acolher e respeitar a diversidade das pessoas envolvidas na educação formal. Reconhecer a importância de estudos aprofundados, atividades efetivas e projetos que coloquem essa intersecção no centro das práticas pedagógicas é entender que a construção de uma educação de qualidade passa pela inclusão de uma perspectiva crítica e reflexiva em relação à diversidade, que permita às estudantes compreenderem as desigualdades sociais, de gênero e sexuais e desenvolver habilidades e competências para enfrentá-las.

A análise interpretativa dos 20 relatos autoetnográficos ficcionalizados buscou responder a duas perguntas: a) o que os relatos revelam sobre interseccionalidades entre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar? e b) o que os relatos revelam sobre como a gestão e corpo docente percebem e lidam com elas? Um dos achados mais significativos foi o protagonismo feminino no ambiente educacional, tanto em termos de presença quantitativa

quanto na liderança pedagógica e administrativa. A pesquisa também destacou a importância das relações afetivas entre docentes e discentes na formação de um ambiente seguro para discussões sobre temas sensíveis como gênero e sexualidade.

A análise ainda indicou que as políticas educacionais, representadas, nesse trabalho, pela BNCC, mesmo quando visam à inclusão e ao respeito à diversidade, muitas vezes se chocam com as realidades vivenciadas nas escolas. As implicações práticas desses achados são significativas para a educação e para a área de linguística aplicada e sugerem a necessidade de políticas mais eficazes que reconheçam e integrem as complexidades das identidades de gênero e sexualidade no ambiente educacional. Essas políticas devem ser sensíveis às nuances culturais e regionais e devem promover um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e respeitador das diversidades.

Os relatos analisados revelaram que, apesar da inegável presença de discussões sobre gênero e sexualidade, muitas vezes estas são superficiais ou evitadas, o que reflete um cenário de resistência e de conservadorismo que ainda permeia em muitas escolas, com maior ênfase na rede particular. É possível interpretar, a partir da análise dos dados aqui apresentados, que a complexidade das identidades de gênero e sexual é frequentemente simplificada ou mal compreendida por parte de administradoras e docentes, o que evidencia uma lacuna significativa na formação desses profissionais e aponta para a urgência de uma postura mais comprometida e crítica por parte das autoridades escolares.

Os achados desta pesquisa têm implicações diretas para a prática educacional e para a área de Linguística Aplicada. Primeiramente, sugerem a necessidade de programas de formação continuada para educadoras, focados na sensibilização e no entendimento das questões de gênero e sexualidade, capacitando-as a lidar com essas questões de maneira interseccional; isso inclui a integração dessas discussões nos currículos de uma maneira que respeite a diversidade e promova um ambiente inclusivo e acolhedor.

Na área de Linguística Aplicada, este estudo reforça a importância de abordagens pedagógicas que considerem as identidades linguísticas e culturais das alunas, reconhecendo e valorizando suas singularidades. A implementação de práticas pedagógicas que utilizem a linguagem como ferramenta para explorar e afirmar identidades pode ser um poderoso meio de engajamento e transformação social dentro e fora da sala de aula.

Este estudo, embora abrangente, possui algumas limitações. Primeiramente, a escolha de trabalhar com relatos autoetnográficos, embora rica em detalhes, pode não capturar completamente a variedade de experiências e visões existentes dentro de um contexto educacional mais amplo. Além disso, a análise centrou-se em um número limitado de relatos,

o que pode restringir a generalização dos resultados para outras configurações educacionais ou contextos culturais. Por outro lado, os relatos ficcionalizados funcionaram como um espelho reflexivo que permitiu não apenas entender algumas dinâmicas presentes nas escolas, mas também refletir sobre as práticas pedagógicas que podem transformar essas dinâmicas.

As habilidades e objetivos orquestrados na BNCC estão muitas vezes apartados da realidade das salas de aula. Existe uma discrepância clara entre a escola idealizada e a escola que realmente se tem. A escola privada, além de ser influenciada pelas questões do capitalismo e neoliberalismo, também enfrenta desafios de conservadorismo, como demonstrado nos relatos. O corpo docente é regulado por uma série de mecanismos de poder que incluem as decisões da gestão, as expectativas das famílias das alunas e a tecnologia, representada em alguns relatos pelo uso de celulares e redes sociais. Na prática, a teoria apresentada pela BNCC não se concretiza de forma plena nas salas de aula.

Meu trabalho oferece uma denúncia de como a intersecção entre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar se apresenta e de como gestões e corpos docentes tendem a perceber e reagir a essas questões. Através de duas análises da BNCC, foram apresentadas diferentes perspectivas de interpretação desses cruzamentos. No entanto, mesmo reconhecendo a possibilidade de trabalhar essas intersecções em contextos escolares, particularmente no ensino de inglês, como evidenciado na segunda análise, há uma lacuna significativa entre a possível teoria e a prática.

Assim, posiciono meu discurso como um chamamento à formação docente, especialmente no que tange à sexualidade, identidade e gênero, e às instituições formadoras que, ao não promoverem essa formação, reforçam armadilhas ideológicas. Essas instituições mascaram o debate sobre racismo, sexismo e homofobia ao colocarem todos esses impasses na mesma categoria do *bullying*, diluindo a gravidade e a especificidade de cada questão. É essencial que a formação docente seja revisitada para abordar essas questões de forma eficaz e sensível.

Esta pesquisa indica que, embora desafiador, o caminho para uma educação inclusiva e representativa passa necessariamente pelo reconhecimento e valorização das diversas identidades que compõem o tecido social de nossas escolas. Ao explorar as intersecções entre corpo, identidade, sexualidade e gênero, podemos desenvolver novas epistemologias que informem tomadas de decisões mais conscientes e voltadas para a reparação social. É essencial buscar continuamente maneiras de garantir que cada estudante se sinta visto, ouvida e valorizada dentro do ambiente educacional, integrando essas perspectivas em todas as práticas pedagógicas. Dessa forma, a pesquisa não apenas enriquece o entendimento

acadêmico sobre essas intersecções, mas também contribui para a construção de uma educação que reflete criticamente sobre essas temáticas e promove a equidade e a inclusão.

Concluo destacando que a educação não pode ser dissociada da política e das questões sociais, especialmente em tempos de grandes interferências partidárias e retrocessos de conquistas. Sendo a escola parte da sociedade, ela está inserida nessa trama de mobilidades políticas e sociais. Ela não está “acima e nem fora da sociedade”. (Linares; Bezerra, 2019, p. 132). Por isso, se faz necessária a formulação “de desenhos de pesquisa que, ao passo que tentam ser responsivos a nossas práticas sociais contemporâneas, também almejam valorizar pequenas narrativas emergentes, que possam anunciar mudanças para o presente”. (Venn, 2000, *apud* Moita Lopes, 2013, p. 234).

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- APPLE, Michael W. **Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberais e Neoconservadoras: Entrevista com Michael Apple**. Currículo sem Fronteiras: Portugal, vol. 1, n. 1, p. 5-33, Jan/Jun 2001.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michael W. **A política do Conhecimento Oficial**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.
- Art in Context Africa, Part II: Bonaventure Soh Bejeng Ndikung on Theo Eshetu. **ArtReview**. 09 de Janeiro de 2015. Disponível em <https://artreview.com/october-2014-feature-art-in-context-ii-bonaventure-bejeng-ndikung/>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. "Gênero E Sexualidade Na Bncc: Possibilidades Para Implementação Da Disciplina Educação Para Sexualidade Na Educação Básica." **Revista Interinstitucional Artes De Educar** 8.1 (2022): 263-86. Disponível em: https://www.academia.edu/82695960/G%C3%AAnero_e_sexualidade_na_bncc_possibilidades_para_implementa%C3%A7%C3%A3o_da_disciplina_educ%C3%A7%C3%A3o_para_sexualidade_na_educ%C3%A7%C3%A3o_b%C3%AAsica. Acesso em: 15 de set 2023.
- ARAUJO, Marília Frassetto de; ROSSI, Célia Regina; TEIXEIRA, Filomena. O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1410–1426, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12608>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudo Feministas**, vol. 26, no. 1, jan. -Abril. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n142585>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BACK, Jeizi Loici; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. A concepção de corpo e sua interface entre gênero e sexualidade nos PCNs e na BNCC. **Educação On-line** v. 16, n. 36 (2021): 70-89. Disponível em: <http://educacaonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/835>. Acesso em: 15 de set. 2023.
- BAPTISTA, Bruna Cruz. A BNCC e o componente curricular de História – entre competências e habilidades, como ficam as questões de gênero? **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 467–495, 2021. DOI: 10.14295/de.v8i2.12099. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12099>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. Disponível em: https://tuxdoc.com/download/analise-de-conteudo-laurence-bardinpdf_pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Cláudia Macedo da. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento escola sem partido. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 427–451, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160>. Acesso em: 15 de set 2023.

BENTO, Berenice. As tecnologias que fazem os gêneros. *In*: Congresso iberoa-mericano de ciência, tecnologia e gênero, 8., 2010, Curitiba. **Anais**, 2010. Disponível em: <https://silo.tips/download/as-tecnologias-que-fazem-os-generos>. Acesso em: 15 de set 2023.

BENTO, Berenice. 2017. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017. 329 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26037>. Acesso em: 22 de set 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; ORTIZ, Marcela dos Santos. BNCC – Caminhos e (Im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos? **Educação em Revista**, v. 21, p. 73-88, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21esp.06.p73>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BORBA, Rodrigo. 2006. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas – a revista do Curso de Letras**. Ano III, nº 2, jul/dez/2006. Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=25> . Acesso em: 15 de set 2023.

BORBA, Rodrigo. Intertext(sex)ualidade: a construção discursiva de identidades na prevenção de DST/AIDS entre travestis. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2010, v. 49, n. 1, pp. 21-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100003>. Acesso em: 15 de set 2023.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 0, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de fev. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário

Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2015. Seção 1, p. 24. Disponível

em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação – MEC, Brasília, 1º versão, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de set 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação – MEC, Brasília, 2º versão, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de set 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Sessão 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023

BRASIL. Princípios de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pfdc/midiateca/outras-publicacoes-de-direitos-humanos/pdfs/principios-de-yogyakarta-mais-10-2017-1/view>.

BRASIL.. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2023

BRITZMAN, Débora. P. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em 09 de fev. 2024.

CÂMARA APROVA PROIBIÇÃO DE LINGUAGEM NEUTRA EM ÓRGÃOS PÚBLICOS. **Carta Capital**, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-aprova-proibicao-de-linguagem-neutra-em-orgaos-publicos/>. Acesso em 28 dez 2023.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horácio Frederico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. [s/p]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/SpN5YCvh3JFC6BsHYtjYQTH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 de fev. 2024.

CARVALHO, Odair França de; SILVA, Genilda Maria da; SANTOS, Josenilde Lima dos. O currículo para a formação de professores. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 3, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://doaj.org/article/40fa6eff62414f73b1f5ca5dd3497f05>. Acesso em: 15 de set 2023.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro; MAIO, Eliane Rose. Gênero, volte para o armário! Discurso religioso, gênero e modelagem de comportamento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.1, p. 243–257, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8137>.

CECCHETTO, Fernanda; RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; OLIVEIRA, Queiti Batista. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 133-160. ISBN: 978-65- 5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0007>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126-07.pdf>. Acesso em 09 de fev. 2024.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: a antropologia e literatura no séc. XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 17-58.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7944026/mod_resource/content/1/COLLINS_Pensa

[mento%20feminista%20negro%20conhecimento%2C%20consci%C3%Aancia%20e%20a%20pol%C3%ADtica%20do%20empoderamento.pdf](#). Acesso em 14 de fev. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé; Mapeando as Margens: Interseccionalidade, Política de Identidade e Violência contra Mulheres de Cor. Revisão da Lei de Stanford, Voo. 43, nº. 6, pág. 1241-1299. 1991. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. Acesso em 14 de fev. 2024.

DIAS, Juliana Braz. Língua e poder: Transcrevendo a questão nacional. *Mana*, v. 8, n. 1, p. 7–27, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/N99hkVd53V7qYSfkDvBkdYx/#>. Acesso em 30 dez 2023.

DIAS, Alfrancio; OLIVEIRA, Danilo Araujo de; CRUZ, Maria Helena Santana; AMORIM, Simone Silveira. Body, Gender, and Sexualities Approaches in the Political-Pedagogical Project in a High School in Brazil. 2017. ERIC. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144614>. Acesso em: 25 jan 2023.

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 77-103, 2015.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Sage Pubs, Thousand Oaks, California, 2000.p. 733-768. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276935293_Autoethnography_personal_narrative_reflexivity. Acesso em: 18 out. 2023.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography**: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2010. DOI: 10.17169/fqs-12.1.1589. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 13 maio. 2023.

ENTENDA O QUE É A LINGUAGEM NEUTRA, PROIBIDA PELA CÂMARA DOS DEPUTADOS DE SER USADA NO SETOR PÚBLICO; TEXTO AINDA VAI AO SENADO. **G1**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/06/entenda-o-que-e-a-linguagem-neutra-proibida-pela-camara-dos-deputados-de-ser-usada-no-setor-publico-texto-ainda-vai-ao-senado.ghtml>. Acesso em 30 dez 2023.

ERIKSSON, Thommy. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. **ArtMonitor**, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24689>. Acesso em: 16 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. Homossexualidade: psicanálise, religião e educação. **INTERthesis**; Vol 14, No 3 (2017). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2017v14n3p88>. Acesso em: 25 jan. 2023.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: Duarte, C.; Nunes, I. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte. 2020, p. 26-46.

FANON, Franz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUEROLA, Carlos M.. Cultura vs. Estado: Relações de poder na educação escolar indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, p. 1443-1466, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 07 de set. 2023.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no escola sem partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 58, p. 168-186, 4 jul. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000200168. Acesso em: 15 set. 2023.

GAMA, Fabiene.; RAIMONDI, Gustavo Antônio; Barros, Nelson Felici de. Apresentação - Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 37, 1 jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/qrgSZc6BRNx5684qttKbKvj/#>. Acesso em 05 fev. 2024.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. spe, p. 1-34, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 abr. 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto; PEREIRA, Josilaine Antunes. Gênero e sexualidade no campo da educação: provocando deslocamentos e inquietações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 805–821, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i3.8647072. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647072>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 1-17, dez. 2019. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272>. Acesso em: 26 jan. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

INÁCIO, L. et al. Presidente da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18304/Curso_Lic-Pedag_Historia-Educacao-Brasileira.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 set. 2023.

JACOBY, Lara Felix; GOELLNER, Silvana Vilodre. A Educação Física em uma escola Militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, p. e26031, abr. 2020. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/94330>. Acesso em: 26 jan. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**. 1.ed – São Paulo, 2019. P. 135-140.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo; Boitempo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes. 2020

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 191p.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. **Veredas Temática**: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares, Juiz de Fora, v.22, n. 1, p. 16-36. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336033982_Autoetnografia_em_contexto_pedagogico. Acesso em: 15 de set 2023.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero e sexualidade na escola**: o paradoxo da in/exclusão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MAZZARO, D. Por uma educação linguística queer: estranhando conceitos e práticas. Gragoatá, v. 26, n. 56, p. 1052-1084, 29 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49224>. Acesso em: 15 set 2023.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Jul./Set., 1993, vol. 9, no 3, p. 237-248.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOLINA, Ana Maria Ricci; SANTOS, Welson Barbosa. Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1149–1163, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.9530. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9530>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. P. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, Sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MORENO, Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Rev. nuestramérica*, 10(19), e6063334, 2022. Disponível em: <https://zenodo.org/record/6063334>. Acesso em: 15 set 2023.

MUSHTAQ, Hammad. **Othering, Stereotyping and Hybridity in Fiction: a postcolonial analysis of Conrad's heart of darkness (1899) and Coetzee's waiting for the Barbarians (1980).** Disponível em https://www.academia.edu/330512/OTHERING_STEREOTYPING_AND_HYBRID. Acesso em: 10 jun. 2023.

NORONHA, Raquel. A regulação da linguagem neutra: uma análise discursiva de leis e projetos do Brasil e da Argentina. *Caracol*, São Paulo, n. 25, p. 575-602, 2023. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i25p575-602. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/202332>. Acesso em 06 dez 2023.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda Micaely Pinheiro da. Questões de gênero, sexualidade e laicidade no ensino público tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 864–886, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8647418. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647418>. Acesso em: 26 jan. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. “Escrevivência” em Becos da memória, de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas*, v. 17, n. 2, p 621–623, maio-agosto/2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/X8t3QJSM5dMTjPTMJhLtwgc/#>. Acesso em: 15 out. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio*. 6. ed, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15–40, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i2.25104. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 13 maio. 2023.

PICKLES, Matt. “Selfie acadêmica”: Os pesquisadores que usam a si mesmos como base de estudos. **BBC NEWS Brasil**. 28 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40006132>. Acesso em: 16 de set. 2023.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. Deslocamentos discursivos e as competências das ciências da natureza na BNCC. **Revista Espaço Do Currículo** 14.Especial (2021). Disponível em: <https://doaj.org/article/c52bdd2c202b48ffa68217501a6e5234>. Acesso em: 16 de set. 2023.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2008. DOI: 10.5216/sec.v11i2.5247. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PORTO, Juliane dos Santos. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. **RELAcult**–Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 05, ed. especial, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1264/896>. Acesso em: 30 jan. 2023.

POWER, John. Us vs them: the sinister techniques of ‘Othering’ – and how to avoid them. **The Guardian**. 8 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/inequality/2017/nov/08/us-vs-them-the-sinister-techniques-of-othering-and-how-to-avoid-them> . Acesso em: 10 jun 2023.

RABELO, Amanda Oliveira. Interligação entre representações e questões de gênero na docência. *Educación*, Lima, v. 28, n. 54, p. 203-226, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032019000100010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1992.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. Tese (Doutorado no Instituto de Ciências Básicas da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas.; **As identidades de gênero**. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. *Série Estudos e Ensaio/ Ciências Sociais*. FLACSO - Brasil, jun 2009. Disponível em: http://flacso.rede livre.org.br/files/2015/03/Heleieth_Saffioti.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

PAULA, Iago Sales de; SOUZA, Maria da Conceição; ANUTE, Pollyana Furtado Machado. A educação brasileira na mira do capitalismo neoliberal: uma breve análise sobre a BNCC e o trabalho docente. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, v. 3, n. 3, p. 251, 24 dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/247707>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTIAGO, Elaine Rodrigues Santos; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira. Corpo, gênero e identidade na escola: revisão integrativa e crítica sobre a produção científica entre 2017 e 2021. *Revista Remecs - Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde*, [S. l.], p. 20–23, 2022. DOI: 10.24281/Imostracientifica2022.1.20-23. Disponível em: <https://www.revistaremeccs.com.br/index.php/remecs/article/view/925>. Acesso em: 6 out. 2023.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e23803, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, Linda Brasil Azevedo; GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Lívya de Rezende. Gênero, sexualidade e currículo: mapeamento das pesquisas acadêmicas no Norte e Nordeste brasileiros. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 6, n. 4, p. 422–446, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37954>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, Adriana Ramos dos; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. M. L. A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na proposta curricular de ciências naturais do estado do Acre. *Horizontes - Revista de Educação*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 81–97, 2020. DOI: 10.30612/hre.v8i15.10684. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10684>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, Ana Beatriz Azevedo de Souza dos; OLIVEIRA, Maria De Fátima Alves de. Análise sobre a temática corpo humano no Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Prática Docente** 6.3 (2021): E088. Web. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357084591_ANALISE SOBRE A TEMATICA CORPO HUMANO NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDATICO. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MIESSE, Maria Carolina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: qual o impacto para a base nacional comum curricular? **Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 509–531, 23 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12588>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SIGNORINI, Inês; LUCENA, Maria Inês Probst. Linguagem e economia política em ativismos no twitter sobre o uso da “linguagem neutra”. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/rabralin.v22i1.2143. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2143>. Acesso em 06 dez 2023.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acesso em 10 de fev. 2024.

SILVA, Renata. Linguagem e ideologia: embates teóricos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 1, p. 157–180, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/4f7VHdXQGSDshCgbkRK53JF/#>. Acesso em 06 dez 2023.

SCOTT, Joan. Gender and the politics of history. **Columbia University Press**, 1988. Disponível em: <https://archive.org/details/genderpoliticso00scot/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 15 de set. de 2023.

SCOTT, Joan. “Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês. Disponível em <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023.

SCOTT, Joan; HADDAD, T. L.; MALUF, R. T. M. A invisibilidade da experiência. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 16, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>. Acesso em: 19 set. 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Tradução como método de “Disothering”: para além do colonial e do especismo. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 19-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/20567/20416>. Acesso em: 19 set. 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Decolonial, des-outrização: imaginando uma política pós-nacional e instituidora de novas subjetividades (1ª parte). **Arte!Brasileiros**. 03 de Junho de 2020. Disponível em <https://artebrasileiros.com.br/opiniao/decolonial-des-outrizacao-imaginando-uma-politica-pos-nacional-e-instituidora-de-novas-subjetividades-parte-1/> . Acesso em: 01 de jun. de 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Decolonial, des-outrização: imaginando uma política pós-nacional e instituidora de novas subjetividades (2ª parte). **Arte!Brasileiros**. 15 de Junho de 2020. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/opiniao/decolonial-des-outrizacao-imaginando-uma-politica-pos-nacional-e-instituidora-de-novas-subjetividades-2a-parte/> . Acesso em: 05 de jun. de 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Rompendo a cumplicidade entre o dispositivo estético e o colonial: arte afro-brasileira, arte negra afrodescendente. **Arte!Brasileiros**. 24 de março de 2022. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/artigo/arte-negra-brasileira/>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

SEVERINO, Fulvio Cesar Garcia. Disputas por vontades de verdade sobre os corpos na escola: o dispositivo fenotípico da homofobia e do racismo. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 867-883, set. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992018000300867&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2023.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1538–1555, 1 jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca; ROSENO, Camila dos Passos. Questionando a proposital invisibilidade: reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no PIBID – Interdisciplinar da UPE Campus Petrolina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 764–784, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9645. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9645>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SILVA, Poliana Machado Gomes da; BARBOSA, Kaline de Souza. Do eclipse ao raiar do para si LGBT na política educacional brasileira. **Revista Katálysis** [online]. 2018, v. 21, n. 03, pp. 564-573. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p564>. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p564>. . Acesso em: 26 jan. 2023.

SILVA, Roberto Bezerra da. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-19042013-095608/pt-br.php>. Acesso em 28 jan. 2024.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, histórias, [S. l.]*, v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. DOI: 10.26512/rhh.v8i16.31928. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928> . Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúcia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sônia Maria da Silva. Gênero e Sexualidade na BNCC: Uma análise sob a perspectiva Freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.152-176, Jul/Dez, 2020. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/123456789/10620/G%c3%aanero%20e%20sexualidade%20na%20BNCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2022, 156 p.

SILVA, Diana Melo. Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular. **Anais Educon** 2020, v. 14, n. 5, p. 1-17, set 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/76630649/G%C3%AAnero_e_Orienta%C3%A7%C3%A3o_Sexual_Na_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 02 jun 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos.

Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 5ed. Petrópolis: DP et alii, 2014.