

O vazio institucional em escolas frente a casos de assédio sexual

The institutional void in schools in the face of sexual harassment cases

Pedro Henrique Barboza Machado¹

Palavras-Chave:
Vazio Institucional;
Assédio Sexual;
Escolas.

Resumo: O artigo analisa a percepção de vítimas de assédio sexual escolar sobre o despreparo das instituições de ensino para acolher denúncias. Os dados para análise foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com adultos que, à época em que cursavam o ensino fundamental ou ensino médio, sofreram assédio sexual por parte de algum integrante da comunidade escolar. Para cumprir tal intento, apresenta inicialmente características importantes que integram as trajetórias educacionais das vítimas para, em seguida, discutir a noção de vazio institucional. Tal ideia indica a ausência de espaços e de mecanismos institucionais dentro de escolas para acolherem denúncias de assédio sexual. Por fim, propõe o desenvolvimento de uma educação sexual nas escolas enquanto um caminho possível para o combate desta prática danosa em ambientes que devem primar pelo respeito aos direitos dos estudantes.

Keywords
Institutional Void;
Sexual
Harassment;
Schools.

Abstract: The article analyzes the perception of victims of school sexual harassment regarding the lack of preparation of educational institutions to receive and deal with complaints. The data for analysis were obtained through semi-structured interviews with adults who, while attending primary or secondary school, suffered sexual harassment by a member of the school community. To fulfill this intention, it initially presents important characteristics that

Recebido em 16/11/2024 e aceito em 19/01/2025,

1 Doutorando do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UERJ. Possui experiência na área de Sociologia da Educação, atuando notadamente em estudos de trajetórias escolares na educação básica e nas relações entre docentes e discentes no ambiente educacional. Também atua como Professor de Sociologia e Coordenador Pedagógico na rede particular de ensino no município do Rio de Janeiro. N° Orcid: 0000-0002-4050-6212

integrate the victims' educational trajectories and then discusses the notion of institutional void. The idea of institutional void indicates the absence of spaces and institutional mechanisms within schools to receive and deal with reports of sexual harassment. In conclusion, it proposes the development of sexual education in schools as a possible way to combat this harmful practice in environments that must prioritize the respect of the students' rights.

Introdução

O trabalho discute a ausência de espaços e de mecanismos institucionais dentro de escolas para acolherem denúncias de assédio sexual. A esse cenário denomino vazio institucional. As análises apresentadas integram uma pesquisa de doutoramento cujo objeto foi o estudo de casos de assédio sexual ocorridos em escolas da educação básica no Brasil a partir de entrevistas com vítimas. Sendo assim, para cumprir este objetivo, o escrito está dividido em três partes, além desta introdução.

Inicialmente apresento as trajetórias escolares das vítimas. Neste ponto destaco categorias próprias das entrevistadas para avaliarem seus percursos articulando-as com as reflexões de Bernard Charlot sobre a relação com o conhecimento estabelecida por estudantes. Na próxima seção discuto a percepção presente em todas as entrevistas do despreparo das escolas frente a episódios de assédio sexual. Esse despreparo se mostrou evidente, na visão das vítimas, seja na ausência de propostas pedagógicas para trabalhar questões de sexualidade ou na sensação de que não havia em suas escolas espaços institucionais seguros para ouvirem as denúncias. Sublinho também o caráter ativo e intencional deste despreparo, posto que produz consequências práticas na vida de todos que vivem naquele ambiente e favorece a manutenção do status quo. Por fim, discuto alguns pontos ao redor da proposta do desenvolvimento de uma educação sexual nas escolas. Essa ideia surge a partir de proposições das próprias vítimas sobre a necessidade de “falar sobre” questões que envolvam a sexualidade nas escolas.

O assédio sexual pode ser entendido atualmente enquanto um eixo fundamental em torno do qual se articulam mobilizações dos feminismos. Essas articulações integram um momento caracterizado por certa vertente do movimento como uma “quarta onda”. (COBO, 2019). Essa nova fase pode ser entendida como uma continuidade às iniciativas dos anos 1960, ao conceituar e politizar áreas da vida antes vistas como domínio privado, como o amor, a prostituição, a pornografia e o cuidado. Esse processo de politização está ligado ao ato de nomear práticas que anteriormente sequer eram consideradas problemas sociais dignos de crítica, do ponto de vista hegemônico

(AMORÓS, 2004). Uma estratégia utilizada comumente nas últimas décadas para exemplificar casos de violência sexual, bem como engendrar redes de solidariedade, foi a utilização de hashtags², o que permite pensarmos em um “feminismo hashtag” (CLARK-PARSONS, 2019).

A problematização da prática do assédio sexual em ambiente escolar seguiu essa tendência. No Brasil, em 2016, foi criada a página “Meu Professor Assediador” na rede social Facebook, cujo objetivo era compartilhar relatos de assédio cometidos por professores em instituições de ensino. Esse movimento buscou interromper a espiral de silêncio em torno do assédio sexual na opinião pública (SANTINI et al., 2016). Ao observar essa problemática na cidade do Rio de Janeiro, onde a maior parte das vítimas da pesquisa estudaram, diversas instituições de ensino, públicas e privadas, foram alvo de denúncias recentemente. Em 2018, o colégio Pensi, que possui dez unidades na cidade do Rio de Janeiro, enfrentou protestos de estudantes, que utilizaram a hashtag “#assédioéhabitonoPensi” para relatar casos envolvendo funcionários. O colégio Força Máxima, presente em todo o estado, demitiu quatro professores em 2020 após denúncias de ex-alunas. Em 2022, o tradicional colégio normalista Carmela Dutra afastou dois professores após denúncias discentes sobre assédio sexual. Em 2023, a Força Aérea Brasileira demitiu dois professores do Colégio Brigadeiro Newton Braga depois que a Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro (OAB-RJ) tornou públicas as denúncias feitas por estudantes. Essas denúncias foram impulsionadas por um movimento iniciado em maio de 2020 no Twitter, chamado “#exposed”, onde vítimas de violência sexual compartilharam suas experiências.

Este cenário evidencia como essa prática outrora normalizada começa atualmente a ser vista como um problema e uma violência a quem sofre. O objetivo central que animou o trabalho do qual as reflexões registradas aqui fazem parte foi, a partir de um aparato teórico da Sociologia e da Antropologia, estudar casos de assédio sexual ocorridos em escolas. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi escolhida uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas com vítimas que estivessem dispostas a falar sobre o ocorrido. Essa escolha foi baseada na possibilidade de, através deste método, acessar interpretações construídas pelos próprios participantes sobre a experiência vivida, observando a fluidez das falas, os deslizes, olhares e silêncios durante o momento da conversa. Considerando os objetivos da pesquisa, esse método pareceu mais adequado do que outros cujas respostas já estariam previamente delimitadas, como um questionário fechado ou uma análise quantitativa.

2 Hashtag é o termo para designar o uso de uma palavra ou expressão nas redes sociais precedidos pelo símbolo da cerquilha(#). Seu objetivo é conduzir os/as usuários/as a uma página com postagens vinculadas ao mesmo tema ou debate em questão.

A história de vida das pessoas entrevistadas foi considerada como ferramenta para guiar a análise, entendendo-a como um recurso analítico para compreender discursos, uma vez que é uma narrativa construída pelo próprio indivíduo e que reflete suas interpretações sobre os eventos vividos. Ao adotar essa perspectiva, a análise se concentrou em três dimensões estruturantes de narrativas que mobilizam histórias de vida: informação, evocação e reflexão (KOFES, 1994). Informação, pois revela uma experiência que transcende o indivíduo que a compartilha. Evocação, já que transmite a perspectiva subjetiva e interpretativa da pessoa que narra sua história. E, por fim, reflexão, pois apresenta uma análise articulada pelo próprio entrevistado sobre o que está sendo contado.

Coletar os dados por meio de entrevistas, inserindo a experiência do assédio no contexto da história de vida de cada vítima, me levou ao campo da memória. Pierre

Nora, ao analisar as tensões entre história e memória, explica que a memória é um fenômeno ligado a um “eterno presente” (NORA, 1993). Meu objetivo não foi construir uma história única desses episódios de assédio, no sentido de representar completamente esse passado, mas compreender que esses relatos surgiam de um grupo específico, com diferenças internas, mas com lembranças e interpretações que partilhavam similaridades. Assim, a memória das vítimas foi considerada como uma construção ativa desse passado, embora capturada no presente das entrevistas. Sobre essa relação dinâmica entre passado e presente na abordagem da memória, Beatriz Sarlo destaca que “é inevitável a marca do presente sobre o ato de narrar o passado” (SARLO, 2007).

Dez pessoas foram entrevistadas para este projeto. Nove vítimas e uma docente que atuava à época em um comitê que recebia denúncias de violência sexual na escola onde lecionava. A entrevista com esta última não estava programada no início da pesquisa. No entanto, à medida que a investigação avançava, ficava mais evidente a dimensão institucional enquanto fator importante para se compreender a convivência social com a prática do assédio. Por esta razão julguei importante ouvir alguém que atuava em um comitê dentro de uma escola. A entrada no campo se mostrou difícil. Em um primeiro momento enviei mensagens para páginas nas redes sociais Facebook e Instagram que acolhia vítimas de assédio sexual em escolas. Quando respondido por quem gerenciava as contas, apresentava os aspectos gerais da pesquisa e indagava se poderia ter o contato mais direto com alguma pessoa para a realização da entrevista. Não consegui resposta positiva em nenhuma tentativa feita. Paralelamente a isso, empreendia outra estratégia que se mostrou mais profícua. Valendo-me do lugar de professor em escolas de ensino médio, acionava minha rede particular de amigos e profissionais da educação que conhecia, a fim de que me indicassem possíveis participantes. Foi dessa maneira que consegui as dez entrevistas que compõem o trabalho

Com relação ao gênero das vítimas, eram nove mulheres e um homem. Havia diferenças etárias dentro desse grupo, com a entrevistada mais jovem tendo vinte e um anos e a mais velha contando quarenta e quatro. Esse dado não é irrelevante, pois indica pertencimento à gerações etárias distintas, o que sinaliza um tratamento social diferente à temática do assédio na época em que ocorreu. A distância no tempo entre o relato obtido nas entrevistas para o momento do assédio sofrido também não foi igual, variando entre cinco a trinta e dois anos. Sete entrevistadas cursaram a maior parte de suas escolaridades em instituições particulares. Quatro foram vítimas de assédio sexual escolar unicamente na etapa do ensino médio, três no ensino fundamental e duas em um contexto depois de finalizar o ensino médio, porém com seus ex-professores no lugar do assediador. A tabela que segue foi elaborada com a finalidade de condensar as principais informações pertinentes às apresentações e análises, além de servir como “guia” a respeito das/do entrevistadas (o).

Tabela 1: Apresentação das/do entrevistadas(o)

Nome	Idade	Sexo	Cor	Escolaridade	Idade em que ocorreu/ram o(s) assédio(s) relatado(s)	Variação no tempo entre o relato e a experiência do assédio	Etapa da escolaridade em que o (s) assédio (s) ocorreu/ram	Tipo de Instituição em que ocorreu/ram o (s) assédio (s)	Houve denúncia formal (à escola ou à polícia)
Sandra	21 anos	Feminino	-----	Ensino Superior Incompleto	16 anos	5 anos	Ensino Médio	Pública Federal	Não
Yara	22 anos	Feminino	Preta	Ensino Superior Incompleto	16 anos	6 anos	Ensino Médio	Pública Estadual	Sim
Laís	23 anos	Feminino	-----	Ensino Superior Completo	12 e 17 anos	6 e 11 anos	Ensino Médio	Particular	Não
Anna Júlia	22 anos	Feminino	-----	Ensino Superior Incompleto	15 anos	7 anos	Ensino Fundamental	Particular	Não
Hágata	32 anos	Feminino	-----	Ensino Superior Completo	18 e 25 anos	7 e 14 anos	Pós-Ensino Médio	Particular	Não
Taís	30 anos	Feminino	-----	Ensino Superior Completo	17 anos	13 anos	Pós-Ensino Médio	Particular	Não
Nara	34 anos	Feminino	Branca	Ensino Superior Completo	16 a 18 anos	18 anos	Ensino Médio	Particular	Não
Juan	34 anos	Masculino	Branco	Ensino Superior Completo	7 anos	27 anos	Ensino Fundamental	Particular	Não
Daniela	44 anos	Feminino	-----	Ensino Superior Completo	12 anos	32 anos	Ensino Fundamental	Particular	Não

Fonte: Autoral

As trajetórias escolares das vítimas

Um dos objetivos centrais que animou a pesquisa foi buscar compreender se, e em que medida, a experiência do assédio sexual incidia nas avaliações das vítimas sobre suas trajetórias educacionais. Sendo assim, na grade de perguntas³ elaborada para o momento da entrevista, estava atento aos critérios mobilizados para apreciarem sua relação com o ambiente escolar.

Apesar de terem enfrentado situações de assédio na escola, não se observou um padrão negativo nas entrevistas sobre a avaliação de suas trajetórias escolares. Em vez de uma visão homogênea, percebe-se um conjunto de fatores que emergem quando relembram suas experiências escolares. Contudo, antes de aprofundar essa análise, duas observações são necessárias. Primeiro, é importante destacar o caráter de recordação desses relatos, produzidos no presente sobre experiências vividas há anos ou até décadas atrás. Dessa forma, ao olhar para trás, agora com uma visão adulta, as participantes talvez tenham atualizado ou mesmo modificado suas percepções sobre a escola. A história de Juan⁴, por exemplo, demonstra como é possível ressignificar a experiência escolar: o trauma do bullying, subsequente ao assédio sofrido ainda nos anos iniciais da etapa do ensino fundamental, se transformou em motivação para que seguisse uma carreira profissional voltada a tornar o ambiente escolar mais acolhedor.

O primeiro aspecto relevante na apresentação de tais trajetórias é o impacto do desempenho acadêmico nessa avaliação. Esse aspecto se apresentou, sobretudo, por meio de dois critérios: aprovações e reprovações ao longo do tempo e a relação com os estudos -ideia essa condensada nos jargões de “gostar”⁵ ou “não gostar” de estudar. Esses critérios muitas vezes se resumiam na metáfora de “altos” e “baixos” para caracterizar esse percurso. Sandra, por exemplo, mencionou que sua trajetória teve “altos e baixos”, e ao perguntar sobre os momentos “altos”, ela respondeu sobre o ano após uma reprovação: “Foi quando eu comecei mesmo a gostar de estar ali, foi quando eu comecei a entender como aquilo funcionava, foi quando comecei a tirar nota boa.” Yara também usou a ideia de “altos e baixos” e, ao relembrar sua relação com a escola, mencionou ser vista como “garota prodígio”, indicando que se destacava nas notas, e sublinhou ainda os fortes laços de amizade como pontos altos de sua trajetória. Os “baixos” incluíam episódios de assédio sexual (no ensino médio e superior) e racismo.

A ideia de “altos e baixos” ao descrever percursos escolares indica a possibilidade de que essas trajetórias não seguiram um caminho linear, contendo momentos consi-

3 Utilizei a noção de “grade de perguntas” proposta por Jean-Claude Kaufmann. Para ver mais: KAU-FMANN, Jean-Claude. 2013. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes.

4 A fim de respeitar o sigilo, condição sine qua non para o aceite das entrevistas, os nomes apresentados ao longo do texto são ficcionais.

5 As aspas sinalizam expressões utilizadas pelas vítimas durante as entrevistas.

derados positivos ou negativos. O assédio sexual, por exemplo, foi mencionado como um ponto negativo, mas não isoladamente. Os participantes também mencionaram preconceito, bullying (como nos casos de Yara e Juan), lembranças traumáticas (como Hágata) e reprovações (Yara, Sandra e Anna Júlia). Daniela, por outro lado, trouxe a ideia de “boa aluna”, descrevendo sua trajetória escolar como “muito boa, excelente”, com ótimas notas e grande envolvimento nas atividades escolares. Ao mencionar memórias negativas, ela inicialmente não se referiu ao assédio, mas sim às cobranças de sua mãe, o que desafia a hipótese inicial da pesquisa sobre a centralidade do assédio na avaliação da trajetória escolar.

Tanto a ideia de “boa aluna” como a de um percurso escolar conter “altos e baixos” estão associadas à relação com o conhecimento, que também é “uma relação de sentido, e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 1996). Essa relação influencia a disposição do jovem em relação à escola e ao estudo, onde a “mobilização na escola” representa o investimento nos estudos, e a “mobilização em relação à escola” reflete a atribuição de sentido ao ambiente escolar e ao aprendizado (CHARLOT, 1996, p. 55). A categoria “boa aluna” e a metáfora do “alto” ao se pensar no caminho trilhado por um estudante na escola englobam esses investimentos, demonstrando tanto o gosto pelos estudos quanto pelo ambiente escolar.

É relevante ainda notar a relação entre a decisão de denunciar ou não o assédio sofrido e a conexão das vítimas com os membros da escola, como observado nos casos de Laís e Taís. Laís, por exemplo, relatou que suas lembranças da escola eram positivas, descrevendo o ambiente como “familiar” e “acolhedor”. Contudo, mesmo com essa relação próxima com professores e gestores, ela optou pelo silêncio em relação ao assédio sofrido pois, de acordo com o que achava à época, ninguém acreditaria em sua palavra, além dessa postura de ir à direção denunciar um professor significar uma atitude que ia de encontro à visão de uma “boa aluna”. As relações estabelecidas com demais agentes na escola também esteve presente no relato de Taís. Ela conheceu na escola que era propriedade de sua tia o professor que posteriormente a assediou. Além disso, esta figura também era conhecida pelos seus pais. Sobre as razões de não ter denunciado, Taís afirmou o seguinte:

Eu não queria [denunciar]...é porque como envolvia outras pessoas além de mim (minha tia, meu pai, minha mãe também conheciam ele), eu não queria envolver todo mundo, não sabia como seria a reação deles, então achei melhor não falar nada.

O trecho acima nos permite pensar que sentir-se bem na escola não é garan-

tia que a vítima estará segura o suficiente para dar prosseguimento a uma denúncia. Como os casos de Taís e Laís evidenciam, estreitas relações com professores e gestores podem servir enquanto um fator impeditivo para denunciarem. Isto pode ser explicado seja porque o ato de denunciar iria de encontro a um “limite” sobre o que um estudante pode fazer, seja pelas consequências danosas nas relações entre os demais agentes envolvidos que a vítima supõe que a denúncia acarretará.

Vazio Institucional

Os pontos trazidos acima obtidos nas entrevistas de Taís e Laís indicam alguns impasses presentes na decisão sobre realizar ou não uma denúncia. Cumpre destacar aqui o entendimento que a pesquisa levou em conta sobre este termo, sendo o ato de denunciar compreendido de forma ampla, como as múltiplas maneiras pelas quais uma pessoa pode demonstrar contrariedade com uma situação (AHMED, 2022). Sendo assim, o interesse residiu não somente nas histórias nas quais houve um registro formal do assédio, mas em todo o percurso das vítimas sobre a decisão de denunciar formalmente ou não. A partir desta compreensão ampliada do conceito de denúncia, o próprio ato de aceitar participar do projeto com uma entrevista se mostrou, por si só, uma denúncia daquela(s) vivência(s) de anos atrás. Neste percurso das denúncias, uma constante nos relatos foram as percepções das vítimas sobre como a instituição não estava preparada para o acolhimento de denúncias.

Em todos os nove relatos foi possível destacar, a partir da percepção das vítimas, a ausência de ambientes acolhedores dentro das escolas para receberem as denúncias. Essa ausência é aqui nomeada como um vazio institucional. Ele se manifesta tanto objetivamente, na falta de protocolos claros para que estudantes saibam como agir em casos de assédio e na elaboração de um currículo escolar que pouco dialoga com questões de sexualidade, quanto subjetivamente, na sensação de que suas vozes não seriam ouvidas. Apenas uma entrevistada, Yara, formalizou uma queixa na escola, em um processo repleto de dúvidas e dificuldades. Hágata, ao ser questionada sobre se sua escola estaria preparada para receber denúncias, respondeu com firmeza: “com certeza não.” Em seguida, mencionou professores conhecidos na comunidade escolar por manterem relações inadequadas com estudantes ou por assediá-los. Diante desse vazio institucional, as vítimas buscaram apoio em amigos ou familiares, como nos casos de Daniela, Laís, Sandra e Yara, ou permaneceram em silêncio, como Anna Júlia, Hágata, Juan, Nara e Taís.

Sara Ahmed (2022) destaca uma “mecânica institucional” que, em vez de agilizar as denúncias, favorece seu arquivamento. Ela define esse fenômeno como “ineficiência estratégica”, referindo-se à práticas — intencionais ou não — adotadas por membros

da instituição para dificultar as denúncias, como advertências à vítimas, indiferença ou sinais sutis de desmotivação. Exemplos desse quadro surgiram nas histórias de Daniela, Sandra e Laís. Daniela foi desencorajada pela coordenadora pedagógica, que, em um momento informal, sugeriu que ela havia “entendido errado” o comportamento assediador de um professor e que seria melhor “esquecer aquilo”. Sandra relatou o desaparecimento súbito de um professor denunciado, sem explicações da direção. Já Laís ouviu rumores de que o professor que a assediava fora alvo de uma denúncia por outra família, mas notou que a estudante denunciante deixou a escola, sem que os motivos fossem esclarecidos.

Esses episódios — conversas informais, desaparecimentos sem justificativa e a falta de transparência — revelam o despreparo institucional para enfrentar o assédio de forma aberta e responsável. No caso de Laís, um episódio ilustra ainda mais essa dinâmica: uma coordenadora, ao testemunhar uma atitude inadequada do professor que assediava Laís, relatou o ocorrido ao coordenador responsável pelo docente. Este, inicialmente, relutou em levar a denúncia adiante, tentando minimizar a gravidade do caso. Somente após a insistência da coordenadora a questão foi comunicada à direção. Esse exemplo mostra que, na ausência de protocolos claros, as vítimas dependem muitas vezes da boa vontade de docentes dispostos a apoiar a denúncia. Isso se conecta à reflexão de Ahmed, ao observar que denúncias ganham maior atenção quando membros influentes da instituição as apoiam. Laís destacou que a professora que insistiu no caso tinha “muita moral na escola”.

Esse vazio institucional também ensina algo às vítimas: a desconfiança no ato de denunciar. Laís expressou alívio por não ter denunciado, ao lembrar do caso de uma colega que teria feito uma queixa que não trouxe consequências para o professor, mas que acabou fazendo com que a estudante deixasse a escola. Essas situações reforçam o papel ativo das instituições na perpetuação de práticas violentas em seus espaços, conformando comportamentos e inibindo denúncias. Dessa forma, configura-se um ciclo que favorece a perpetuação da prática de assédio, uma vez que, ao vivenciarem tais situações, as vítimas frequentemente não acreditam que suas denúncias se transformarão em medidas efetivas da instituição contra o assediador. Esse cenário contribui para a ausência de registros formais e até mesmo para a falta de discussões dentro da organização sobre o problema, o que reforça a manutenção do status quo. Além disso, uma das consequências percebidas diante desse vazio institucional em relação às violências é o impacto nas percepções e expectativas das vítimas sobre suas trajetórias acadêmicas. Yara, por exemplo, expressou o desejo de continuar sua formação na universidade, mas ponderou se nesse percurso não enfrentará situações similares: “E se isso acontecer de novo na pós-graduação? Isso é o que vou viver ao longo da mi-

nha trajetória?" Esses questionamentos levam a jovem a criar suas próprias estratégias de proteção. Ela relata, por exemplo, que após sofrer assédio dentro da Universidade, por parte de um professor, passou a guardar prints de mensagens assediadoras, "caso precise mostrar" em algum momento.

A vivência de Yara no ensino superior⁶ também revela como a impunidade se torna parte da cultura institucional. A jovem relatou ter ouvido de uma professora que "não valeria à pena 'comprar briga' " com o professor que a assediava, pois, mesmo com denúncias anteriores, nenhuma medida foi tomada. Esse cenário encontra eco nas reflexões de Ahmed, ao destacar que, muitas vezes, mesmo a existência de denúncias formais não garantem a interrupção dessas práticas. A autora ressalta que as instituições possuem mecanismos próprios de silenciamento, de modo que "muitas denúncias terminam sendo denúncias sobre o modo que se resolvem denúncias. Muitas denúncias feitas nas instituições terminam sendo denúncias sobre as instituições" (AHMED, 2022, p. 51, tradução nossa). Isso evidencia como o ato de denunciar se torna um processo complexo, que envolve tanto as subjetividades das vítimas quanto os procedimentos institucionais, muitas vezes estruturados para que as denúncias não sejam ouvidas.

Embora a investigação inicial da tese não previsse a realização de entrevistas com professoras, um relato foi coletado junto a uma docente que atuava em um grupo responsável por acolher denúncias de assédio no colégio onde trabalhava. Paula, a professora entrevistada, ingressou na instituição há dez anos, por meio de concurso público. Ela avalia que esse período foi marcado por uma renovação no quadro docente, trazendo novos professores com abordagens mais atuais. Ela descreveu o colégio como uma instituição "progressista", com um corpo profissional que reconhece a importância de debater temáticas relacionadas ao gênero. Entretanto, ainda que a instituição projete essa imagem, sua estrutura permite a ocorrência e perpetuação de práticas assediadoras, gerando um ambiente de insegurança, desinformação e falta de confiança nas instâncias existentes para acolher denúncias.

A trajetória do coletivo ao qual Paula pertence reflete essas contradições. No início de suas atividades como professora, Paula e outras docentes criaram um grupo de estudos aberto a estudantes, com o objetivo de debater questões de gênero. Inicialmente, esse grupo tinha apenas caráter acadêmico e não se destinava a acolher denúncias. Contudo, à medida que o espaço se consolidou no imaginário dos estudantes como um ambiente seguro para discutir gênero, as professoras começaram a ser procuradas por

⁶ O relato deste assédio não estava previsto no momento inicial da entrevista. Contudo, enquanto falava sobre o assédio vivido na educação básica, Yara trouxe mais exemplos de assédio ao longo de sua trajetória.

vítimas de assédio, que relatavam abusos cometidos por professores. Segundo Paula, isso ocorreu porque os estudantes não enxergavam a existência de outros espaços confiáveis para registrar suas denúncias. Assim, o grupo passou a incluir, em suas atribuições, não apenas o debate acadêmico, mas também a necessidade de pensar em ações políticas a partir dos relatos recebidos.

Ao adotar esse novo papel político, o grupo organizou uma atividade em que relatos anônimos de situações de assédio foram apresentados em um mural da escola. Essa ação gerou conflitos, especialmente quando um professor se reconheceu em uma das frases e tentou justificar seu comportamento perante colegas e estudantes, o que, segundo Paula, apenas evidenciou o machismo de sua postura. O episódio gerou hostilidades contra o grupo, como frases intimidatórias escritas na porta da sala onde se reuniam. Em seguida, o professor voltou a fazer comentários machistas em sala de aula, elevando o nível de tensão. Apesar das dificuldades, as docentes levaram a questão para o corpo diretivo, o que resultou na interrupção das falas violentas por parte do professor.

Aprofundando sua análise sobre o funcionamento das instâncias institucionais para tratar denúncias de assédio, o grupo identificou estruturas que, em vez de facilitar o encaminhamento das queixas, atuavam como obstáculos. Paula observou que a comissão responsável por julgar esses casos não era formada de maneira democrática e era majoritariamente composta por homens. Além disso, a ausência de transparência nos processos, como a inexistência de atas das reuniões, reforçava essa percepção. Em um dos casos mencionados, um professor foi absolvido em um julgamento realizado com a presença de apenas dois membros da comissão. Outro aspecto recorrente era a transferência de professores acusados para outras unidades da escola, perpetuando o problema em vez de solucioná-lo.

Esses elementos dialogam com os estudos de Ahmed, que aponta que muitas vezes as instituições atuam para proteger os agressores, usando a burocacia como mecanismo de silenciamento. Nesse contexto, a proteção é, ao mesmo tempo, o objetivo e a consequência de uma ação. Embora o relato de Paula seja específico à sua realidade, ele se alinha com as percepções das vítimas entrevistadas sobre o vazio institucional e as ações das escolas que acabam por perpetuar a violência. Seja pela total ausência de instâncias para acolher denúncias ou pela falta de reconhecimento das que existem como válidas, o resultado é a normalização da violência. Em meio a esse contexto, as vítimas enfatizaram a importância de abordar a questão do assédio de forma aberta dentro das escolas. Yara, por exemplo, sugeriu a necessidade de “fazer barulho”, uma expressão que reflete sua percepção sobre o silenciamento imposto às vítimas. Esse “barulho” contrapõe o silêncio institucional, configurando uma respon-

ta ativa ao problema. Juan, por sua vez, defende que as escolas adotem práticas mais diretas, como perguntar regularmente aos estudantes se estão enfrentando situações de assédio.

Uma aposta possível

A ideia de que a escola deva “falar sobre” o assédio sexual foi uma proposta presente nos relatos quando as vítimas eram indagadas sobre o que poderia ser feito a fim de evitar a continuação e normalização da prática. Essa sugestão para que as escolas falem sobre assédio é válida, mas conduz a três indagações fundamentais: falar o quê, como e para quem? São perguntas complexas e, como tais, exigem respostas responsáveis. De fato, não existe apenas uma saída que dê conta desse “falar sobre”. Entretanto, uma aposta possível para abordar os questionamentos acima pode ser feita a partir da ideia de uma educação sexual nas escolas. Evidentemente, tal ação não seria a única necessária, mas desta maneira as instituições podem promover ou aprofundar um ambiente acolhedor às denúncias, fomentando debates sobre os modos através dos quais os estudantes vivem suas sexualidades e garantindo informação de qualidade a respeito das relações de gênero na sociedade. Uma vez levadas a cabo, com maior contato e entendimento da comunidade escolar a respeito de questões como limites, consentimento e consciência corporal, tais propostas podem contribuir significativamente para o aumento da compreensão sobre a gravidade de práticas assediadoras e possivelmente para sua erradicação em ambientes que devem primar pela promoção de um espaço de segurança para todos envolvidos.

No projeto hegemônico da modernidade a escola ocupa um lugar fundamental na formação das novas gerações. Crianças e jovens, através da escolha intencional de uma série de conteúdos que são entendidos como necessários pelos adultos, tomam contato com um conjunto de saberes que os ensinam sobre como deverão se portar na vida em sociedade. Ao abandonar a lógica do suplício marcante em épocas medievais, existe na escola, assim como em outras instituições - como a prisão, quartel, hospital e hospício- uma estrutura que organiza e direciona suas práticas em busca da promoção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1988). Isto se dará como consequência de uma série de práticas e opções da escola que visam moldar as condutas dos estudantes, disciplinando seus comportamentos e formatando aquilo que pensam.

A escola, também dirá Michel Foucault, se insere neste contexto maior da modernidade no qual se fala a todo momento do sexo e a sexualidade é constantemente regulada. Para isso, bastaria observar os dispositivos arquitetônicos, os manuais de disciplina e toda organização interna. Dessa forma, pode ser percebida uma economia de discursos sobre a sexualidade na qual determinadas instituições estão autorizadas

a falar de uma certa maneira sobre a sexualidade. A partir desse quadro, há discursos que serão (re)produzidos por tais instituições, como a heteronormatividade, o sexo visando à reprodução e a monogamia, enquanto outros discursos (como a questão do prazer feminino e sua importância) serão relegados. A partir dessas reflexões, seria no mínimo ingenuidade pensar que as escolas não falam sobre sexo ou sexualidade, pois:

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existem um só, mas muitos silêncios.(FOUCAULT, 1988)

Esse trecho de Foucault indica que o não falar já é um falar, pois sublinha as escolhas da escola. O apontamento das vítimas ao silêncio presente nos currículos e nos debates promovidos pelas escolas ao redor de questões relacionadas à sexualidade indica os posicionamentos da escola frente a essa questão. Desse modo, esse silenciamento pode ser entendido como um dispositivo que governará a sexualidade dos estudantes ao reforçar e reproduzir as normas da sociedade, gerando processos de auto-regulação dos indivíduos. A partir deste ponto, entendo que o desenvolvimento de uma educação sexual nas escolas possa ajudar a interromper esse silêncio, a partir do seguinte enquadramento:

[Educação sexual é] A maneira pela qual a escola proporciona a alunas e alunos, de modo intencional e sistematizado, informações e reflexões acerca de uma ampla gama de tópicos necessários para a sua saúde, bem-estar e formação integral e emancipadora, de modo que possam entender melhor a si e ao outro, assim como tomar decisões sobre sua vida sexual (CASSIAVILLANI & ALBRECHT, 2023).

Embora os estudos de Foucault tenham como referência uma estrutura escolar europeia dos séculos XVIII e XIX, é fundamental observar a continuidade das políticas de regulação da sexualidade empreendidas pelas escolas ao optarem -tanto direta como indiretamente- não trabalhar questões da sexualidade pela perspectiva de uma educação sexual tal qual apresentada acima. Em pesquisa empreendida em escolas na região da Catalunha (Espanha), sublinha-se como a ausência de uma educação sexual pode ser preponderante para a construção da sexualidade das crianças e jovens em sintonia com os padrões de gênero impostos na sociedade. Especificamente com relação à feminilidade, as autoras destacam a relação que crianças de ambos os sexos

estabelecem com a dor, ao vincularem questões como menstruação, parto e ato sexual com tal sentimento (MALGOSA, ÁLVAREZ, MARRE, 2023).

Uma hipótese que permite entender esse silenciamento de propostas educativas para se pensar a sexualidade de forma ampla e emancipadora reside no próprio modo através do qual a infância e a juventude são compreendidas. A maneira pela qual a fase da infância é entendida atualmente foi desenvolvida a partir da modernidade, sendo, portanto, um recente constructo social em termos históricos (ARIÉS, 1962). A concepção de infância como uma fase específica da vida, apartada do mundo adulto, surgiu apenas no século XV. Já nos séculos XIX e XX, no contexto ocidental europeu, houve a perda do poder da igreja nas discussões ao redor da sexualidade e um domínio do campo da medicina, com discursos sobre o normal e o patológico (LAQUEUR, 2001). Em 1905, um outro marco nessa discussão é a obra do psicanalista Sigmund Freud “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”, na qual é apresentada uma perspectiva que encara a sexualidade infantil enquanto um fator intrínseco e não patológico do desenvolvimento humano. Malgrado isso, ainda de maneira hegemônica, a infância continua a ser encarada como uma fase assexual na qual predomina o discurso sobre a inocência. Será só no fim da puberdade onde existe um momento socialmente aceito para começar a falar desses temas - postura que mantém o status quo e as relações de poder. Dessa maneira, uma dificuldade associada à implementação de propostas de educação sexual dentro das escolas diz respeito também a uma visão equivocada de que crianças são desprovidas de sexualidade, refletindo dessa maneira uma perspectiva adulta sobre a questão, oferecendo pouca voz ao estudante, ao mesmo tempo que indica um desejo de controlar a sexualidade.

Como salientado, a não promoção de uma educação sexual pode contribuir significativamente para que normas de gênero continuem a ser reproduzidas nas vivências dentro da escola. Nesse sentido, destaco a noção de culpa presente em alguns discursos das vítimas, sobretudo quando analisavam suas relações com os professores assediadores e os riscos de fazerem uma denúncia. Essa questão da culpa esteve presente em toda a entrevista de Nara. Embora atualmente a jovem tenha afirmado que não chama mais de “culpa” e sim “responsabilidade”, e que também não se vê como responsável pelo assédio sofrido, essa visão não foi linear ao longo da conversa. Em outros momentos ponderava até que ponto ela própria não foi responsável pela violência que sofreu. Esse sentimento fica nítido quando ela questionou a validade de uma possível denúncia após seu ex-professor tentar lhe dar um beijo durante uma carona: “Eu vou denunciar quem me ofereceu carona? ‘E você entrou no carro, por quê?’ Sabe aquela coisa de trazer a culpa para gente, o que agora chamo de responsabilidade. Porque de fato entrei e não fui obrigada.” Nara também passou por outra experiência

de assédio-dessa vez em seu ambiente familiar- na qual o assediador negou tudo o que fez, seus familiares acreditaram nele e, desse modo, recaiu em Nara a “culpa da situação”.

A correlação entre um possível sentimento de “culpa” e o fato de não ter realizado uma denúncia também foi algo observado em outra história. Ao responder a uma pergunta sobre qual relação faria entre quem ela era no momento da entrevista e a jovem que foi durante a etapa da escolaridade na qual ocorreu o assédio, Sandra disse que olha para si própria de maneira mais “carinhosa”, e explica esse ponto dizendo que consegue entender o porquê de, à época, não ter denunciado: “Na época eu sentia culpa. Sentia culpa por dois lados: na minha cabeça por ter dado a oportunidade para que isso acontecesse e não ter coragem suficiente para denunciar. Então era muita culpa.”

De forma não tão evidente, a ideia de que a mulher está errada e, desse modo, é necessário provar de todas as maneiras possíveis a culpa do assediador, também foi um elemento presente nas memórias de Laís. Ao justificar o porquê dela e seu grupo de amigas não terem denunciado o professor que há dois anos praticava assédio em sala de aula, Laís disse que “não tinha provas”. Nesse sentido, a apresentação de alguma “prova” seria a única garantia de que suas denúncias seriam levadas em conta pela coordenação, ao mesmo tempo em que retiravam das estudantes um possível grau de responsabilidade no que viviam. É interessante notar também que Laís considerava não ter “provas” suficientes, embora afirmasse que os comportamentos assediadores do professor eram assistidos por toda a turma e que muitas meninas compartilhavam dessa sensação “desconfortável”. Por sua vez, logo após lembrar mensagens enviadas por um ex-professor, Hágata disse que “nunca tinha dado nada para ele”. Tal frase, no contexto da entrevista, pode ser lida como uma ausência de indícios, por parte da jovem, de que tinha interesse sexual em seu professor. De acordo com suas próprias palavras: “Era uma coisa de admiração. Não era nada de sexual, não tinha nada disso.” O conjunto de relatos apresentados indica a reprodução de uma norma que estrutura as relações de gênero e que muitas vezes serve como parâmetro para avaliar violências: a mulher, em algum momento, demonstrou interesse em ter uma relação com o assediador e, por isso, não deve denunciar. Prolongando esse tipo de ideia, caso uma denúncia seja realizada, é necessário que haja abundantes “provas” do fato.

Outro estereótipo com relação às violências de gênero notado no campo é a noção de que o assediador é um indivíduo estranho, com características não racionais e patológicas. Isso de alguma forma retira do professor uma condição plena para avaliar e, consequentemente, ser responsabilizado pelos seus atos. Exemplificando este ponto, tomo como referência o discurso de Daniela. Tanto na época do assédio -há mais

de trinta anos- como atualmente, ela classifica seu professor como “um cara maluco”. Essa noção de que o assediador é uma pessoa que constantemente tem parâmetros e comportamentos fora da realidade também esteve presente em outros discursos de forma menos evidente, mas nem por isso desimportante. Percebi esse ponto no momento em que as vítimas caracterizavam os assediadores antes de falarem do assédio sofrido. Dessa forma, muitas vezes sublinhavam que esses professores tinham comportamentos “normais”, em nada indicando o que iria suceder. Outras vezes as vítimas foram além, caracterizando os docentes enquanto pessoas queridas pela turma e comunidade escolar. Ao menos a consciência da existência de tais padrões que conformam as relações de gênero pode advir a partir do trabalho de uma educação sexual nas escolas. Contudo, observando a trajetória dessa proposta no Brasil, percebem-se interrupções e muitos desafios.

Embora nunca tenha existido no país uma lei específica sobre educação sexual, desde as primeiras décadas do século XX houve movimentos que vinculavam esse debate enquanto uma responsabilidade da escola. Entre as décadas de 1920 e 1930 há um primeiro momento de sistematização e formalização de uma proposta de educação sexual que adentra o mundo escolar, como resposta à epidemia de sífilis que o país combatia. Nesse sentido, a perspectiva que organizou tais ações foi médico-higienista, sendo a escola encarregada de apresentar informações sobre anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores humanos (SILVA, BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019). Ainda neste contexto que perduraria até os anos 1950, o silenciamento e a interdição frente ao sexo e à sexualidade eram os parâmetros através dos quais as práticas escolares eram organizadas.

A partir da década de 1950, esse cenário começa a passar por transformações. A escola, até então excluída desse papel de ensinagem, tradicionalmente atribuído à família e à igreja, é convocada a participar dessa tarefa. No entanto, não havia consenso sobre os métodos nem sobre os conteúdos a serem ensinados. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluiu a educação sexual no contexto do “Programa de Saúde”. Contudo, essa abordagem limitava-se à perspectiva biológica, sem considerar dimensões culturais, sociais ou políticas. Nos anos 1980, inicia-se uma nova etapa nos debates sobre educação sexual nas escolas. De um lado, o processo de redemocratização e a elaboração de uma nova constituição incentivaram um ambiente mais aberto e democrático, de outro, a epidemia de AIDS trouxe a escola para o centro das discussões sobre políticas de prevenção. Além disso, o aumento significativo dos casos de gravidez na adolescência intensificou a necessidade de abordar o tema. A partir da década de 1990, então, a educação sexual nas escolas consolidou-se como um tema legítimo no debate público, fundamentado na relação amplamente re-

conhecida entre práticas sexuais, contaminação pelo HIV e gravidez indesejada entre adolescentes. Contudo, essa preocupação com o controle da sexualidade juvenil enquanto um “problema social” é destinada somente a um grupo de jovens: pobres que utilizam o serviço público de saúde. Nas famílias de classes média e alta os filhos são incorporados ao núcleo familiar, sendo aqui a grande preocupação se a gravidez vai interferir ou não no projeto de vida dos responsáveis. Nas camadas pobres os pais - e sobretudo as mães- precisam construir um novo núcleo familiar (ROSISTOLATO, 2007).

Atualmente, o principal instrumento que organiza as práticas educacionais nas escolas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, resultado de intensos debates, foi elaborado de maneira acelerada a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), em um processo que se mostrou pouco inclusivo, favorecendo setores vinculados ao mercado educacional e a segmentos conservadores da sociedade. Esse marco legal reflete disputas políticas significativas envolvendo questões diversas, entre elas a abordagem de temas relacionados à sexualidade e à diversidade de gênero. Ao examinar o texto que regula as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, percebe-se que os tópicos ligados à sexualidade são confinados à área de Ciências da

Natureza, priorizando um enfoque biológico e tratando questões como gravidez e infecções sexualmente transmissíveis. Em contrapartida, a diversidade de gênero é completamente ignorada no documento, o que se torna ainda mais preocupante diante da superficialidade com que são abordados os direitos humanos (SILVA, BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019). Nesse contexto, a BNCC pode ser interpretada como mais uma manifestação do retrocesso que tem caracterizado o debate sobre educação sexual nas escolas desde o início da década de 2010. Um exemplo claro desse movimento regressivo é a difusão do conceito de uma suposta “ideologia de gênero”. Embora em um primeiro momento possa ter parecido inofensiva, essa ideia se consolidou como um dos maiores entraves para o desenvolvimento de uma discussão séria e responsável sobre a promoção de uma educação sexual nas instituições escolares.⁷

Considerações Finais

Com o objetivo central de refletir detidamente sobre a percepção de vítimas de assédio sexual sobre o despreparo de suas escolas para o recebimento de denúncias, o presente escrito se mostrou como uma possibilidade de oferecer elementos teóricos e práticos para se pensar sobre esta temática que parece cada vez mais adquirir importância no debate público. Antes relegado a um assunto desimportante, quiçá anedótico

⁷ Sobre o tema da “Ideologia de Gênero” consultar: Junqueira, Rogério Diniz. A invenção da ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Psicologia Política, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

e integrando uma cultura escolar absolutamente normalizada, a questão do assédio sexual cometido por professores vem, dia após dia, adquirindo maior visibilidade, tal qual os movimentos nas redes sociais atestam.

Ao longo do escrito, sublinhou-se como o assédio sexual vivido na tapa escolar integrou a trajetória das vítimas - trajetória essa marcada também por outras violências, como bullying e racismo. Esteve presente nas análises das entrevistadas sobre suas trajetórias uma noção sobre ser “boa” ou “má” aluna, além de uma comparação desses trajetos contendo “altos” e “baixos”, figuras essas que indicam certa relação com o saber por parte das entrevistadas. A noção de vazio institucional, cerne do artigo, jogou luz ao modo através do qual as instituições de ensino parecem não estar preparadas para os casos de assédio sexual que acontecem dentro de seus limites. Destaquei também que este vazio possui uma faceta tanto objetiva quanto subjetiva. Por fim, a proposta de uma educação sexual a integrar os currículos e as práticas escolares de modo a trabalhar a questão da sexualidade de modo responsável e que extrapole as abordagens biologizantes foi indicada como uma aposta possível, dentro um rol de medidas necessárias, que podem contribuir para o fim desta prática danosa em um ambiente que deve primar sempre por assegurar os direitos básicos dos educandos.

Referências Bibliográficas

- AHMED, Sara. 2022. ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Buenos Aires: Caja Negra.
- AMORÓS, Celia. 2004. *Conceptualizar es politizar*. Disponível em: <https://www.cop-clm.com/wp-content/uploads/2021/04/Conceptualizar-es-politizar-Master-en-ma-los-tratos-y-VG-UNED.pdf>. Acesso em novembro de 2024.
- ARIÈS, Philippe. 1962. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nova Iorque: Vintage Books.
- CASSIAVILLANI, Thiene & ALBRECHT, Mirian. 2023. Educação Sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *Educação em Revista*, v.39. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39794>. Acesso em: novembro 2024.
- CHARLOT, Bernard. 1996. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n° 97, p. 47-63, maio.
- CLARK-PARSONS, Rosemary. 2019. “I see you, i believe you, i stand with you”: #me-too and the Performance of Networked Feminist Visibility. *Feminist Media Studies*, v. 21, n. 3, p. 1–19.
- COBO, Rosa. 2019. La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Paradigma Revista Universitaria de Cultura*, v. 22, p. 134-138.

- FOUCAULT, Michel. 1988. *História da Sexualidade I: a vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- KAUFMANN, Jean-Claude. 2013. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- KOFES, Suely. 1994. Experiências Sociais: interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 117-141.
- LAQUEUR, Thomas. 2001. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- MALGOSA, Estel. & ÁLVAREZ, Bruna & MARRE, Diana. 2022. Sexualidad e infância en Catalunya, España: sentidos gobernados. *Perifèria. Revista de Recerca i Formació en Antropología*, v. 27, n. 2, p. 04-29, 2022.
- NORA, Pierre. 1996. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, n.10.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. 2007. *Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Ciências Humanas- Antropologia Cultural. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado : cultura da memória e guinada subjetiva*. 2007. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, Caio & BRANCALEONI, Ana Paula & OLIVEIRA, Rosemary. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.