

**TENTARAM ME CALAR, MAS EU RESISTI: ESTUDANTES LGBTQIA+ NA MIRA DA
PEDAGOGIA DA HETEROSSEXUALIDADE EM SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

***They tried to silence me, but I resisted: LGBTQIA+ students in the sights of
heterosexuality pedagogy in their educational path***

***Intentaron callarme, pero yo resistí: estudiantes LGBTQIA+ en la mira de la
pedagogía de la heterosexualidad en su trayectoria escolar***

Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira

Mestrando em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco

E-mail: victor.hugosilva@upe.br

Patricia Formiga Maciel Alves

Doutora em Sociologia, Universidade de Pernambuco

E-mail: patricia.formiga@upe.br

Deliane Macedo Farias de Sousa

Doutora em Psicologia Social, Universidade de Pernambuco

E-mail: deliane.sousa@upe.br

Áltera, João Pessoa, Número 15, 2023, e01509, p. 1-23

ISSN 2447-9837



RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo analisar as relações de poder no espaço escolar e a marginalização da comunidade LGBTQIA+. Amparando-se nas ideias de Foucault (1987), Louro (2019), dentre outros/as, parte-se do pressuposto de que a escola atua como um território heteronormativo, que busca disciplinar corpos a se comportarem por meio da pedagogia da heterossexualidade, dentro dos parâmetros da heteronormatividade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma breve incursão no campo, utilizando-se de técnicas como aplicação de questionário para a coleta de dados. Os resultados apontam que o território escolar continua sendo heterossexista, marginalizando, inferiorizando e colocando sob vigilância corpos que escapam e subvertem a norma. Os dados também evidenciam que existe, nesse mesmo território, uma lacuna que precisa ser preenchida, referente à ausência dessas temáticas tanto nas matérias como na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE:

Território. Poder. Diversidade sexual. Educação.

ABSTRACT:

This paper aimed to analyze power relations in school and marginalization of LGBTQIA+ community. Based on some author's ideas, like Foucault (1987) and Louro (2019), we assume that school acts as a heteronormative space, which intend to discipline bodies to behave based on heterosexuality pedagogy that follows heteronormative patterns. Methodologically, it is qualitative research with data collection through on-line questionnaires. Results pointed that school territory is still being heterossexist, marginalizing, downgrading, putting on surveillance everyone who escapes and subverts norms. Besides, data also put in evidence that there is a gap that needs to be filled, referring to the absence of gender and sexual diversity discussion both in subjects and in teacher training.

KEYWORDS:

Territory. Power. Sexual diversity. Education.

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo analizar las relaciones de poder en el espacio escolar y la marginación de la comunidad LGBTQIA+. Basándose en las ideas de Foucault (1987), Louro (2019) y otros/as, partimos de la idea de que la escuela actúa como un territorio heteronormativo que busca disciplinar cuerpos para que se comporten a través de la pedagogía de la heterossexualidad, dentro de los parámetros de la heteronormatividade. Metodológicamente, se realizó una investigación cualitativa y bibliográfica, con una breve incursión en el campo, utilizando técnicas como la aplicación de cuestionarios para la recolección de datos. Los resultados indican que el territorio escolar sigue siendo heterossexista, marginando, inferiorizando y poniendo bajo vigilancia cuerpos que escapan y subvierten la norma. Los datos también evidencian que existe en ese mismo territorio una brecha que debe ser llenada en relación a la ausencia de estas temáticas tanto en las materias como en la formación docente.

PALABRAS CLAVE:

Territorio. Poder. Diversidad sexual. Educación.



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, acompanhamos, no Brasil, um retrocesso de ideias e valores que apregoam vigilância e controle, uma vez que houve uma ampliação dos espaços e das instituições que ditam, padronizam, regulam normas; produzem corpos dóceis, definindo alguns deles como desviantes, infames, insanos – marcados por relações de poder (LOURO, 2001).

Os primeiros anos do século XXI tinham testemunhado avanços no que tange à educação e ao desenvolvimento social. Naquele período, foram criadas diversas instâncias para debater e defender pautas relacionadas a gênero e à diversidade sexual (MACEDO; TOLEDO; SILVA, 2021). Contudo, mais recentemente, discursos conservadores se avultaram no país, respaldados no avanço da extrema direita e no apoio de diversos segmentos religiosos, com destaque para as denominações evangélicas pentecostais e parcelas mais conservadoras da Igreja Católica.

Outro fator que contribuiu, significativamente, para alastrar o conservadorismo país afora foi a candidatura à presidência de Jair Bolsonaro em 2018. Podemos destacar dois grandes alicerces de sua campanha: a divulgação de informações falsas e o reforço constante de diversos estereótipos acerca das mulheres, dos negros, dos povos originários, e claro, da população LGBTQIA+. Tal bombardeio de *fake news* – disseminação de preconceitos aliada à divulgação intensa dos perigos da “ideologia de gênero” –, bem como o alarme à população acerca da distribuição, nas escolas, do famigerado *kit gay* (dentre outros) encontraram solo fértil naquele momento e conferiram a vitória a Bolsonaro. Em seguida, os anos do seu (des)governo (2019-2022) foram bastante prejudiciais aos direitos da população LGBTQIA+.

O cenário que vislumbramos nos últimos anos aqui no Brasil vem se construindo sobre o discurso médico, moral e religioso ocidental, que define a noção de sexualidade a partir da legitimação e naturalização da heterossexualidade, considerando toda prática sexual que subverta a lógica heterossexual como impura, patológica, imoral e desviante. Dessa forma, compreendemos que esses discursos constituintes da matriz heterossexista do Ocidente têm o corpo heterossexual masculino como regulador, uma vez que tal matriz buscou, constantemente, disciplinar os corpos a pensar, a agir e a sentir de acordo com a heterossexualidade (TORRES, 2010). Nessa perspectiva, a instituição escolar assume um papel importante para dar conta da disseminação de tal matriz, uma vez que esta “pretende-se democrática pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças em suas práticas, conteúdos e cotidianos” (VENCATO, 2014, p. 22).

Historicamente, vemos como a educação escolar desenvolveu práticas peda-



gógicas que padronizam e disciplinam os corpos dos/as estudantes, de acordo com os papéis sexuais e de gênero (LOURO, 1997a). Enquanto instituição social formativa, educativa e de socialização, a escola acaba promovendo o agravamento dos estigmas e outras formas de exclusão da população LGBTQIA+, que, em consequência, vê negados o acesso e a permanência à escola. Diante disso, o território escolar segue caracterizado pela exclusão e é, sobretudo, marcadamente heterossexista.

Desse modo, o presente artigo tem por objetivo central analisar as relações de poder no território escolar e a marginalização da comunidade LGBTQIA+. Observaremos as estratégias disciplinares que produzem homofobia, transfobia, lesbofobia e outras práticas discriminatórias dentro da escola, cujo padrão tem sido heterossexista, colocando à margem os chamados “dissidentes”. Nesses termos, buscamos compreender a escola enquanto um território heteronormativo que trabalha com a disciplina de corpos, bem como identificar e questionar aquilo que estudiosos da área denominam de “pedagogia da heterossexualidade”¹.

TERRITÓRIO HETERONORMATIVO: DISCIPLINANDO CORPOS SOB A ÉGIDE DA MATRIZ HETEROSSEXISTA

Sob uma análise geográfica, Claude Raffestin (1993) apresenta o território como um recorte espacial produzido e apropriado em um determinado espaço, marcado por relações de poder – relações essas que, segundo Parente (2005, p. 20, grifo nosso), “*podem ser conflituosas ou não*”. A escola também constitui um espaço social formado por pessoas de diversas origens, credos religiosos, cor, grupos sociais e pertencimentos de gênero; ela é marcada por subjetividades individuais e coletivas, imbricadas por relações de poder, por narrativas e discursos (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Como aponta Little (2003, p. 3), a “teoria de territorialidade, na antropologia, tem como ponto de partida uma abordagem que considera a conduta territorial como parte integral de todos os grupos humanos”. O território, portanto, é produto histórico de lutas sociais travadas por grupos ou segmentos sociais.

A noção de sexualidade, na história do Ocidente, é amparada no discurso médico, moral e religioso segundo o qual toda prática sexual que fosse contra a heterossexualidade era considerada como imoral, doente, má, suja e desviante. Nos dias atuais, certas noções que obstaculizam o entendimento da diversidade sexual, na sociedade, provêm desses discursos que naturalizam a heterossexualidade e patologizam a homossexualidade, constituindo essa última como um desvio de conduta (TORRES, 2010).

¹ A pedagogia da heterossexualidade é um termo usado para dar conta do investimento disciplinar dentro dos parâmetros da cis-heteronormatividade no espaço educacional (LOURO, 1997a, 2019).



Poder-se-á entender esses discursos, no campo do poder, com base nas reflexões de autores como Michel Foucault (1987) e Souza et al. (2006). Estes asseveram que o discurso gera poder, que é universalizado, naturalizado e perpassado, temporalmente, entre as gerações. Nesse diapasão, Torres (2010, p. 24) afirma que:

A perspectiva cristã caracteriza grande parte do discurso contemporâneo sobre a sexualidade, o qual se coloca contra a diversidade sexual. A noção de uma sexualidade má, suja, entre outras formas de depreciação, tem sua origem em noções que vão passando de geração em geração sem serem questionadas.

Ainda de acordo com Torres (2010), esses discursos compreendem e constituem a matriz heterossexista do Ocidente, tendo o corpo cisgênero, branco, cristão e heterossexual masculino como regulador, disciplinando corpos a pensar, a agir e a sentir de acordo com as suas normativas da heterossexualidade. Nesse mesmo sentido, Louro (2019, p. 18) diz:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência.

Butler (2019, p. 43) reitera que “o corpo heterossexual masculino pode ser compreendido como um efeito discursivo regulador dos demais corpos”. Nessa regulação e nesse disciplinamento de corpos, o gênero masculino permanece visto como viril, ativo, dominador, criando uma masculinidade hegemônica; em oposição, o desempenho na lógica da passividade, feminilidade, submissão, dominação e domesticidade está associado à mulher. Essa visão é bem representada pelo discurso proferido pelo ex-presidente Jair Bolsonaro durante as festividades do Bicentenário da Independência do Brasil, em setembro do ano de 2022, ao se autodefinir como “imbrochável”, neologismo criado para definir sua “potência” (física, política e sexual) e seu desempenho sexual.

A disciplina e o controle dos corpos existem em todos os espaços sociais, como nos hospitais, nas instituições religiosas, nas fábricas, no exército e nas escolas, bem como nas relações mais íntimas entre casais. O poder disciplinar é exercido nos corpos dos/as sujeitos/as com o objetivo de torná-los dóceis, úteis, disciplinados, adestrados; isto é, o corpo educado no sentido de ser instrumentalizado para a produção capitalista e a burocracia. Como já dizia Foucault (1987), o poder disciplinar é microfísico, ou seja, é exercido e disseminado em todas as camadas sociais e em diferentes espaços. Sobre disciplina, Junqueira (2013, p. 490) nos revela que



[...] disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais.

Numa perspectiva foucaultiana, Louro (1997a, p. 40) afirma que “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita. [...] produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos”. Louro (2019) corrobora a eficácia desse adestramento de corpos e almas, apontando que, através de múltiplas estratégias, aprendemos a sentir culpa e vergonha; conseqüentemente, experimentamos a censura e o controle. Essas estratégias se complicam para aqueles/as que subvertem as normas heterossexuais, pois são estigmatizados/as e segregados/as, por meio da exclusão e hostilização, em espaços sociais, privados de visibilidade e aceitação social.

Para Bento (2011), esse jogo de poder desenvolve uma pedagogia do gênero hegemônico, que prepara corpos para a vida referenciada na heterossexualidade e na naturalização da ideia de complementaridade dos sexos. Nessa perspectiva, compreende-se que,

Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. Quando o poder é exercido sobre nosso corpo, ‘emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder’. Buscamos, todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos (LOURO, 2019, p. 28).

Todavia, é importante salientar que há corpos que subvertem essa lógica binária dos sexos, das normas de gênero, da generificação² dos corpos; que se recusam a aceitar a padronização de seu biótipo, sua identidade social e sua sexualidade – seja por meio de atitudes coletivas ou individuais.

“NÃO RECOMENDADO À SOCIEDADE”: A PRODUÇÃO DA HETEROSSEXUALIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DO HOMOSSEXUAL.

A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz
Não recomendado à sociedade
Perverso, mal-amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, veado
(PRADO, 2014, transcrição nossa).

² Generificação é um termo utilizado para nomear as práticas de ensino de determinados valores por meio dos quais que a pessoa aprende e constrói o seu gênero (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).



A heterossexualidade foi construída para ser concebida como “natural”, universal e normal. Em consequência, espera-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro/a de seus afetos e em suas relações mais íntimas, alguém do sexo oposto, que os complete. Por conseguinte, outras formas de sexualidade são consideradas anormais, doentias, e são marcadas socialmente, denominadas como o “outro” (LOURO, 2019).

Em suas análises sobre o poder, Foucault (1987) analisa as transformações na sociedade evidenciando o período de transição em que o poder era personalista, centrado na figura do rei, em uma sociedade punitiva que ritualizava a morte para uma sociedade de vigilância e controle. Dentro dessa análise, Preciado (2018) afirma que a epistemologia sexual do regime soberano no século XVII era caracterizada pelo modelo monossexual do sistema de similaridade de Thomas Laqueur, segundo o qual o homem e o sexo masculino eram o modelo perfeito de ser humano, e a anatomia do sexo feminino, um receptáculo reprodutivo e uma inversão, bem como a interiorização do sexo masculino. Preciado acrescenta que, no começo do século XVIII, essa visão de Thomas Laqueur fora substituída pelo sistema de oposições, para o qual o sexo feminino é inteiramente diferente do sexo masculino, preconizando uma diferença das identidades sexuais.

Em uma sociedade de controle, o século XIX é marcado pelos dispositivos sexopolíticos que “são técnicas mecânicas, semióticas e arquitetônicas de naturalização dos sexos [...] estes dispositivos para a produção da subjetividade sexual tomam a forma de arquiteturas políticas exteriores ao corpo” (PRECIADO, 2018, p. 83).

Se o gênero é uma construção social ligada às noções de feminino/masculino, a identidade homossexual é uma invenção do século XIX para designar as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, que antes eram consideradas como sodomia, constituindo, portanto, uma prática pecaminosa (LOURO, 2019). Também a identidade heterossexual é inventada como um artefato político de normatização e governabilidade para a produção de subjetividades, consideradas como normais e anormais (PRECIADO, 2018). Os sodomitas eram considerados o ator que penetrava como também o receptor dessa penetração, sofrendo o escárnio e a perseguição no período colonial. Sob a luz da antropologia, Luiz Mott afirma que estamos diante de

Uma instituição praticamente universal: ensina a Antropologia que centenas de sociedades, nos cinco continentes, reconhecem, ou reconheceram no passado, a legitimidade da união entre pessoas do mesmo sexo. Na África, inúmeras tribos permitem o casamento entre mulheres; entre os índios Tupinambá, desde a época da descoberta, há registro de homens que viviam como se fossem casal; os ‘berdaches’ (índios travestis) da América do Norte eram disputadíssimos como esposas; o ‘Batalhão dos Amantes’ de Esparta era todo ele constituído de ‘casais’ homossexuais. Não faltam, portanto, exemplos etnográficos comprovando que o casamento de homens entre si, ou de mulheres entre si, é um traço cultural comum a todas as raças e etnias (MOTT, 2006, p. 516).



Brandão (2002) nos informa que, na Grécia Antiga, a relação entre pessoas do mesmo sexo era comum. Especificamente em Atenas, a prática sexual entre homens era frequente, sobretudo entre jovens que se dedicavam à Filosofia e seus tutores, como uma forma de transpor o conhecimento, o exercício do poder e a liberdade do homem. Torres (2010) evidencia que, entre os séculos XV e XIX, as homossexualidades eram consideradas como “pecado” e “vício”, de forma que se criava um imaginário coletivo e se formulavam discursos de que o sujeito homossexual era moralmente “desordenado”, por exercer uma prática sexual que escapava das normativas da cis-heterossexualidade sobre a procriação.

Preciado (2018) nos convida a refletir, dentro dos regimes biopolíticos, sobre o caráter de artefato político e regulador do corpo heterossexual. Nesse sentido, retomamos o pensamento da Butler (2019), para quem o corpo heterossexual masculino tem um efeito discursivo e regulador, se apresentando como viril, ativo e dominador; enquanto toda a lógica da passividade e docilidade se associa ao feminino.

Arelada a essa produção de “verdade”, a matriz heterossexista do Ocidente desenvolveu discursos e práticas homofóbicos e transfóbicos. Considerando a interseccionalidade, esse quadro se agrava, quando somado à idade, à raça, à cor, à origem, à deficiência, aos padrões corporais e à situação socioeconômica e espacial. Toda essa discussão e o sistema de crenças ocidental heteronormativo têm se tornado muito mais fortes, no Brasil do governo Bolsonaro (2019-2022), com incitação de políticas de ódio e de controle social para a comunidade LGBTQIA+, à medida que o próprio presidente afirma não querer um filho “gay” – dentre outras falas discriminatórias com essas pessoas.

Em nosso campo de observação, o território escolar também pode ser excluyente (VENCATO, 2014). Notamos, em diferentes espaços (como a sala de aula, os banheiros e o ginásio), práticas de gozações, insultos e intimidações, que estigmatizam jovens gays, lésbicas, travestis, transexuais, não binários e toda comunidade LGBTQIA+³ como desviantes, pervertidos/as, indesejados/as ou ridículos/as, negando o seu acesso pleno à educação/participação.

Os ‘normais’ negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminam-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos. As mortes das travestis e transexuais se caracterizam pelo ritual de perversidade. Não basta um tiro, uma facada. Não basta matar uma vez. Mesmo diante do corpo moribundo, o assassino continua atirando e golpeando (BENTO, 2011, p. 553).

3 A sigla abrevia “lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgênero, queer, intersexuais e assexuais”, enquanto o símbolo “+” representa as vastas possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero.



Assistíamos, nas últimas décadas, a uma maior visibilidade da comunidade LGBTQIA+; no entanto, críticas e ataques de grupos religiosos e/ou conservadores renovam suas práticas de exclusão e discursos de ódio, em prol da retomada de valores familiares tradicionais, muitas vezes acompanhados de agressões físicas, verbais e simbólicas. Toneli e Amaral (2013, p. 43) consideram que

A exposição do nosso corpo como nossa condição humana de existência, no qual a vida está relacionada a essa exposição, inclusive à violência, demonstra que nossos corpos são aparatos centrais nos quais abriga uma gama de poderes que possibilita vida e morte. Quem pode viver e quem deve morrer.

Nos anos 2000, como destacam Macedo, Toledo e Silva (2021) foram criados diversos órgãos e políticas sobre as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Em 2004, como reiteram Miskolci e Pereira (2019), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), conduzida pelo Ministério da Educação, que colocou a questão da diversidade no centro do debate nacional. Os autores registram que essa secretaria foi a responsável por implementar as diretrizes do programa “Brasil sem Homofobia” na educação.

É importante destacar que esse cenário de conquistas e enfrentamentos, o qual envolvia políticas de gênero e diversidade sexual, foi privilegiado no exercício dos dois primeiros mandatos do governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), marcando os planos e programas no plano educacional (VIANNA; BORTOLINI, 2020). Conforme esses autores, não é possível dizer que os avanços aconteceram de forma linear, ou que tenham alcançado todas as demandas negociadas, e sim que aqueles foram “tempos de organização de demandas, mas também de duros embates e resistências” (ibid., p. 5).

O programa “Brasil sem Homofobia” na educação e o material que seria distribuído nas escolas em 2011 – chamado “Escola sem homofobia” – deram início a uma polêmica que mobilizou a ala evangélica e os políticos conservadores, o que resultou no veto da então presidenta Dilma Rousseff. O chamado “*kit gay*”, assim batizado pela extrema direita e pelos políticos conservadores do Brasil, consistia no *kit* de combate à homofobia: seriam distribuídos materiais impressos e digitais para o corpo docente e para os/as estudantes, a fim de enfrentar o *bullying* no espaço educacional (RUIZ, 2021; MACEDO; TOLEDO; SILVA, 2021). Corroborando esse fato, o cenário político foi favorável ao retorno do Movimento Escola Sem Partido, que, embora criado em 2004, foi retomado com mais entusiasmo pela extrema direita brasileira quase uma década depois. Este – cujo *slogan* era “meus filhos, minhas regras” – defendia a ausência de temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar, exigindo que tais assuntos fossem restritos ao âmbito familiar, sendo de responsabi-



lidade das famílias discutirem ou não tais questões, deixando-as livres para abordar conforme seus princípios, crenças e valores.

Nos dias atuais, discursos contrários à noção e ao alargamento da compreensão da diversidade sexual são intensamente proferidos pela extrema direita e reforçados por meio da divulgação de *fake news* baseadas na famigerada “ideologia de gênero”. Sendo assim, “Para os grupos conservadores tudo isso parece muito subversivo e ameaça atingir e perverter, também, conceitos, valores e ‘modos de vida’ ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas, de classe” (LOURO, 2019, p. 40). A famigerada e equívoca ideologia de gênero se alicerça nos discursos e nas políticas neoconservadores de grupos anti-igualitários⁴, que foram potencializados pela recente política do ex-presidente da República entre 2019 e 2022, a qual consistia em proibir o diálogo sobre gênero, diversidade sexual e educação sexual nas escolas.

Conforme Junqueira (2013, p. 483), a escola é um território que (re)produz a heteronormatividade⁵ em suas práticas pedagógicas e no currículo:

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos (as).

Atualmente, vivenciamos ainda uma sociedade de vigilância e controle, uma vez que houve uma ampliação dos espaços e das instituições que ditam, padronizam e regulam as normas, produzindo corpos dóceis e definindo-os como puros ou desviantes; são ou insanos. Os corpos são marcados por relações desiguais de poder, com a elaboração e disseminação de uma pedagogia nada libertadora, mas heteronormativa, manifestada em conteúdos e práticas escolares.

PEDAGOGIA DA HETEROSSEXUALIDADE E A NEGAÇÃO DA CIDADANIA NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Chamamos processo de heterossexualização compulsória as práticas e os discursos que criam e reproduzem as normas de gênero, segundo as quais se delimitam os sujeitos em duas categorias: homens/mulheres. Esse processo é fortemente baseado num discurso de cunho religioso e patriarcal, que busca ensinar as pessoas a

4 Compreende-se por anti-igualitários “os grupos e alianças que se voltam contra políticas de inclusão social e contra a expansão de direitos a grupos historicamente subalternizados” (MISKOLCI; PEREIRA, 2019, p. 2).

5 Conceito que explica a heterossexualidade como uma “norma” a ser seguida, isto é, aos papéis sexuais pensados na concepção de que a heterossexualidade é tida como “normal, natural e universal”.



se verem e se comportarem conforme esses gêneros. Obviamente, é um processo redutor da diversidade cultural, que limita a existência humana.

A escola, enquanto uma instituição social, é fundamental para criar formas de disciplinar, controlar e produzir corpos conforme esse modelo binário. Conforme Almeida (2011), ao designar papéis sexuais “pré-determinados” para homens/mulheres, meninos e meninas, a pedagogia da heterossexualidade induz a uma estereotipia sexual, na qual espera-se que todos e todas tenham comportamentos determinados, isto é, comportamentos esperados sobre ser feminino e masculino (VIANNA; BORTOLINI, 2020). Sobre isso, acrescenta Louro (2019, p. 32):

Os que se atrevem a escapar das normas são apontados como ‘diferentes’, ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o que espera/deseja no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o território escolar segue acentuadamente heterossexista, à medida que a escola ensina, desde cedo, comportamentos e padrões de condutas que dividem as pessoas em gêneros feminino/masculino, naturalizando essas construções e incitando a exclusão dos dissidentes. Segundo Thürler e Soares (2014, p. 62), “a escola é uma das instituições que vai instaurar, em seu funcionamento, as múltiplas verdades sobre o corpo, o sexo, a sexualidade, o prazer e os desejos, produzindo um “corpo dócil e educado”. Nessa mesma direção, entende-se que a escola não ensina apenas os conteúdos formais, mas está permeada de “assuntos e práticas correlacionadas a uma ação socializadora, concomitantes ao papel educacional que produz a transformação social” (SANTOS, 2023, p. 226).

A patologização e a inferiorização das identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes da cis-heteronormatividade fazem parte da produção das margens, local habitado pelos corpos abjetos, impedindo estudantes de exercer a sua cidadania e o seu direito à educação. Assim, por meio de insultos, gozações, piadas, violência física e um olhar constante de vigilância, negligencia-se um direito pertencente a todas e todos: a educação (BENTO, 2011).

Historicamente, a educação é considerada como um fenômeno social e universal, que além de prover os sujeitos dos conhecimentos sistematizados, é uma ação política, econômica e social que visa a promover as transformações no corpo social. Caberia à educação escolar instrumentalizar os/as estudantes para atuarem de forma crítica na sociedade e fazer o exercício pleno da cidadania (LIBÂNEO, 2003).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96), o acesso à educação é direito de todos e todas, assegurada a permanência em suas diversas modalidades de ensino. Embora tal direito universal seja garantido e assegurado desde a Constituição



de 1988, o que vemos são direitos ao acesso e à permanência na escola negados a diversos grupos sociais, como a população LGBTQIA+ (JOCA, 2011). Corroborando essa ideia, Toneli e Amaral (2013, p. 39) afirmam que

Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais tornam-se alvos de discriminações e de manifestações frequentemente violentas da intolerância social. Alheios aos seus direitos assegurados constitucionalmente, esses indivíduos se calam diante das injustiças em virtude de um falso consenso a respeito do que é legítimo e do que é ilegítimo.

No mesmo sentido, Joca (2011, p. 12) reflete que, “[...] com o passar do tempo, percebeu-se que o desejado acesso à escola não garantia a todos e todas a permanência e o êxito escolar. Isso porque, a desejada universalização do ensino não garantiu, de fato, a equidade no direito à educação”. Como reflexo da sociedade, o espaço escolar encontra-se marcado por desigualdades, preconceitos e segregação, excluindo as pessoas que não se enquadram nas normas e nos padrões da heteronormatividade.

[...] as escolas brasileiras e os/as profissionais da educação têm demonstrado bastante dificuldade em estabelecer relações sociais positivas com os jovens LGBT, configurando um cenário de práticas discriminatórias de violação/negação de um direito constitucional fundamental: a educação (ibid., p. 14).

Alicerçada, sobretudo, nos valores morais e/ou religiosos, a pedagogia da heterossexualidade se sustenta em discursos e práticas de desigualdade de acesso aos saberes escolares, reproduzindo a homofobia, transfobia, lesbofobia e outras discriminações no território escolar, intensificando o processo de evasão escolar por esses segmentos sociais, contrariando a diversidade sexual e o princípio de laicidade do Estado brasileiro.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo resulta de uma pesquisa do tipo qualitativa, que, segundo Minayo (2012), busca compreender e pôr em exercício o entendimento das contradições, para apreender as relações conflituosas e contraditórias, pelos efeitos das relações de poder, das relações sociais de produção das desigualdades sociais e dos interesses. Ou seja, nossa principal intenção com essa escolha metodológica foi a possibilidade de compreender como os sujeitos vivenciaram e significaram as suas experiências no decorrer da vida escolar, sendo pessoas LGBTQIA+.

Nessa perspectiva, decidiu-se por uma pesquisa de campo, que permitiu um contato mais direto com o fenômeno estudado, dando voz aos sujeitos e lhes permi-



tindo expressar seus sentimentos e sentidos. A pesquisa de campo foi realizada no período entre fevereiro e junho de 2022. Ainda em respeito aos protocolos recomendados pela Organização Mundial da Saúde em decorrência da pandemia de Covid-19, decidimos realizar a coleta de dados de forma *online* (estratégia essa que também facilita o acesso à população estudada). Assim, como técnica de coleta de dados, recorreu-se a um questionário estruturado elaborado por meio da plataforma *Google Forms*. Este foi composto por oito questões (objetivas e subjetivas) que buscavam conhecer a trajetória escolar de estudantes LGBTQIA+, bem como identificar a presença do exercício da pedagogia da heterossexualidade nesse percurso, analisando como a escola produz desigualdades, distinções e hierarquias. O questionário foi divulgado através de redes sociais como *Instagram* e *WhatsApp* a fim de alcançar o público-alvo.

Responderam ao instrumento 32 participantes de movimentos sociais dos estados de Mato Grosso (MT) e Pernambuco (PE). Do estado do Mato Grosso, contamos com a colaboração de integrantes do Grupo LivreMente – Conscientização e Direitos Humanos, primeira Organização Não Governamental do estado, centrada em políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+. No estado de Pernambuco, essa articulação foi realizada com integrantes da Secretária da Juventude da Prefeitura do Recife, que desenvolve projetos sociais para jovens LGBTQIA+. A maior parte dos participantes foram do sexo (biológico) masculino (64%), declararam-se homossexuais (41%), possuíam ensino superior completo (41,9%) e estavam na faixa etária que variou entre 18 e 32 anos de idade.

Os dados obtidos por meio do questionário *online* foram complementados por conversas informais, utilizando as redes sociais *Instagram* e *WhatsApp*. Até este momento, apenas integrantes que estão à frente dos movimentos sociais supramencionados responderam a nossos questionamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente, a escola sempre teve dificuldades para lidar com a diversidade, de gênero, raça, cultura, religião, dentre outras (LOURO, 1997b). As diferenças têm sido encaradas como problemas, em vez de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens. No ambiente escolar, os alunos deveriam aprender a conviver e a interagir com as diferenças, uma vez que a escola é, majoritariamente, composta por pessoas com diferentes modos de ser, pensar e agir; sendo assim, apresenta-se como um espaço privilegiado onde é (seria) possível aprender a compartilhar saberes e a conviver em sociedade (VENCATO, 2014). Por isso nossa pesquisa objetivou, justamente, compreender como foi a experiência de jovens LGBTQIA+ em sua trajetória escolar.



Uma vez que a orientação sexual e a identidade de gênero são centrais para a compreensão dos resultados e discussões aqui apresentados, apresentamos a descrição mais detalhada dessa informação acerca dos sujeitos de nossa pesquisa no Gráfico 1.

Orientação sexual e identidade de gênero

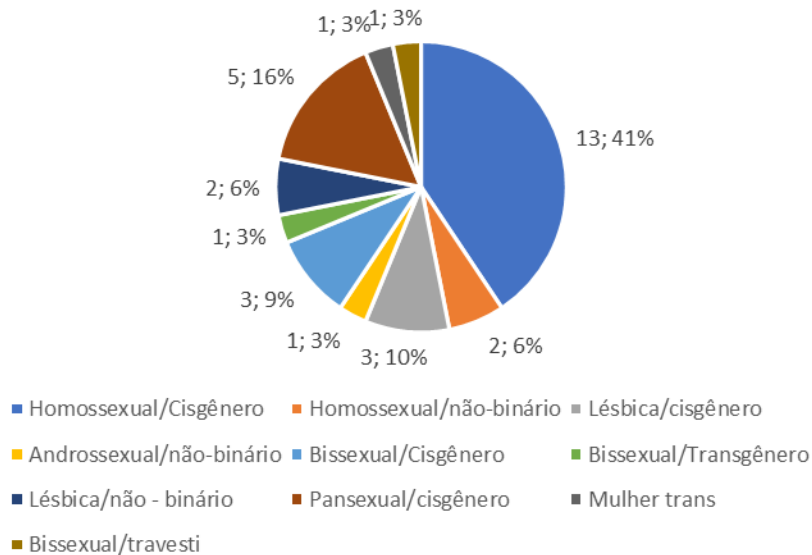


Gráfico 1 – Orientação sexual e identidade de gênero dos entrevistados

Fonte: Autores, 2022.

Como podemos ver, no que diz respeito à orientação sexual, a maioria dos/as/ entrevistados/as/es se declarou homossexual (41%), merecendo destaque o número de pessoas que se definiram como pansexuais (16%), ou seja, que enfatizam a não binaridade de gênero em seus relacionamentos afetivos e/ou sexuais. Em relação à identidade de gênero, observamos que a maior parte dos sujeitos se denomina cisgênero (76%), enquanto a minoria se define como travesti ou transgênero.

Diante dos dados apresentados, é possível observar uma série de termos relacionados à identidade de gênero (cisgênero, transgênero, travesti, não binário) e orientação sexual (homossexual, lésbica, androssexual, bissexual, pansexual). Nesse sentido, cabe esclarecer o que eles representam. A identidade de gênero, conforme conceitua o Princípio de Yogyakarta, pode ser entendida como a “experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento” (INDONÉSIA, 2007, p. 7). Ou seja, podemos entendê-la como sendo a autopercepção que o sujeito tem de si. Já a orientação sexual é conceituada, nesse documento legislativo, como a “capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de

um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (ibid.).

Um dado interessante é a presença minoritária de respondentes trans e/ou travestis. Isso nos faz refletir sobre quão distante essa parcela da população está de espaços que lhes são de direito, tais como a escola e os movimentos sociais, que lutam pela ampliação, manutenção e efetivação de seus direitos. De acordo com Lima (2020), não existem levantamentos de dados, em nível nacional, acerca das populações trans/travestis, mas dados de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (Nuh) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) mostram que a escolaridade delas/es é bastante prejudicada, em especial quando observamos a inserção no ensino superior: “de 138 entrevistadas, 82 concluíram o ensino médio, no entanto, em relação à educação superior, 9 declararam ter ingressado, mas não concluíram e apenas 3 são formadas” (LIMA, 2020, p. 83). Tal realidade reforça como elas são excluídas e marginalizadas, uma vez que, sem acesso a espaços de formação profissional, vão sendo empurradas para atividades como a prostituição – o que reforça os estereótipos hipersexualizados que são atribuídos às pessoas trans/travestis.

Com respeito à escolaridade, 41,9% dos sujeitos que responderam à nossa pesquisa possuem ensino superior completo, 35, 5%, ensino superior incompleto, 12, 9%, ensino médio completo e 9,7%, ensino médio incompleto. O fato de termos entrevistado participantes de movimentos sociais pode explicar o perfil de escolaridade dessa pesquisa, uma vez que essas pessoas, em geral, têm mais consciência de seus direitos e uma postura mais ativa em busca de seu cumprimento. O acesso à educação não garantiu, porém, um ambiente de formação adequado para nossos/as/es entrevistados/as/es. A maioria deles/as (80, 6%) afirmou ter sofrido preconceitos durante a trajetória escolar, devido à sua orientação sexual/identidade de gênero; e pôde também observar os mesmos preconceitos nos demais alunos que compunham a população LGBTQIA+ da escola. Vejamos o Gráfico 2 a seguir.

Durante a sua trajetória escolar você já sofreu preconceito devido a sua orientação sexual/identidade de gênero?

31 respostas

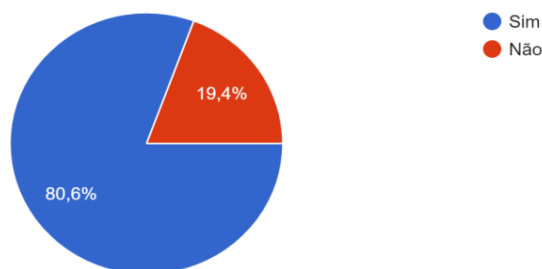


Gráfico 2 – Preconceito vivenciado por discentes LGBTQIA+ durante a sua trajetória escolar
Fonte: Autores, 2022.

Observou-se a existência de lugares determinados para meninos/meninas, e os que não se encaixavam eram chamados pejorativamente de “bicha, veado, sapatão, mulher macho, traveco” e outras denominações pejorativas e ofensivas, destinadas a gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e toda a população LGBTQIA+ durante suas vivências escolares, como uma forma de legitimar a anormalidade e (re) afirmar a heterossexualidade como normal e única expressão da sexualidade humana aceitável. Como relatam alguns/mas dos/as entrevistados/as/es:

Em relação à minha orientação sexual, houveram episódios de preconceito escancarado, agressões verbais e bullying intenso (Androsssexual/ não binária, 2022).

Eu era tratada com piadinhas preconceituosas, afinal não era assumida na época (Lésbica/ não binária, 2022).

Durante a fase do ensino médio e fundamental, sempre fui tratado com ofensas e preconceitos. No ensino superior era bem tranquilo, não possuía nenhum tipo de discriminação (Homossexual cisgênero, 2022).

Totalmente preconceituosos e opressores (Homossexual cisgênero, 2022).

Alvos do preconceito e da pedagogia da heterossexualidade, cerca de 41,9% responderam que tiveram sua sexualidade reprimida pelos/as docentes para que se comportassem dentro dos padrões da heteronormatividade, enquanto 58,1% responderam que não sofreram repressão. Como nos dizem Thürler e Soares (2014, p. 63),

[...] a escola tenta de várias formas disciplinar e silenciar os corpos dos alunos e alunas, produzindo corpos educados que obedeçam à heteronormatividade e a diferença sexual binária estabelecida pelos papéis sociais instituídos, enquadrando todo comportamento fora da linha coerente da prática sexual, e, principalmente, excluindo aqueles que não se enquadram.

Os dados nos revelam a que ponto essa pedagogia tem seus alvos preferenciais. A produção da heterossexualidade e a sua normatização produzem comportamentos LGBTQIA+fóbicos com as pessoas que fogem daquele padrão, marginalizando e inferiorizando corpos que não se enquadram. Como acrescenta Miskolci (2020, p. 15), “[...] violências atualmente chamadas de homofobia não se dirigem igualmente a todos/as os/a homossexuais, mas, antes, muito mais frequentemente a quem não segue esse padrão”. A disciplina, dessa forma, ocorrerá de forma sutil na prática docente, no currículo e nos demais membros da comunidade escolar, e colocará sob vigilância constante essas pessoas que se distanciam da heterossexualidade. No entanto, há estudantes que resistem a essa gama de poder instaurada em torno de seus corpos e sexualidades, realizando, portanto, um ato político.

Em seguida, foi perguntado se, durante a vivência escolar desses sujeitos, a



instituição apresentou-se como espaço acolhedor para estudantes LGBTQIA+. Do total de entrevistados/as, 67,7% responderam que a escola não é um espaço acolhedor, e 32,3% disseram que, em sua vivência, foi um território acolhedor. Nessa direção, Bento (2011) reforça que as violências psicológicas, física e moral que sofrem estudantes LGBTQIA+ impedem que tenham acesso ao direito básico de educação de qualidade. Os dados alarmantes informam o “não lugar” para as “minorias”⁶ sexuais e, principalmente, o não lugar para aquelas pessoas que apresentam sua identidade de gênero diferente do seu sexo biológico, passando a sofrer preconceito, a homofobia e a violência simbólica, entre outras práticas discriminatórias que reforçam e reafirmam o heterossexismo no território escolar. Esses sujeitos são, na maioria das vezes, marginalizados e expulsos da escola.

Além disso, foi questionado se algum conteúdo ou matéria contemplou conteúdos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual durante a sua vivência escolar. Dos/as que responderam, cerca de 61,3% alegaram que não foram abordados conteúdos sobre essa temática, e o restante, 38,7%, respondeu que estes foram contemplados – ou seja, um privilégio para poucos. Se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), enquanto um documento norteador para a construção do currículo, afirma que, na formação integral do ser, é necessário que a escola seja acolhedora com a diversidade e com as diferenças, na prática existe uma lacuna a ser preenchida.

Conforme nos lembra Michetti (2020), embora tenha sido alardeado por muitos que a BNCC, fruto de uma construção coletiva, representaria a diversidade do Brasil, sua pluralidade, o respeito a diferenças, bem como os direitos humanos, estando imune à chamada ideologia de gênero, aquela não incorporou qualquer conteúdo sobre gênero ou diversidade sexual. De fato, pesa sobre o processo de construção da BNCC a acusação de falta de espaço efetivo para críticas e contribuições, reduzindo-se a uma espécie de instrumentalização da participação, com caráter mais publicitário do que democrático.

Além da não incorporação dessa temática nesse documento norteador, há uma “[...] carência de materiais didáticos e paradidáticos voltados a essas questões e, durante muito tempo, a carência de formação continuada de educadores/as” (JOCA, 2011, p. 17). Portanto, a ausência dessas temáticas no documento e nos materiais didáticos demonstram a heteronormatividade do currículo (ibid.). Para além do currículo formal, chamamos atenção à importância de se considerar o currículo oculto, ou seja, os ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, por meio das relações sociais estabelecidas no contexto escolar (SANTOS, 2023). Considerando que o ato educativo contribui para manter o *status quo*, são ensinados no contex-

6 Entendemos minorias sexuais não no sentido quantitativo, mas sim como um grupo social que historicamente teve e ainda tem seus direitos silenciados.



to escolar habilidades, normas e valores que acabam moldando os/as estudantes ao conformismo, à disciplina e à hierarquia.

Desse modo, buscando ampliar os espaços para que essa população se manifeste e para que o território escolar se torne mais inclusivo para jovens LGBTQIA+, questionamos sobre o que poderia ser feito para que o território escolar se tornasse mais acolhedor.

Ter abordagens educativas sobre identidade de gênero, diversidade sexual, educação sexual, inclusão de pessoas trans, um banheiro unissex, intercalar atividade física para abranger todos, o futebol ainda é um ambiente muito heteronormativo e tóxico, e muitos gays/lésbicas e até meninas não se veem incluídos nesses jogos escolares. Existe também a necessidade de uma capacitação para os professores sobre essas temáticas, pois em sua maioria, não sabe[m] como lidar com determinados temas e situações de LGBTQIA+fobia (Homossexual cisgênero, 2022).

Pensar mecanismos de acolhimento, bem como o bem estar de alunas e alunos, em toda sua pluralidade. A escola poderia ser um espaço de crescimento e contínuas aprendizagens, desde que se comprometesse a humanizar as relações e o espaço pedagógico (Travesti, 2022).

A princípio o primeiro ponto de partida seria a inclusão dessa temática nas aulas, como assuntos principais e não apenas como temas de rodapé, principalmente no ensino superior e na formação de professores. A construção de políticas públicas que assegurem o direito ao acesso ao ensino básico e superior, visto que as pessoas trans e travestis geralmente não conseguem principalmente o acesso ao ensino superior. Desenvolvimento de cursos de extensão voltados para o debate de gênero e sexualidade dentro das escolas, uma parceria entre escola, universidade e sociedade. A preparação dos professores é extremamente necessária, e isso deve acontecer desde sua graduação (Gay/homem cisgênero, 2022).

As falas acima nos mostram que a pedagogia da heterossexualidade se espreita por todos os lados, nas ações dos docentes, funcionários, da direção e dos outros alunos. Nos banheiros, nas aulas de educação física – em especial no futebol –, em outros espaços do território escolar, nos conteúdos didáticos divulgados, nas aulas, nos recursos didáticos usados e nas posturas dos que compõem a escola, o que pode ser observado, segundo as falas, é que a escola, de fato, não garante a permanência nem a equidade na educação.

Essas e outras falas apontam críticas e resistência ao modelo heteronormativo, pois o silêncio é uma arma, nas distorções das práticas sexistas, homofóbicas etc. Então, como reitera Junqueira (2013), é necessário desestabilizar esses dispositivos de vigilância e controle heteronormativos na prática escolar e no currículo, reconhecendo que todos, todas e todes são detentores/as dos mesmos direitos, para que seja realizada uma educação de qualidade e equidade, transgredindo as fronteiras do gênero e do binarismo.



A educação é um mecanismo essencial para combater e questionar certas práticas discriminatórias que tornam os corpos de estudantes LGBTQIA+ alvos de vigilância, violência, insultos, gozações e práticas pedagógicas excludentes exercidas no território escolar – que todavia ainda se apresenta heteronormativo e heterossexista (BENTO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO

De acordo com as reflexões aqui expostas, o território escolar, lugar em que há um encontro da pluralidade e das diferenças, atua como uma instituição disciplinar que busca normatizar e disciplinar corpos a se comportarem dentro dos parâmetros da heteronormatividade e dos discursos predominantes da matriz heterossexista do Ocidente, inferiorizando e colocando o “outro” às margens, atuando de forma a silenciar a diversidade humana.

Ao final do trabalho, pudemos perceber a que ponto estudantes LGBTQIA+ foram alvos da pedagogia da heterossexualidade, na ótica do poder disciplinar, em sua trajetória escolar. Sofreram com o preconceito, o estigma e a discriminação nesse território legitimado para a formação da cidadania, que colocou, porém, sob vigilância constante os corpos que escapavam à norma.

Nessas análises, foi constatada uma lacuna que precisa ser preenchida em relação à temática de gênero, à sexualidade e à diversidade sexual, uma vez que poucas disciplinas contemplam e dialogam com essa temática em sala de aula. Quando tais assuntos são abordados, sua apresentação ocorre de forma essencialista, relacionada à noção de complementaridade dos sexos. Outro fator determinante é a ausência desse eixo na grade curricular de cursos de formação de professores e professoras, mesmo que estes atuem diretamente na educação básica e tenham sua parcela de responsabilidade na formação de gerações que venham a pautar suas relações e comportamentos no respeito às diferenças. E, nesse sentido, o currículo oculto nas escolas “serve para reforçar as regras que permeiam a natureza e o uso dos conflitos, nesse sentido, instaurar a democracia e os debates na sala de aula e em toda a escola, para a transformação de uma comunidade democrática” (SANTOS, 2023).

A temática torna-se essencial para repensarmos as pedagogias da sexualidade e heterossexualidade alicerçada nesse discurso moral, religioso e médico imbricados pelo poder, produzindo e reproduzindo a discriminação, a hostilização, a segregação e as desigualdades de gênero e o heterossexismo no território escolar. Assim, concluímos que a mesma educação que marginaliza pode desestabilizar, combater e



problematizar a escola enquanto território heteronormativo.

Para que a educação possa galgar esses novos caminhos e tornar o território escolar mais inclusivo e mais acolhedor, é necessário que essa temática seja contemplada nos currículos dos cursos de formação de professores/as; que ela seja introduzida na educação básica, propondo rodas de diálogos e semana da diversidade; que se invista em políticas públicas e na formação continuada para o corpo docente e para os funcionários/as da escola. É preciso, portanto, compreender que esses “outros” (marcados socialmente), apesar da negação social, existem e são sujeitos de direitos. Negar isso é invisibilizar a existência de travestis, transexuais, não binários, homossexuais, lésbicas e de outras tantas manifestações das sexualidades humanas, o que não mais pode ser aceito, nem no âmbito escolar, nem na sociedade em geral.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/132>. Acesso em: 31 out. 2021.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 1º mar. 2022.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; Ed. UnB, 2009. p. 15-46.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros passos).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4 ed., 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, Thayse Figueira. A construção do corpo sexuado: uma reflexão sobre os significados de gênero e de como este se articula com o corpo. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, p. 148-161, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2814>. Acesso em: 27 out. 2021.
- INDONÉSIA. **Princípios de Yogyakarta**. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones de Freitas. [S. l.: sem editora,] 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.
- JOCA, Alexandre Martins. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. In: **Educação e diversidade sexual**, Rio de Janeiro, ano XXI, boletim 4, maio 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_diversidade_sexual.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.320. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social**



dos conteúdos. 19. ed. Edições Loyola: São Paulo, 2003. (Coleção Educar).

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 77, p. 70-87, dez. 2020.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed., São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>. Acesso em: 7 nov. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). **O corpo educado**. 4 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-42.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997a. p. 37-56.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 57-87.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; TOLEDO, Gabriel Delatin de; SILVA, Vivian Batista da. Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990-2020). **Fronteiras**, Chapecó, n. 38, p. 243-258, dez. 2021.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt#>. Acesso em: 15 out. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface**, Botucatu, v. 23, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.180353>.

MOTT, Luiz. Homoafetividade e direitos humanos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 509-521, maio/ago. 2006.

PARENTE, Luciana Rachel Coutinho. **Do poder às margens e das margens ao poder**: um olhar geográfico sobre os territórios da prostituição feminina na Av. Conselheiro Aguiar, Boa Viagem – Recife/PE. Tese (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/6798/1/arquivo6871_1.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

PRADO, Caio. Não recomendado (Caio Prado). In: **Variável eloquente**. Rio de Janeiro: Independente, 2014. 1 CD, faixa 8. Disponível em: <https://youtu.be/Rl1soyzoDAY>. Acesso em: 1º mar. 2022.

PRECIADO, Paul. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RUIZ, Melissa Salinas. Pedagogia queer em tempos de ‘ideologia de gênero’ e ‘kit gay’. **Relacult**, Foz do Iguaçu, v. 7, n. 4, mar. 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i4.2035. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2035>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Antônio Fernando. Currículo oculto: um importante fator nos processos da aprendizagem formal. **Rebena**, Rio Largo, v. 5, p. 222-228, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/86>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOUZA, Eloisio Moulin de; JUNQUILHO, Gelson Silva; MACHADO, Leila Domingues; BIANCO, Monica de Fátima. A analítica de Foucault e suas implicações nos estudos organizacionais sobre poder. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 13, n. 36, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10820>. Acesso em: 25 ago. 2023.

THÜRLER, Djalma; SOARES, Rocha Mayana. Pedagogias do corpo, do gênero e do sexo: aprendendo a ser menino e menina. **Momento**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 55-72, jul./dez. 2014.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras; AMARAL, Marília dos Santos. Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos da vulnerabilidade In: NARDI, Henrique Caetano et al. (org.). **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

TORRES, Marcos Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na escola. In.: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-56.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-25, 2020.

