



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARCOS EDUARDO AZEVEDO MARTINS**

**A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE**  
**E O ENFRENTAMENTO À LGBTQIAPN+fobia EM CENÁRIO ESCOLAR:**  
**OFICINAS EM PARCERIA COM DIRETORES**

**SOBRAL**

**2025**

MARCOS EDUARDO AZEVEDO MARTINS

A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE  
E O ENFRENTAMENTO À LGBTQIAPN+fobia EM CENÁRIO ESCOLAR:  
OFICINAS EM PARCERIA COM DIRETORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas. Área de concentração: Psicologia, Educação e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Borges Leão Martins.

SOBRAL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M344p Martins, Marcos Eduardo Azevedo.  
A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE E O  
ENFRENTAMENTO A LGBTQIAPN+fobia EM CENÁRIO ESCOLAR : OFICINAS EM PARCERIA  
COM DIRETORES / Marcos Eduardo Azevedo Martins. – 2025.  
81 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. Ana Carolina Borges Leão Martins.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. LGBTQIAPN+fobia. 5. Interseccionalidade. I. Título.  
CDD 302.5

---

MARCOS EDUARDO AZEVEDO MARTINS

A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE  
E O ENFRENTAMENTO À LGBTQIAPN+fobia EM CENÁRIO ESCOLAR:  
OFICINAS EM PARCERIA COM DIRETORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas. Área de concentração: Psicologia, Educação e Políticas Públicas.

Aprovado em: 04/07/2025

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. <sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Borges Leão Martins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. <sup>a</sup> Dra. Juliana Vieira Sampaio  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. <sup>a</sup> Dra. Renata Queiroz Maranhão  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

“(...) ~~te~~ me quero livre também. Como o tempo  
vai e o vento vem” (Monte, 2001).

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos professores e professoras da graduação em Psicologia. Elionardo Melo, Bruna Clézia, Nathássia Medeiros, Beatriz Viana, Ana Ramyres Andrade, Juscis Moraes e Henrique Riedel (...). Aos demais, que sintam minha gratidão também. Agradeço a vocês por terem confiado em mim, ficado ao meu lado, dando-me ouvidos, passando-me forças e me fazendo instruções durante todo o percurso de escrita do projeto de pesquisa ao programa de mestrado. A todos vocês, que são tão sinceramente estimados por mim, meu muito obrigado, com toda verdade, carinho, escuta, presença e preparo. Queridíssimos.

A minha querida orientadora da pós-graduação em Psicologia e Políticas Públicas. Dra. Ana Carolina Leão. Agradeço em primeiro lugar, por me deixar sem palavras, admirado, com tanta sabedoria. Depois, por me motivar o desejo de falar, ponderado, com muito cuidado. Por último, e não menos importante, por me despertar sobre os efeitos da neutralidade e do partidarismo, sendo a primeira nociva e o segundo profícuo, com rara sensatez. A você, que é tão genuinamente cara a mim, meu muito obrigado, com todo apreço, prudência e aspecto. Queridíssima.

A minha querida banca avaliadora do trabalho e pesquisa de mestrado. Dra. Juliana Sampaio e Dra. Renata Maranhão. Agradeço a vocês por terem aceitado o meu convite, participado de modo tão atento, me norteando a olhar para o que a mim estava como que invisível, me inquietando a ouvir coisa que a mim parecia quase como que inaudível e me incentivado a pesquisar sobre um problema que até então aparentava não ter estado no meu cotidiano de vida e trabalho. A vocês, que são tão francamente apreciadas por mim, meu muito obrigado, com toda abertura, minúcia, destino, travessia e impulso. Queridíssimas, também.

A todos os meus queridos amigos. Em especial, Gilieferson Soares, Larice Aguiar, Darilo Mendes, Iranildo Moura e Ayla Carvalho (...). ‘Gi’, ‘Lari’, ‘Dari’, agradeço a vocês por cada momento especial, cada conversa espontânea e cada abraço verdadeiro. ‘Iranzim’, ‘Aylinha’, nesses tempos de pesquisa e escrita, onde a solidão, o silêncio e a distância invadiram minha casa sem pedir licença, vocês, com toda gentileza, bateram na porta, me oportunizando a companhia, a risada e a aproximação. Adoro demais vocês, ‘miguxas’, ‘mamães-trans/gays’, mil vezes.

A todos os meus queridos colegas da 5ª turma do mestrado. Em especial, Jeciane Lima, Suzanna Rodrigues, Thamyles Sousa e Vállery Costa (...). Meninas, adorei ‘conhecer’ vocês.

A minha querida analista, Vanessa Santiago, por me escutar. Nesses tempos de pesquisa e escrita, onde a voz adormece, você, com todo ouvido, a fala me despertou. Adoro demais você, ‘*Nessa*’, mil vezes, também.

A minha querida mãe, Sofia Azevedo. Também a minha eterna mãezinha, Maria Marlene Azevedo. Mãe, eu te agradeço por existir. Mãezinha, eu te agradeço por ter acreditado em mim. Agradeço a vocês por terem lutado tão honestamente para cuidar de cada um dos seus filhos e netos. Se eu pesquiso e escrevo, sem sombras de dúvidas, é por causa das suas vidas, crenças e lutas. Amo vocês demais, mil e uma vezes. “Infinito(s) ao meu redor” (Monte, 2008).

Ao meu querido pai, Raimundo Sampaio. Também a minha irmã, Thais Sampaio, pelo reconhecimento – apesar de todas as nossas diferenças que, no fim das contas, como certa vez disse a própria Thais, são tão paradoxalmente semelhantes que ‘apenas’ as perspectivas as distinguem. Amo vocês demais, mil e uma vezes, também. “Infinito(s) ao meu redor” (ibid).

A um querido certo alguém, que um dia disse conseguir me ver alcançando todos os meus sonhos acadêmicos. De onde quer que você esteja, gostaria que o tempo e o vento levassem a notícia de que realizei o maior deles. Sim, estou me referindo ao meu tão sonhado mestrado. Aliás – e não é que você estava certo? Agradeço a você por me enxergar no momento em que eu mesmo tinha a visão embaçada sobre o que eu então poderia alcançar. *Thank you, ‘cold little heart’* (Kiwanuka, 2016).

“Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das ~~mulheres~~ identidades sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante a sua vida toda” (Beauvoir, 2008).



## RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve como propósito problematizar a violência de gênero e sexualidade no enfrentamento à LGBTQIAPN+fobia, em um cenário escolar, por meio de proposta interventiva, direcionada à direção (diretora e coordenadores) de escola pública de um município do interior do Ceará, Brasil. Tratamos da produção de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, com levantamento de dados, mediante a investigação exploratória, a partir do seguinte percurso: inicialmente, delineou-se análise situacional, por intermédio da aplicação de um roteiro que conteve dez perguntas abertas acerca da identidade de gênero e orientação sexual. O roteiro foi aplicado junto à direção escolar e contribuiu para o deslindamento da percepção desta com relação aos casos de estudantes LGBTQIAPNs vítimas de situações de violência de gênero e sexualidade. Em seguida, convidamos os diretores a participarem de grupos focais que teve como desdobramento a construção de oficinas de formação sobre violência de gênero e sexualidade que foram construídas a partir das questões emergidas, mediante as respostas deles ao roteiro, bem como os conteúdos e as metodologias de ensino e intervenção estruturados por intermédio dos documentos normativos pertencentes à legislação pública educacional instituídos para população LGBTQIAPN+. A perspectiva metodológica escolhida para interpretação das falas foi a Operação Ensaio. Para discussão acerca dos desenlaces da pesquisa/intervenção, contou-se com o aporte teórico dos estudos de gênero e sexualidade interseccionais, baseado em compilado de publicações periódicas e científicas brasileiras dos últimos quinze anos e articulado a referenciais clássicos, como Achille Mbembe, bell hooks, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Kimberlé Crenshaw, Michel Foucault, entre outros. Quanto aos resultados alcançados, obtivemos a elaboração de planejamento de ações concretas na instituição escolar, formalizado por meio de estratégias políticas pedagógicas de educação, com o prisma de gênero e sexualidade articuladas ao campo das normativas da legislação pública, visando problematização das práticas violentas de gênero e sexualidade e mobilização do enfrentamento das condutas opressoras LGBTQIAPN+fóbicas. Realizamos, também, a concretização de diálogo coletivo potente sobre novos manejos de trabalho educativos junto à comunidade estudantil LGBTQIAPN+, tencionando o cotidiano de selvageria por eles vivenciados e instigando a implementação de outros modos de atuação pedagógicos, fundamentados em políticas públicas educacionais com a visão de gênero e sexualidade.

**Palavras-chave:** Educação; Gênero; Sexualidade; LGBTQIAPN+fobia; Interseccionalidade.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to problematize gender and sexuality-based violence in the fight against LGBTQIAPN+phobia in a school setting, through an intervention proposal aimed at the principal and coordinators of a public school in a city in the interior of Ceará, Brazil. We conducted a qualitative action research project, with data collection through exploratory research, based on the following approach: initially, a situational analysis was outlined through the application of a script containing ten open-ended questions about gender identity and sexual orientation. The script was applied to the school principal and contributed to the understanding of their perception regarding cases of LGBTQIAPN students who are victims of gender and sexuality-based violence. We then invited the principals to participate in focus groups that resulted in the creation of training workshops on gender violence and sexuality that were constructed based on the questions that emerged, through their responses to the script, as well as the contents and teaching and intervention methodologies structured through the normative documents belonging to the public educational legislation established for the LGBTQIAPN+ population. The methodological perspective chosen for the interpretation of the statements was the Rehearsal Operation. For the discussion about the outcomes of the research/intervention, we relied on the theoretical contribution of intersectional gender and sexuality studies, based on a compilation of Brazilian periodical and scientific publications from the last fifteen years and articulated with classic references, such as Achille Mbembe, bell hooks, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Kimberlé Crenshaw, Michel Foucault, among others. As for the results achieved, we achieved the development of a plan of concrete actions in the school institution, formalized through educational pedagogical political strategies, with the perspective of gender and sexuality articulated with the field of public legislation regulations, aiming to problematize violent practices of gender and sexuality and mobilize the confrontation of oppressive LGBTQIAPN+phobic behaviors. We also carried out the implementation of a powerful collective dialogue on new educational work management with the LGBTQIAPN+ student community, challenging the daily savagery they experience and instigating the implementation of other pedagogical modes of action, based on public educational policies with a gender and sexuality perspective.

**Keywords:** Education; Gender; Sexuality; LGBTQIAPN+phobia; Intersectionality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Registro do diário de campo da primeira aplicação do roteiro .....	27
Figura 2 -	Registro do diário de campo da segunda aplicação do roteiro .....	28
Figura 3 -	Registro da distribuição da documentação da oficina .....	31
Figura 4 -	Registro da identificação de proposta da documentação (1º participante) .....	31
Figura 5 -	Registro da identificação de proposta da documentação (2º participante) .....	32
Figura 6 -	Registro da identificação de proposta da documentação (3º participante) .....	32
Figura 7 -	Registro da elaboração do plano de ações (1º participante) .....	33
Figura 8 -	Registro da elaboração do plano de ações (1º participante) .....	34
Figura 9 -	Registro da elaboração do plano de ações (1º participante) .....	34
Figura 10 -	Registro da elaboração do plano de ações (2º participante) .....	35
Figura 11 -	Registro da elaboração do plano de ações (2º participante) .....	36
Figura 12 -	Registro da elaboração do plano de ações (3º participante) .....	37
Figura 13 -	Registro da distribuição de lembranças e oferta de alimentos e bebidas .....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Distribuição de bases de dados, descritores e operadores e número de artigos .....	39
Quadro 2 -	Distribuição de tipos de estudo, autores e ano de publicações .....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Intersexos e mais
ONU	Organização Nacional das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PCD	Pessoa com Deficiência
PIB	Produto Interno Bruto
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Partido Liberal
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>GÊNERO, SEXUALIDADE E POLÍTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR: CONSTRUINDO PROBLEMATIZAÇÕES E LEVANTANDO ENFRENTAMENTOS .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Sobre um problema em seu início .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>Sobre uma despolitização do debate .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3</b>	<b>Sobre uma recusa da performatividade feminina .....</b>	<b>42</b>
<b>3.4</b>	<b>Sobre uma visão moral evangélica .....</b>	<b>45</b>
<b>3.5</b>	<b>Sobre uma rede estratégica de intervenção .....</b>	<b>48</b>
<b>3.6</b>	<b>Sobre uma pactuação política da violência .....</b>	<b>50</b>
<b>3.7</b>	<b>Sobre um adendo a ratificação do pacto político da violência .....</b>	<b>56</b>
<b>3.8</b>	<b>Sobre uma biopsicopatologização do desviante .....</b>	<b>57</b>
<b>3.9</b>	<b>Sobre um enfrentamento e uma resistência .....</b>	<b>61</b>
<b>3.10</b>	<b>Sobre um início em seu problema .....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>PRODUÇÕES .....</b>	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>79</b>

## APRESENTAÇÃO

Acredito que nenhuma pesquisa é neutra; toda pesquisa é, de algum modo, partidária. Qual seria, então, o partido possível de uma investigação científica? Para mim, trata-se do partido do afeto.

Aqui, afeto não apenas no sentido estrito de carinho – embora também possa sê-lo. Mas, sobretudo, afeto enquanto condição de estar afetado, ‘completamente’ atravessado pelas experiências sociais e políticas que mobilizam e dão corpo teórico e prático à pesquisa e escrita.

A minha investigação não surgiu do ‘nada’, mas, sim, do ‘tudo’: tudo o que vivi/vivo na minha trajetória pessoal, ‘educacional’ e profissional, marcada por violências homofóbicas de gênero e sexualidade.

Minha pesquisa nasce das vivências – ‘e resistências’ – em um país extremamente preconceituoso, o que mais mata pessoas LGBTQIAPNs, o que mais evade essas vidas da escola, o que mais segrega esses corpos no mercado de trabalho. Trata-se de uma investigação sustentada pelo que chamo de ‘carão de resistência’, enviesada por afetos que também são políticos:

(...) ‘carão de choro’, ‘carão de riso’, ‘carão de raiva’, ‘carão de calma’, ‘carão de silêncio’, ‘carão de grito’ (...).

Na vida cotidiana, ouvimos: “*Vocês são uma vergonha*” – nada/tudo a declarar.

No espaço escolar, já me disseram: “*Pra que estudar, se você não vai formar uma família?*” – entendendo por “família” o modelo heterossexual imposto pelo patriarcado.

No mundo do trabalho, repetem: “*Com esse jeito de mulherzinha, você não vai passar confiança*” – reafirmando os estereótipos heteronormativos sustentados pelo machismo.

É nesse contexto que localizo e justifico o teor/tom partidário e afetivo da minha pesquisa. Ela não busca neutralidade, mas posicionamento. Não pretender ocultar seu sentimento, mas desvendá-lo.

## 1 INTRODUÇÃO

Eu me situo na margem. Parto de uma distinção definida entre marginalidade que é imposta pelas estruturas opressivas e marginalidade pela qual se opta como espaço de resistência – como lugar de abertura e de possibilidades radicais. Esse local de resistência é formado constantemente naquela cultura segregada de oposição que representa nossa resposta crítica a dominação. Chegamos a esse espaço passando por sofrimento e dor, passando por luta. Sabemos que a luta alegra, encanta e satisfaz o desejo. Somos transformados, individualmente, coletivamente, à medida que criamos um espaço criativo radical que afirma e sustenta nossa subjetividade, que nos dá um novo lugar a partir do qual podemos articular nosso sentido de mundo (hooks, 2019, p.295).

Introduzimos o percurso de escrita desta dissertação nos valendo dos olhares crédulos e dizeres transformativos de bell hooks<sup>1</sup> (2019). Olhares crédulos que nos vislumbram sobre possibilidades de aberturas radicais de resistência entre aqueles que ocupam espaços marginalizados à sociedade e a política vigente. Dizeres transformativos que nos convidam a metamorfosear nossos afetos sociais e políticos, chamando-nos a criarmos espaços outros coletivos, em que possamos dialogar com nossas questões afirmativas, sustentando a urgência de novas tratativas aos nossos anseios de raça, gênero e políticas culturais.

Se escrevemos sobre olhares crédulos e dizeres transformativos, é porque há muito se fez necessário que enxergássemos a crença na possibilidade de mudança pela resistência. Sabemos que não é fácil, quando estamos ocupando um lugar à margem da sociedade. Sentimos que é estranho, quando estamos ocupados com gente marginalizadora na política.

É claro, estou me referindo à escola em que trabalhei como psicólogo escolar. Estou me referindo àqueles que comigo trabalhavam dentro de uma equipe multidisciplinar. Naquele tempo, pude me inquietar com os mais diversos atos e práticas opressivas. Profissionais que aparentavam não enxergar e se abstinham de intervir em casos de estudantes homossexuais e transgêneros sobreviventes à beira das margens da raça, do gênero e da política da escola.

Preciso colocar, era em momentos assim que eu podia me perceber, parafraseando hooks (2019), situado à margem. Mas que margem? Ora, à margem, na violência de gênero

---

<sup>1</sup> hooks foi uma intelectual, teórica feminista, escritora e ativista norte-americana, cuja pesquisa problematizou temas como machismo, racismo, classismo, educação patriarcalista, cultura heteronormativa e outros. A pesquisadora foi uma das mais importantes vozes do feminismo negro e da interseccionalidade, evidenciando, vigorosamente, como a opressão de gênero, sexualidade, raça e classe estão entrecruzadas em diversos espaços sociais.



homotransfóbica. À margem, na violência de raça racista. À margem, na violência ‘pedagógica *a-política*’. Entretanto, se estar situado à margem nos aquietou o sentimento de imposição opressiva. Por outro lado, viver situado em margem nos inquietou o desejo de gestar uma pesquisa.

A nossa dissertação é gestada da aquiet(ação) à inquiet(ação). Ela disserta sobre a execução de um trabalho coletivo feito entre nós pesquisadores e os nossos sujeitos de pesquisa, os diretores escolares, em que construímos, juntos, um plano de ações estratégicas políticas pedagógicas para a escola com a ótica de gênero e sexualidade. Esta construção aconteceu através da parceria firmada entre nós e da abertura dos diretores para participação em oficinas. Nessas últimas, buscamos construir nosso material com base nas demandas de violência de gênero e sexualidade denunciadas por estudantes LGBTQIAPNs homossexuais e transgêneros da escola, bem como nas documentações referentes à legislação pública de educação.

As demandas relativas às experiências de homotransfobia na escola, isto posto, remontaram origens específicas nas demandas retratadas pelos diretores, que muitas vezes refletiram uma visão parcial das situações, marcada por percepções particulares e por posicionamentos hierárquicos. Essa parcialidade, reconhecemos, nos impôs limitações na forma como as informações foram articuladas, impondo lacunas a visibilidade de certas manifestações de violência e enredando aspectos intrínsecos das vivências de estudantes LGBTQIAPNs.

O nosso trabalho coletivo, político, pedagógico, resistente e articulado à lei partiu de uma “distinção definida entre marginalidade que é imposta pelas estruturas opressivas” (hooks, 2019, p.295): agressões entre colegas de sala de aula contra estudantes gays afeminados, pretos, pobres e moradores em zonas rurais. Renegações dos professores da escola ao uso do pronome correto e do banheiro escolar à estudantes trans femininas, pretas, pobres e moradoras em zonas rurais. Demonizações fundamentalistas religiosas, patologizações e medicalizações psiquiátricas ordenadas pelas famílias desses estudantes LGBTQIAPNs.

“(...) e marginalidade pela qual se opta como espaço de resistência” (ibid, p.295): Manifestações dos orientadores educacionais evangélicos contra as propostas sugeridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola inclusas pelos diretores defensores da causa LGBTQIAPN+, nas quais estão cobrando o uso do pronome correto e do banheiro escolar. Denúncias ao jurídico da prefeitura e ao conselho tutelar da cidade em casos de manifestações extremas. Parcerias entre estudantes homossexuais, transgêneros e a direção da escola com

profissionais militantes da causa que trabalham no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e na Equipe Multidisciplinar da Escola. Mobilizações de rodas de conversa e escutas ativas com as famílias, responsáveis e toda a comunidade escolar.

O nosso lugar de “abertura e de possibilidades radicais” (hooks, 2019, p.295) – se situou em uma escola pública integral com ensino fundamental II, alocada em um município de pequeno porte do interior do Ceará, situado na Mesorregião do Noroeste Cearense (IBGE, 2025). Este lugar (des)acolhe população que está estimada entre 17.855 pessoas. Trabalhadores (8,74%) que (sobre)vivem com salário médio mensal de 1,6 salários mínimos. Trabalhadores (53,3%) que (sobre)vivem com um rendimento nominal/mensal *per capita* de 1,2 salários mínimos. Estudantes crianças (7,4%) e adolescentes (5,4%), em que a taxa de escolarização está aproximada de 6 e 14 anos de idade (ibid, 2010) e subdivididos em escolas (13) instaladas na sede (1) e nos distritos (3) da cidade, transitando, entre elas, professores/docentes (144), trabalhadores em *lôcus* (ibid, 2022). O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* está avaliado no valor de 9.193,31 R\$. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) está avaliado na média de 0,597%. O esgotamento sanitário está aferido entre 6,6% e a população exposta à risco – desventuradamente – está sem aferimentos.

Pequena, com oportunidades de trabalho e rendas mínimas, com percentual de matrículas escolares desatualizado há mais de 15 anos, com o número de docentes contratados reduzido em relação à quantidade de escolas instaladas, com a somativa dos recursos monetários ínfimas, com avaliação do bem-estar da população baixa, com o conjunto de serviços prestados insuficientes e sem estimativas de risco à população, está a cidade à margem.

“Esse local de resistência é formado constantemente naquela cultura segregada de oposição que representa nossa resposta crítica a dominação” (hooks, 2019, p.295). Ele se mostrou a nós, pesquisadores e sujeitos de pesquisa, como espaço que entrecruza diferentes acusações de violências de gênero LGBTQIAPN+fóbicas, estando elas interseccionadas às violências de raça, classe, território, religião, patologização, sexo/sexualidade e política da cidade.

A LGBTQIAPN+fobia<sup>2</sup> (sigla criada para inclusão de lésbicas, *gays*, bissexuais,

---

<sup>2</sup> Esta sigla tem se evoluído de outras siglas históricas que foram sendo acrescentadas ao longo do tempo, em razão da luta social de vozes dissonantes contra o machismo e o patriarcalismo presentificados em variadas instâncias tribunais, federativas, jurídicas e estatais do sistema brasileiro. Pessoas negras e racializadas, movimentos feministas, movimentos de pessoas travestis e transgêneros, movimentos de pessoas com deficiência (PCDs), movimentos de trabalhadores sexuais e outros movimentos que têm lutado contra as tentativas de criminalização da homotranssexualidade e a favor da representação da diversidade de identidades de

travestis, transexuais, *queers*, intersexuais, assexuais, agêneros, pansexuais, não binários e mais) abrange sobre diferentes processos de estigmatização estruturados por machismos, patriarcalismos e *cis*-heterossexismos, os quais resultam em violação dos direitos, representações de inferiorização, patologização e desumanização contra todos aqueles sujeitos em que a expressão de gênero e a orientação sexual difere dos estereótipos estruturantes machistas, patriarcais e heterossexuais (macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino) (Cassal *et al.*, 2019, apud Petry; Meyer, 2011; Vergueiro, 2015).

A escolha pela ‘sigla LGBTQIAPN+’ neste trabalho foi deliberadamente imersa em estudantes homossexuais e transgêneros, sendo necessária a delimitação sobre os corpos retratados. Essa escolha implicou, reconhecemos, igualmente, uma representatividade parcial, adotada não mais que para otimizar a perspectiva de ‘comunidade’ e permitir uma análise mais conjunta das experiências de violência específicas, sem pretender abarcar integralmente todas as identidades e orientações incluídas na sigla. Assim, a adoção da sigla funcionou como um instrumento de otimização analítica, orientado pela perspectiva comunitária, mas reconhecendo os limites de sua abrangência em relação à diversidade da comunidade LGBTQIAPN+ – concebendo comunidade como um ajuntamento social e político de pessoas que compartilham vivências de luta e resistência relacionadas à diversidade sexual e de gênero, formando vínculos de reconhecimento coletivizados, ainda que com discrepantes realidades.

As estigmatizações de gênero e sexualidade lesbofóbicas, homofóbicas, bifóbicas, travestifóbicas, transfóbicas, *queer*fóbicas, intersexofóbicas, asexofóbicas, agênerofóbicas, panfóbicas, exorsexofóbicas e mais estão presentes nos territórios brasileiros adentro das mais diversas instâncias e instituições sociais e políticas – ‘família, escola, religião, labora’ e outras – acarretando desdobramentos nefastos e fatais que se entrecruzam e se intersectam à raça, classe, crença e território, como evasão escolar, rejeição social e familiar, desvinculação dos espaços religiosos e a precarização no mercado de trabalho (Cassal *et al.*, 2019).

Por ‘interseccionalidade’, termo que foi cunhado pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw<sup>3</sup>, entendemos sobre a ocorrência do entrecruzamento das

---

gênero e orientações sexuais não heteronormativas e não heterossexuais (Cassal *et al.*, 2019). É importante enfatizar que as disputas das estratégias de enfrentamento às violências políticas de gênero e sexualidade fóbicas têm ganhado destaques através das manifestações favoráveis dos Conselhos Federais e Regionais de Psicologia [CFPs e CRPs] (*ibid*).

<sup>3</sup> Crenshaw é uma jurista, teórica crítica de raça e professora de direito nos Estados Unidos. A pesquisadora cunhou o conceito de interseccionalidade, a partir da investigação de como o sistema jurídico machista norte-

formas estruturais e estigmatizadoras de violência de gênero e sexualidade a marcadores sociais da diferença como raça, classe, política e território da cidade, bem como também os efeitos violentos de desigualdades sociais que recaem sobre as identidades e orientações dissidentes LGBTQIAPNs e as táticas distintas de resistência, questionamento e desconstrução dessas desigualdades entrecruzadas e intersectadas, ao lado de instâncias e instituições opressoras racistas, classistas, machistas, patriarcalistas e *cis*-heterossexistas (Henning, 2015).

O conceito de ‘violência de gênero’ foi popularizado nos estudos teóricos feministas e de direitos humanos, especialmente por meio de pesquisadoras como Gayle Rubin (1975)<sup>4</sup> e Judith Butler (1990)<sup>5</sup>, embora somente tenha sido consolidado no ano de 1993, por meio da Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres na Organização das Nações Unidas (ONU, 1945). Este conceito abarca a todos atos e práticas violentos que são infligidos contra mulheres cisgênero, travestis e transgêneros feminilizadas, mulheres lésbicas masculinizadas e homens gays afeminados que estejam fundados em machismos, patriarcalismos e heterossexismos de gênero e sexualidade à raça, classe, política, crença, sexo e espaço de morada da vítima, intersectando danos físicos, psicológicos, sexuais, econômicos, institucionais, patrimoniais e simbólicos e entrecruzando lesões, transtornos, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ameaças, coerções e privações da liberdade (Podestà, 2019).

No Ceará, cada vez mais, cresce a violência de gênero e a LGBTQIAPN+fobia (Brito, 2024). Prova disto, são as numerosas notificações, quantificadas pelo ‘*Dossiê observatório de mortes e violências LGBTIs no Brasil*’, que registram o estado como o segundo maior em índice de matanças à comunidade durante o ano de 2023, concentrando o

---

americano despreza as diferentes dificuldades subjetivas enfrentadas por mulheres negras, explicando-as única e exclusivamente pelo racismo ou sexismo. A pesquisa dela tem contribuído veementemente para disseminar estudos anti-patriarcalistas e anti-heterossexistas de gênero, sexo/sexualidade, raça, direitos civis e políticas públicas.

<sup>4</sup> Rubin é uma antropóloga e feminista norte-americana renomada pela análise minuciosa acerca da sexualidade e do gênero. A pesquisadora é bastante reconhecida por ter cunhado o conceito de ‘sistema sexo/gênero’. O conceito abrange sobre a opressão às mulheres, à despeito das diferenças anatomobiológicas, baseando-se na crítica ao sistema cultural/patriarcal que intersecciona diferenças sexuais e as hierarquias sociais/heterossexuais de gênero.

<sup>5</sup> Butler é uma filósofa pós-estruturalista norte-americana e uma das grandes teóricas da ‘teoria *queer*’. A pesquisadora problematiza a ideia de que gênero seria algo normativo, questionando que ele é performativo, construído e sustentado pelos atos e pelas práticas heterossexuais e machistas repetidos dentro de um sistema social. Butler também problematiza a noção de identidade binária e heterossexual, evidenciando, criticamente, como categorias de “homem” e “mulher” são impostas por normativas de saber/poder patriarcais e políticas. Além disso, a filósofa pesquisa gênero, sexualidade, precariedade, violências e lutas sociopolíticas e influencia variados movimentos feministas, LGBTQIAPNs e debates filosóficos sobre identidades e subjetividades trans e gays.

total de 24 vítimas letais registradas e categorizando o Nordeste como uma das regiões mais homotransfóbicas do Brasil. Este observatório indica que, no país, crimes de assassinato (184/80%) e cometimentos de suicídio (18/7,83%) tem afetado, com bem mais frequência, as vidas de mulheres travestis e transgêneros pretas e pobres (142/61,74%), em comparação com as vidas de mulheres lésbicas (7/3,04%) e de homens *gays* (59/25,65%), designando a recorrência de 230 mortes.

A pesquisa (ibid) também aponta diferentes quadros de violência, como esfaqueamento, apedrejamento, asfixia, esquartejamento, mortes por armas de fogo e em períodos noturnos, os quais foram acometidos em diferentes ambientes domésticos, ‘espaços públicos’, cárceres, locais de trabalho e outros.

No que se refere à escola, este espaço público a que chegamos “passando por sofrimento e dor, passando por luta” (hooks, 2019, p.295), sabe-se que a adesão do estado às legislações educacionais e à organização legislativa da educação em torno dos direitos humanos, especialmente das questões referentes às violências de gênero e sexualidade, tem promovido debate rendoso em *loco*, a despeito da ‘cultura de paz e educação inclusiva’<sup>6</sup> para estudantes LGBTQIAPNs (Trentim; Vieira, 2019). Há tempos, as normativas oficiais legislativas e educativas<sup>7</sup> tem se preocupado – excepcionalmente – em combater as diferentes violências estruturadas nas instituições escolares, incluindo, ao lado de conceitos como gênero e sexo/sexualidade, marcadores sociais da diferença como raça, classe, política e território da cidade, com base na consideração íntegra de que esses fatores também compõe o emaranhado de desvantagens educacionais das identidades e orientações interseccionadas homotransexuais.

No que toca à nossa pesquisa, nosso trabalho coletivo, político, pedagógico, resistente e articulado à lei, trabalho que tem nos mostrado como “a luta alegre, encanta e satisfaz o desejo” (hooks, 2019, p.295) – destacamos que o nosso propósito em construir um plano de ações didáticas de educação inclusiva para a escola contra a LGBTQIAPN+fobia foi pensado no reconhecimento de que todos os estudantes LGBTQIAPNs têm o direito universal

---

<sup>6</sup> A educação inclusiva consiste em um modelo educacional que busca garantir o acesso, a permanência e a participação de estudantes no espaço escolar, independentemente das diferenças e limitações, incluindo Pessoas com Deficiências (PCD), Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND), altas habilidades e grupos socialmente marginalizados por marcadores sociais da diferença como gênero, raça, classe, sexualidade, política e território de morada (Trentim; Vieira, 2019). Na educação inclusiva, reivindica-se, junto à cultura de paz, que a transformação das práticas políticas pedagógicas, dos currículos, dos espaços físicos e das políticas públicas se mantenha construída, visando a garantia à resolução pacífica de conflitos e o respeito às diferenças nas escolas (ibid).

<sup>7</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos (2008), Constituição da República Federativa (1988), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Conselho Nacional de Educação (2024) e outras mais.

a aprendizagem, a cultura de paz e a inclusão social na escola de planejamentos políticos-pedagógicos com a ótica entrecruzada e interseccionada de gênero e sexualidade, estando em consonância com as devidas faixas etárias e a despeito das dissidências (Camargo; Sarzi, 2022).

No primeiro capítulo desta pesquisa, contaremos a história da criação da nossa metodologia de investigação, relatando como a construímos em articulação com a nossa proposta de oficina didática e o plano de ações político-pedagógico com a ótica de gênero e sexualidade, considerando as demandas de sofrimento dos estudantes LGBTQIAPNs da escola e as normativas da legislação pública educacional, na perspectiva da educação inclusiva à cultura de paz.

No capítulo dois, escreveremos sobre o desfecho técnico da nossa coleta de dados junto à direção escolar, analisando-o, ensaisticamente, a partir dos conteúdos emergidos das falas e ações, durante a construção das oficinais e do plano, redigindo sobre como o nosso campo prático nos conduziu ao interesse em investigar a nossa problemática de pesquisa, *‘violência de gênero, sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia’*, à luz dos estudos interseccionais e baseados em compilado de publicações periódicas e científicas brasileiras dos últimos quinze anos, articulados a referenciais clássicos que abrangem discussões teóricas e críticas sobre os assuntos.

Na terceira e última parte, discutiremos sobre os resultados do nosso trabalho com os diretores, lançando considerações finais sobre os desdobramentos estratégicos desenvolvidos por nós, como diálogo coletivo, problematização dos relatos levantados, sensibilização de novos manejos de trabalho educativos, construção crítica das propostas de enfrentamento ao cotidiano de selvageria vivenciados por estudantes LGBTQIAPNs da escola, articulação das propostas com o campo da lei e as demandas dos estudantes homossexuais e transgêneros e a elaboração de estratégias políticas pedagógicas, por meio da estruturação de um plano de ações fundamentado em políticas públicas educacionais com a visão de gênero, sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia.

## 2 METODOLOGIA

A Psicologia tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem. Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em trabalho conjunto com (...) a comunidade escolar, pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual (CFP, 2019, p.9).

Iniciamos o processo de contação da história sobre como nosso método de pesquisa foi nascido, rememorando a posição propositiva exposta no documento de *‘Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica’*<sup>8</sup>. Posições propositivas que (re)dimensionam as práticas de trabalho individuais em psicologia firmadas em estigmatizações clínicas patologizadoras e medicalizadoras às técnicas de trabalho coletivas com psicologia afirmadas em desconstruções pedagógicas socializadoras e politizadoras, (re)dimensionando-as, a partir do entendimento minucioso de como as demandas de sofrimento subjetivas provenientes das instituições escolares estão entrecruzadas à marcadores sociais da diferença, assim como intersectadas por desigualdades políticas estruturais.

Este documento (ibid) é derradeiro em seu posicionamento crítico sobre como deve proceder a atuação de psicólogas(os) dentro dos espaços institucionais/escolares, advertindo-os sobre: 1) o objetivo deste trabalho é “socializar os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber” (ibid, p.43); 2) a função deste trabalho é “socializar conhecimentos e experiencias produzidos pela humanidade, problematizando as dimensões de classe, cultura, religião, as relações de gênero e étnico-raciais constituintes da sociedade (...), bem como os conhecimentos historicamente produzidos” (ibid, p.43); 3) a responsabilização por este trabalho deve estar regrada no reconhecimento profissional e político de que “sua ação pode se encaminhar para transformação ou manutenção da sociedade” (ibid, p.43).

É fato incontestado, argumentado entre nós, que o nosso método de pesquisa nasce, especialmente, deste objetivo de socializar assuntos sobre violência de gênero, sexualidade e a

---

<sup>8</sup> Trata-se de documento com perspectiva referencial e técnica ético-política e que demarca atuações para psicólogas(os) na educação básica pautadas na defesa da ‘não neutralidade da educação’, na valorização e autonomia docente, no processo de pedagogização escolar planejado com subsídios em reflexões sociais e políticas sobre relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais e na afirmação das contribuições do trabalho da psicologia crítica com assuntos entrecruzados e na desconstrução das violências interseccionadas (ibid).

LGBTQIAPN+fobia e instrumentalizar um plano de ações didáticas na escola (CFP, 2019). Este propósito atravessou todo o percurso de execução de um trabalho coletivo (*‘um plano de ações políticas pedagógicas com a ótica de gênero e sexualidade’*), construído em conjunto com a direção de uma escola (*‘uma diretora e dois coordenadores’*). Ele nasce, primordialmente, da nossa afetação mútua em relação às demandas de violência de gênero e sexualidade LGBTQIAPN+fóbicas, denunciadas por estudantes homossexuais e transgêneros da escola e do nosso desejo compartilhado em estruturar uma oficina de formação didática e problematizadora, articulada às ‘documentações normativas/legislativas públicas da educação’, visando proposição de ações de enfrentamento contra as violências escolares preponderantes.

Logo nos primeiros momentos que precederam à gestação da nossa pesquisa, apresentamos aos diretores a nossa proposta de estudo e as etapas das oficinas. Como efeito desta nossa apresentação principiante, esta *‘pesquisa-ação, de natureza qualitativa, com exploração de dados por meio de pesquisa exploratória e análise dos dados, através de Operação Ensaio’* foi sendo formada no desenrolar de cinco momentos distintos: 1º momento: grupo focal para coleta de dados roteirizado com perguntas abertas sobre a percepção dos diretores acerca das violências sofridas por estudantes LGBTQIAPNs da escola; 2º momento: diário de campo para registro de respostas; 3º momento: grupo focal para distribuição de material fichado, contendo a documentação legislativa pública que organiza a educação em torno das questões de gênero e sexualidade e divisão da documentação entre os participantes; 4º momento: grupo focal para leitura grifada do material escolhido e identificação das propostas contidas nos documentos divididos; 5º momento: grupo focal para elaboração de um plano de ações articulado às demandas dos estudantes e às propostas identificadas nos documentos.

A pesquisa-ação tem procedência nos trabalhos de pesquisa investigativos de estudiosos da área da educação que mensuram evidenciações sobre a culminação de práticas escolares inclusivas e a obtenção de melhores resultados coletivos (Pereira; Coutinho, 2023). Estes tipos de investigações aferem que as interações entre os pesquisadores e os atores escolares pesquisados os levam ao diálogo partilhado sobre novas propostas pedagógicas de inclusão e resolução de conflitos sociais, conduzindo-os ao planejamento participativo, com proposições políticas possíveis de norteá-los a soluções integradas às demandas coletivas (ibid).

No que se refere a nossa pesquisa-ação, precisamos evidenciar que, antes de tudo, almejávamos que os próprios atores sociais, estudantes LGBTQIAPNs, (re)partilhassem sobre



as demandas de sofrimento, as opressões que ficavam e as resistências que não passavam. Mas, há tempos estávamos advertidos sobre as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que nos obrigavam a submetê-los a assinatura dos pais ou responsáveis a Termos de Assentimentos Livres e Esclarecidos (TALE). Cartas, assinaturas, assentimentos e esclarecimentos que permitiriam com que eles participassem da nossa pesquisa. Naquele momento de (in)decisão, nós ponderamos sobre a recorrência com que os familiares os demonizavam com crenças evangélicas e também os medicalizavam com remédios psiquiátricos.

Em razão disso, procuramos nós próprios dialogarmos sobre estas demandas, partilhando e planejando entre si mesmos propostas e proposições políticas pedagógicas inclusivas e apaziguadoras, buscando o enfrentamento aos cenários excludentes de violências de gênero e sexualidade sofridos pelos estudantes LGBTQIAPNs da escola. Nosso trabalho coletivo teve início no íntimo de uma quadra invernosa que inundava a escola e a cidade. Tempo frio, pingos de chuva, chão molhado, vento forte, árvores balançando, relâmpagos e trovões assustando, paredes velhas, marcadas, esburacadas, quebradas, mulheres negras limpando o pátio, parceria firmada com diretores, decisão conjunta sobre o trabalho com oficinas, abertura dos diretores à participação, agendamentos, assinaturas de Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLE), muitas demandas a serem (re)contadas e mais.

A função deste trabalho de socializar conhecimentos e experiências (re)contados e queixados pelos estudantes LGBTQIAPNs, problematizando as dimensões de classe, cultura, religião, as relações de gênero e étnico-raciais constituintes na escola (...), bem como os conhecimentos historicamente produzidos (CFP, 2019), nos levaram a realização de dois grandes grupos focais preliminares às nossas oficinas, ambos com duração de 3 horas. Nos primeiros encontros, nos alocamos em parceria e nos sentamos em círculos, dentro de uma sala de grande porte, destinada ao planejamento de ações de uma equipe multidisciplinar em educação atuante na escola. Canetas, cartolinas e um roteiro estruturado com dez perguntas abertas nas mãos possibilitaram registrar em um diário de campo as percepções dos diretores acerca dos entrecruzamentos e das interseccionalidades inerentes às violências políticas/fóbicas de gênero e sexualidade demandadas e sofridas por esses estudantes LGBTQIAPNs da escola.

O grupo focal tem sido considerado técnica de coleta de dados eficaz na prática de pesquisas-ações voltada a intervenções escolares, contribuindo para intensificação do acesso às informações acerca de fenômenos sociais difundidos dentro das escolas (Pereira; Coutinho, 2023). Ademais, tem possibilitado aos pesquisadores da área da educação novas concepções

sobre os impasses conflituosos acontecidos em instituições escolares, por meio de análises e problematizações de conceitos políticos em profundidade (ibid). Dentre as estratégias centrais dessa técnica (ibid), estão o envolvimento de grupos de pesquisadores e sujeitos de pesquisa representantes de uma população específica na discussão analítica/crítica de um problema social articulada a um conceito político, previamente acordado entre ambos, sob o manejo prático de um guia que tem como função instigá-los à interação conjunta, também os instruindo às discussões e os permitindo a coleta dos dados do problema/conceito em pesquisa.

Em busca de intensificarmos o acesso às informações relacionadas às violências de gênero e sexualidade e a dimensionarmos novas concepções sobre a LGBTQIAPN+fobia na escola, organizamos um roteiro estruturado com dez perguntas abertas sobre diferentes assuntos, como raça, classe, religião, sexo/sexualidade, política e território da cidade. Na aplicação do nosso roteiro, procuramos nos envolvermos com os diretores apoiadores da causa LGBTQIAPN+, acordando com/entre eles a construção de um debate crítico integralizado. Por meio deste roteiro que foi aplicado em dois momentos-distintos, conseguimos coletar dados envolvendo uma série de acontecimentos que nos denunciaram sobre como as violências de gênero e sexualidade LGBTQIAPN+fóbicas se entrecruzam a diversos marcadores sociais da diferença e se intersectam a diferentes desigualdades políticas estruturais:

1.º momento (20/01/2025): 1º pergunta: quantidade de estudantes LGBTQIAPNs matriculados na escola; 2º pergunta: possíveis casos de violência de gênero e sexualidade; 3º pergunta: possíveis intervenções e redes de apoio para garantia da segurança dos estudantes; 4º pergunta: características da comunidade escolar (direção, coordenação, professores, alunos, famílias e outros membros) relacionadas à raça, classe, religião, partidarismo político, gênero e sexualidade; 5º pergunta: possíveis relações entre os casos de violência e as características da comunidade escolar.

2.º momento (21/01/2025): 6º pergunta: possíveis planejamentos didáticos para prevenção ou enfrentamento dos casos de violência; 7º pergunta: possíveis percepções sobre os impactos das violências na vida dos estudantes; 8º pergunta: possíveis avaliações sobre a atuação da Secretaria de Educação em relação às violências; 9º pergunta: informações sobre as condições sociais dos estudantes (como bairro, moradia, emprego, renda, acesso a alimentos, entre outros); 10º pergunta: possíveis militâncias e/ou resistências em relação às violências.

As repostas provenientes destas questões foram sendo registradas em diário de campo (Ribeiro *et al.*, 2016). Este último (ibid) tem sido encarado como ferramenta de

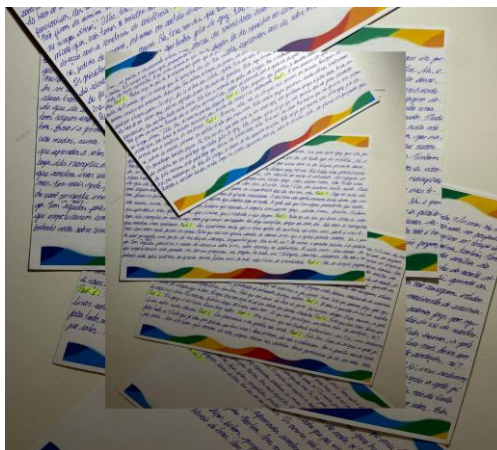
pesquisa coletiva que subsidia práticas discursivas entre atores sociais, auxiliando o pesquisador e os sujeitos de pesquisa a construir o registro dos dados a estarem sendo coletados com suporte no envolvimento coletivo e dialógico deles com o campo pesquisado. O diário de campo tem propiciado a pormenorização das comunicações e anotações a serem registradas, integrando impressões, percepções, questionamentos, desconfortos e desafios emergidos da pesquisa e articulados aos acontecimentos expressos no espaço pesquisado (ibid).

Ao longo dos registros no diário de campo (Figuras 1 e 2), procuramos construir espaço de diálogo coletivo com a direção da escola e recíproco de afetos e afetações mútuas, na medida em que fazíamos ponderações pormenorizadas das falas e escritas sobre violências de gênero e sexualidade fóbicas e os entrecruzamentos interseccionais. Após o término dos dois primeiros encontros com os diretores, tínhamos em nossas mãos um material/diário redigido com folhas inúmeras e permeado de incontáveis histórias de opressões e resistências:

- **Primeira anotação (20/01/2025):** 1º esboço: ‘média de trinta estudantes homossexuais e transgêneros’ (0,10%) afeminados e transfemininas pretos, pobres e moradores em zonas rurais, distribuídos em dez salas com ‘média de trinta alunos’ cada (300); 2º esboço: violências físicas nas salas entre os alunos; violações de direitos acometidas por parte dos professores(as); intolerâncias religiosas provocadas por parte dos orientadores educacionais; diagnósticas psiquiátricas e medicalizações psicofarmacológicas ordenadas a mando das famílias; 3º esboço: tentativas de inserção de propostas didáticas no PPP da escola contra a homotransfobia; revolta de parte dos orientadores educacionais evangélicos com as propostas; denúncias aos advogados da prefeitura e aos conselheiros tutelares da cidade defensores da causa LGBTQIAPN+. Redes de apoio são o CMDCA, Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e a Equipe Multidisciplinar da Secretaria de Educação (SME); 4º esboço: entre os responsáveis pelos casos de denúncias, estão uma diretora preta, pobre, católica, apoiadora do Partido dos Trabalhadores (PT) e mulher hétero; uma coordenadora branca, pobre, católica, apoiadora do Partido dos Trabalhadores (PT) e mulher hétero; e um coordenador branco, pobre, católico (sem informações sobre partidarismos) e homem hétero. Entre os responsáveis pelas acusações dos casos de denúncias, estão vinte e quatro funcionárias e doze funcionários, distribuídos entre professores e orientadores educacionais brancos, pobres e/ou classe média, evangélicos e/ou católicos (ibid), mulheres (0,60%) e homens (0,30%) héteros e

familiares (n/a) pretos e/ou pardos, pobres, evangélicos e/ou católicos (ibid) e mulheres héteros (n/a); 5º esboço: relacionados aos casos de violências estão situações conflituosas de desigualdade de raça e classe, demonizações religiosas e bolsonarismos extremos.

**Figura 1** - Registro do diário de campo da primeira aplicação do roteiro



Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Segunda anotação (21/01/2025):** 6º esboço: perpetradores das violências são faltas de ofertas de cursos de formação pela Secretaria Municipal de Educação (SME); 7º esboço: desdobramentos das violências são ansiedades, depressões e automutilações; 8º esboço: mantenedores das violências são carências de orientações, cobranças e responsabilizações da SME; 9º esboço: associados aos casos de violência estão bairros periféricos e marginalizados, vulnerabilidades extremas, sobrevivências através de trabalhos braçais e clandestinos (agricultura, faxina, tráfico e outros) e bolsas auxílios (Programa Bolsa Família [PBF/PT] e outros) com rendas mínimas (600,00 R\$), assim como também escassez de alimentos e uso de bebidas alcoólicas na família; 10º esboço: resistências as violências são promovidas cotidianamente por estudantes homossexuais e transgêneros.

**Figura 2** - Registro do diário de campo da segunda aplicação do roteiro



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Outro aspecto relevante a ser considerado é sobre a ‘*não quantificação exata dos dados numéricos coletados*’ – principalmente, é claro, sobre estudantes LGBTQIAPNs e gestores – na medida em que as respostas fornecidas, reconhecemos, mais ainda, puderam apresentar camuflagens em relação as perguntas então estruturadas e indicadores quantitativos.

As questões surgidas do nosso diálogo coletivo foram sendo exploradas por meio de pesquisa exploratória (Pereira; Coutinho, 2023). Este tipo de pesquisa tem sido frequentemente usado em espaços institucionais que estão sob investigação de natureza qualitativa. Nesta categoria de pesquisa, a exploração dos dados do pesquisador costuma se embasar em metodologias de investigação coletiva e aplicadas por meio da formação de grupos com os sujeitos de pesquisa institucionais (ibid). Na área da educação, o objetivo deste embasamento é traçado a partir da preocupação dos pesquisadores em explorar modos de atuação prática educacionais, buscando nas instituições escolares e junto às gestões das escolas, investigarem sobre manejos de trabalho pedagógicos, sociais e políticos de ensino perpetrados nesses espaços e procurando explorá-los, na tentativa de desvendar seus impactos (ibid).

A pesquisa de natureza qualitativa (ibid), por sua vez, consiste em metodologia que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões a despeito das vivências, construção de artefatos, subjetividades, emoções e dos pensamentos. Esta última, quando alinhada com a pesquisa exploratória, no contexto da educação, tende a se desdobrar em uma categoria que qualifica os pesquisadores institucionais para o aprimoramento de ideias ou descobertas, os direcionando a construir planejamentos flexíveis, organizados e norteados na consideração dos mais diversos fatores explorados e os permitindo estruturarem a escolha de ferramentas e instrumentais didáticos (ibid).

A nossa responsabilização por este trabalho coletivo, político, pedagógico, resistente e articulado à lei está regrada no dever e reconhecimento profissional e político de que a nossa ação de enfrentamento à violência de gênero e sexualidade pode se encaminhar para transformação da LGBTQIAPN+fobia na sociedade escolar (CFP, 2019). Esta consideração nos norteou a construirmos em grupo um plano de ações estruturado na exploração das demandas institucionais de LGBTQIAPN+fobia e na problematização e no enfrentamento das práticas ‘*a*-políticas pedagógicas’ que vinham sendo propagadas na escola, chegando a consumir desdobramentos danosos sociais, vivenciais e subjetivos aos estudantes homossexuais e transgêneros da escola. Nosso plano de ações foi construído também a partir do nosso encontro com as documentações normativas da legislação pública educacional. Esses documentos nos direcionaram na estruturação das oficinas didáticas contra as fobias e na proposição das estratégias políticas pedagógicas com a ótica de gênero e sexualidade na instituição-escola.

As oficinas têm proposto espaço privilegiado para organização do ensino e aperfeiçoamento da aprendizagem dentro das escolas, possibilitando a troca de experiências dinâmicas de saberes e fazeres educacionais, a construção de novos conhecimentos pedagógicos partilhados em conjunto e a manutenção da formação continuada dos profissionais da educação (Nunes *et al.*, 2022). No planejamento delineado das oficinas (*ibid*), é de grande relevância o envolvimento na busca por reflexões temáticas pertinentes aos fazeres educativos/inclusivos e que estejam embasadas em perspectivas teóricas/práticas consolidadas.

O desenho laborativo das oficinas costuma ser traçado com base em quatro principais momentos-distintos: 1º momento: direito à educação; 2º momento: a cooperação; 3º momento: a interdisciplinaridade; 4º momento: competências a serem desenvolvidas pelos educadores (*ibid*).

As temáticas escolhidas para construção das oficinas foram sendo organizadas, considerando as propostas didáticas incluídas na documentação legislativa pública que organiza a educação em torno das questões de gênero e sexualidade. As oficinas se desenvolveram no desenrolar de três grupos focais, com duração de três horas cada (Pereira; Coutinho, 2023). Nesta etapa, também continuamos mantidos em círculo e nos utilizamos dos mesmos materiais (canetas e cartolinas), anteriormente mencionados na escrita dos dois primeiros encontros de coleta de dados. Este momento nos oportunizou a realização da primeira oficina sobre violência de gênero, sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia construída e aplicada na escola e na história da rede de ensino do município, emancipado há sessenta e sete

anos.

‘*Violência de Gênero e Sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia? Ah, aqui não se cria!*’ foi o tema determinado para nossa oficina e construído no diálogo com os diretores da escola. A decisão última foi tomada considerando a necessidade de resistência a uma expressão cearense estigmatizadora usada popularmente contra a comunidade de estudantes LGBTQIAPNs entre funcionários evangélicos e bolsonaristas que estão instituídos na escola: “*Sem-vergoiça? Aqui não se cria!*”. A escolha também foi pensada buscando a subversão de dizeres correntes e difamatórios, como “*falta de vergonha*”, que são espalhados e vulgarizados nessas relações sociais e políticas machistas, patriarcalistas e *cis*-heterossexistas, ocasionando, assim, representações negativas sobre as expressões de gênero e as orientações sexuais dissidentes.

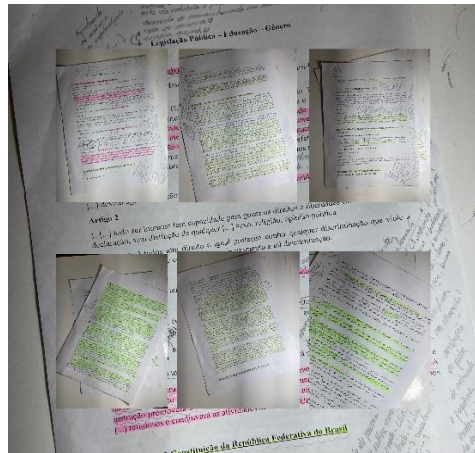
No que concerne à documentação utilizada em prol da organização das oficinas, destacamos que estando baseados nas orientações legislativas públicas e na tentativa de retomarmos rigorosamente todas as normativas educacionais em que a discussão sobre gênero e sexualidade é mencionada, preliminarmente aos nossos encontros com os diretores, construímos um fichamento de nossa autoria organizado à matriz ‘*thesaurus*’. Este último consiste em uma linguagem documentária e de investigação amplificada de termos e conceitos extraídos de análises documentais (Campos *et al.*, 2006). Para construção do *thesaurus*, utilizamos das seguintes documentações: Declaração Universal dos Direitos Humanos (2008), Constituição da República Federativa (1988), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Conselho Nacional de Educação (2024).

A partir da construção do *thesaurus*, tivemos acesso a um levantamento cronológico completo de todas as passagens documentais que então discutiam, pormenorizadamente, sobre legislações, orientações e normativas didáticas de trabalho inclusivo e pacífico com a ótica de gênero, sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia destinadas a instituições escolares, podendo organizar, inclusive, a discussão crítica envolvendo todas essas documentações em três encontros, com dois pontos: ‘*O que temos na legislação? O que queremos na escola?*’

- **Primeiro encontro (24/01/2025):** distribuição e divisão do material fichado entre os participantes, contendo a documentação legislativa educacional sobre gênero e sexualidade (Figura 3). 1º participante: Documento Declaração Universal dos Direitos Humanos; 2º participante: Documento Constituição da República

Federativa do Brasil e Base Nacional Comum Curricular; 3º participante: Documento Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual e Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.

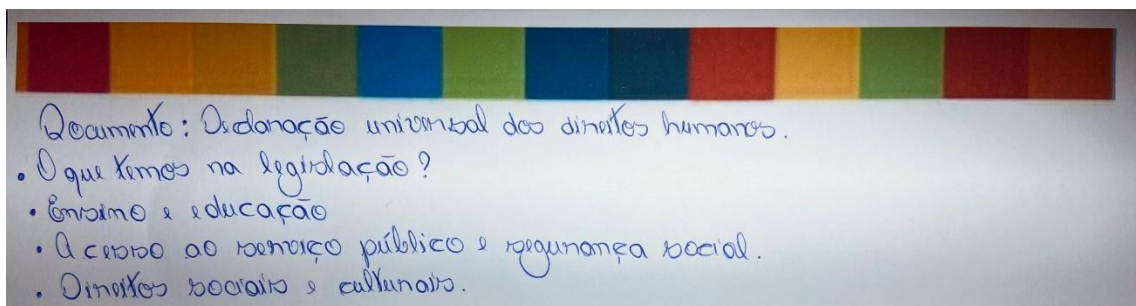
**Figura 3** - Registro da distribuição da documentação da oficina



Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Segundo encontro (25/01/2025):** 1º atividade: leitura grifada do material distribuído e dividido; 2º atividade: identificação das propostas contidas nas documentações.
- **Primeiro participante** (Figura 4): proposta “Ensino e educação, Acesso ao serviço público e segurança social e Direitos sociais e culturais” (sic).

**Figura 4** - Registro da identificação de proposta da documentação (1º participante)

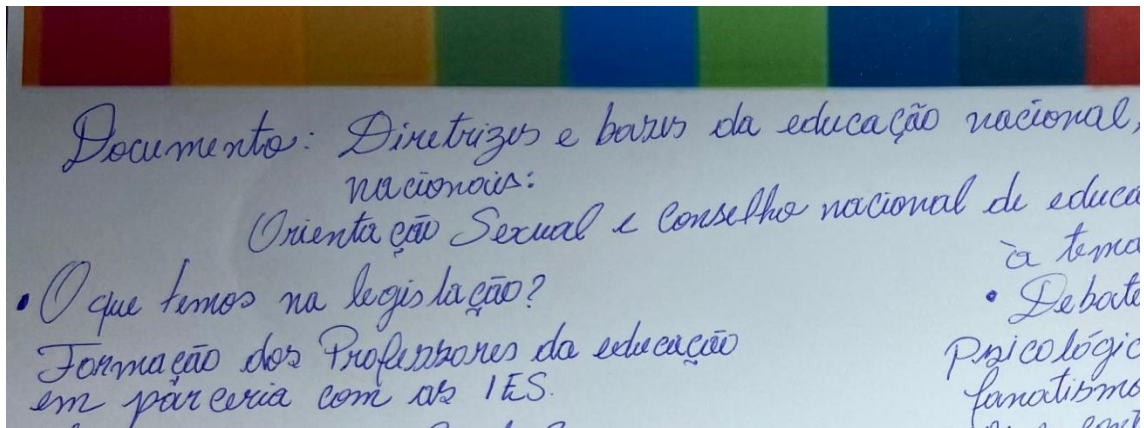


Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Segundo participante** (Figura 5): proposta “Formação dos Professores da educação em parceria com as IES” (sic).

**Figura 5** - Registro da identificação de proposta da documentação (2º participante)

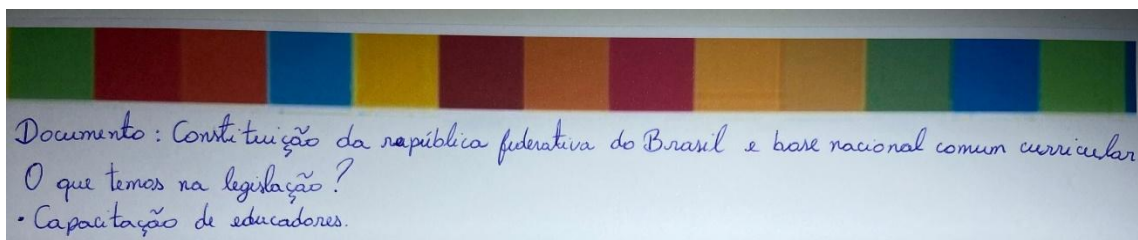




Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Terceiro participante** (Figura 6): proposta “Capacitação de educadores” (sic).

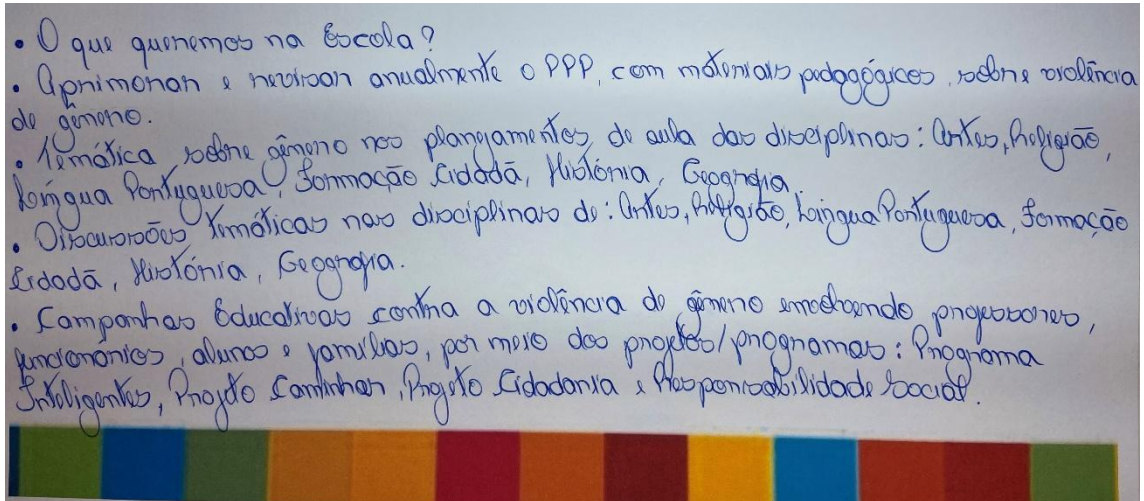
**Figura 6** - Registro da identificação de proposta da documentação (3º participante)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Terceiro encontro (26/01/2025):** elaboração de planejamento de ações articulado às demandas dos estudantes e as propostas identificadas nas documentações.
- **Primeiro participante** (Figura 7): sobre o direito à Educação: “Aprimorar e revisar anualmente o PPP com materiais pedagógicos sobre violência de gênero. Temática sobre gênero nos planejamentos de aula das disciplinas: Artes, Religião, Língua Portuguesa, Formação Cidadã, História, Geografia. Discussões temáticas nas disciplinas de: Artes, Religião, Língua Portuguesa, Formação Cidadã, História, Geografia. Campanhas Educativas contra a violência de gênero envolvendo professores, funcionários, alunos e famílias, por meio dos projetos/programas: Programa Inteligentes, Projeto Caminhar, Projeto Cidadania e Responsabilidade Social” (sic).

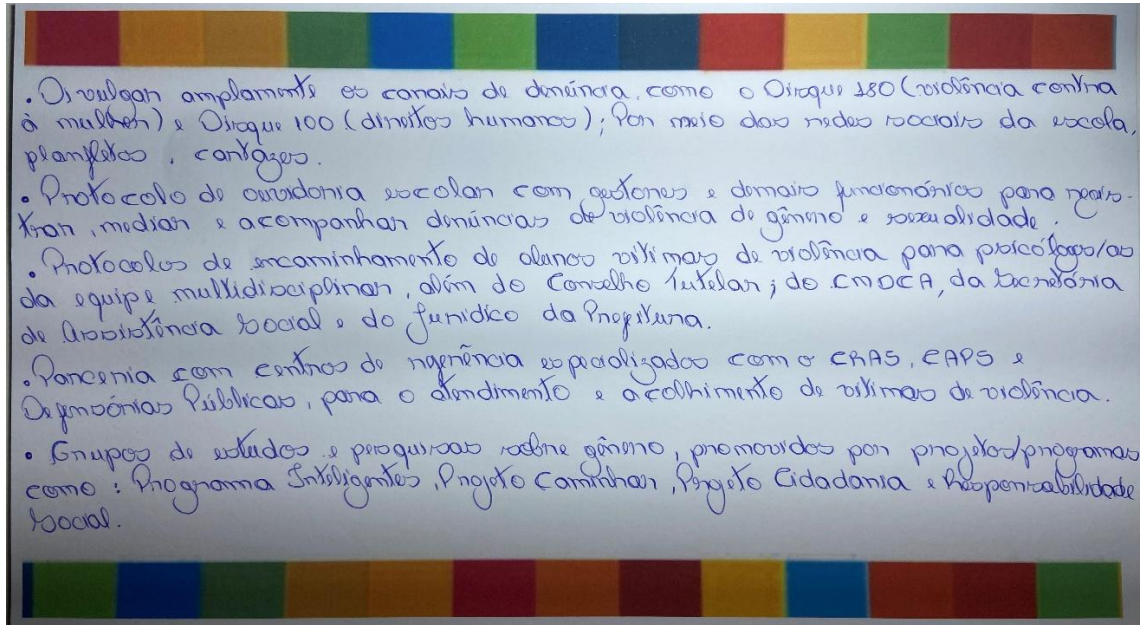
**Figura 7** - Registro da elaboração do plano de ações (1º participante)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

▪ **Primeiro participante** (Figura 8): “Divulgar amplamente os canais de denúncia, como o Disque 180 (violência contra a mulher) e Disque 100 (direitos humanos); Por meio das redes sociais da escola, panfletos, cartazes. Protocolo de ouvidoria escolar com gestores e demais funcionários para registrar, mediar e acompanhar denúncias de violência de gênero e sexualidade. Protocolos de encaminhamento de alunos vítimas de violência para psicólogos/as da equipe multidisciplinar, além do conselho tutelar, do CMDCA, da Secretária de Assistência Social e do Jurídico da Prefeitura. Parceria com centros de referência especializados com o CRAS, CAPS e Defensorias Públicas, para o atendimento e acolhimento de vítimas de violência. Grupos de estudos e pesquisas sobre gênero, promovidos por projetos/programas como: Programa Inteligentes, Projeto Caminhar, Projeto Cidadania e Responsabilidade Social” (sic).

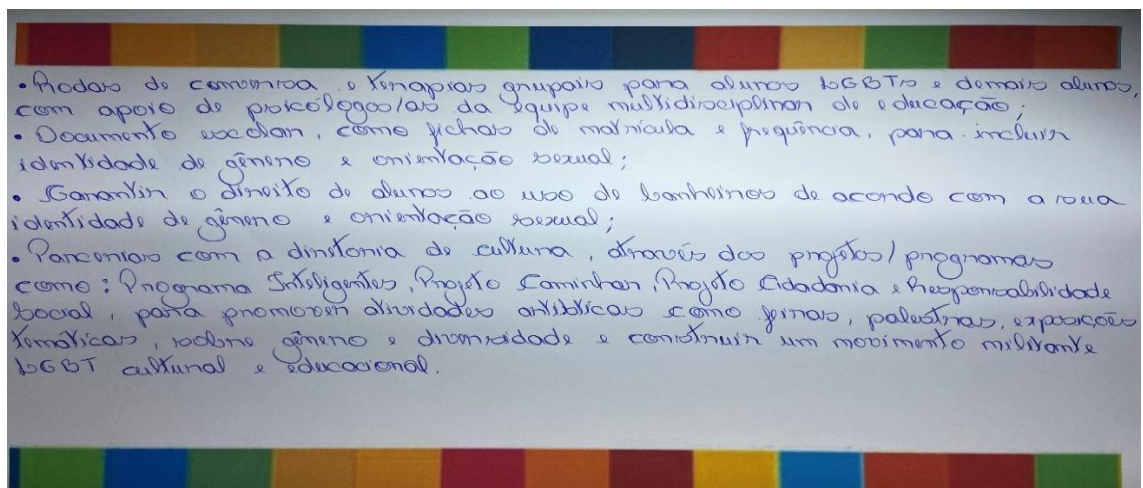
**Figura 8** - Registro da elaboração do plano de ações (1º participante)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Primeiro participante** (Figura 9): “Rodas de conversa e terapias grupais para alunos LGBTs e demais alunos, com apoio de psicólogos/as da equipe multidisciplinar de educação. Documento escolar, como fichas de matrícula e frequência, para incluir identidade de gênero e orientação sexual. Garantir o direito de alunos ao uso de banheiros, de acordo com a sua identidade de gênero e orientação sexual. Parcerias com a diretoria de cultura, através dos projetos/programas como: Programa Inteligentes, Projeto Caminhar, Projeto Cidadania e Responsabilidade Social, para promover atividades artísticas como feiras, palestras, exposições temáticas, sobre gênero e diversidade e construir um movimento militante LGBT cultural e educacional” (sic).

**Figura 9** - Registro da elaboração do plano de ações (1º participante)

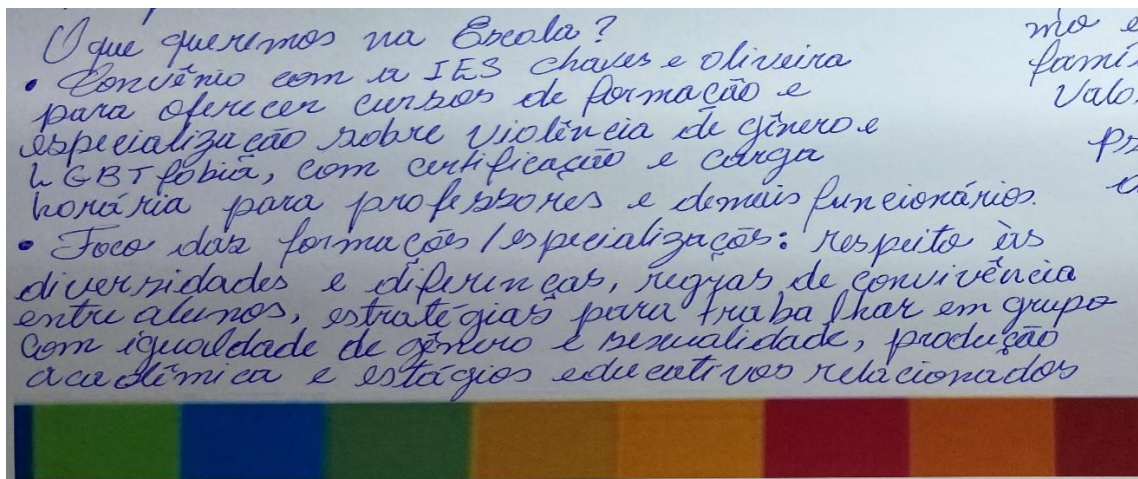




Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Segundo participante** (Figura 10): sobre o direito à cooperação: “Convênio com a IES Chaves e Oliveira para oferecer cursos de formação e especialização sobre violência de gênero e LGBTfobia, com certificação e carga horária para professores e demais funcionários. Foco das formações/especializações: respeito às diversidades e diferenças, regras de convivência entre alunos, estratégias para trabalhar em grupo com igualdade de gênero e sexualidade, produção acadêmica e estágios educativos relacionados à temática de gênero e sexualidade” (sic).

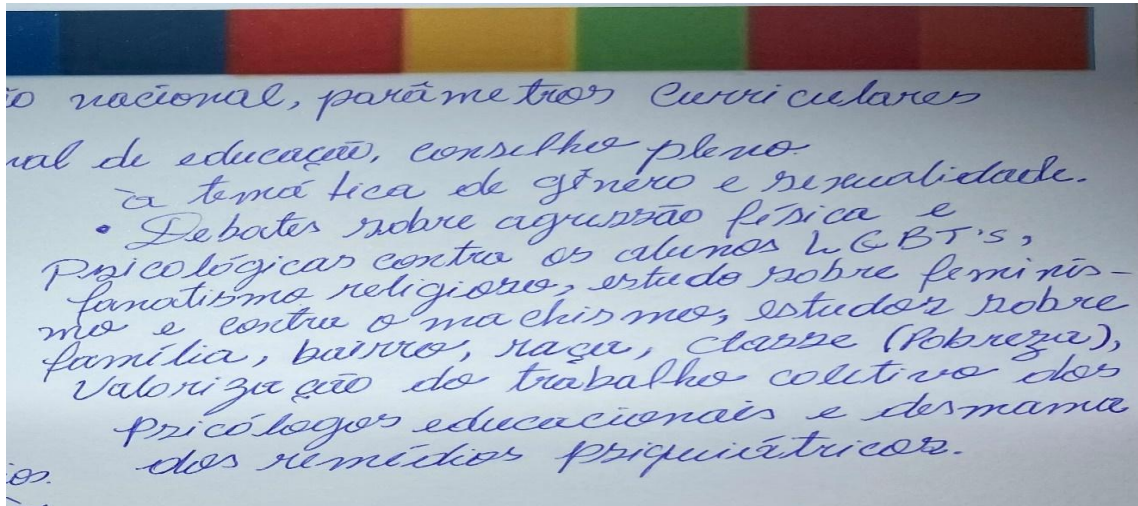
**Figura 10** - Registro da elaboração do plano de ações (2º participante)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

**Segundo participante** (Figura 11): “Debates sobre agressão física e psicológicas contra os alunos LGBT’s, fanatismo religioso, estudo sobre feminismo e contra o machismo, estudos sobre família, bairro, raça, classe (Pobreza), valorização do trabalho coletivo dos psicólogos educacionais e desmame dos remédios psiquiátricos” (sic).

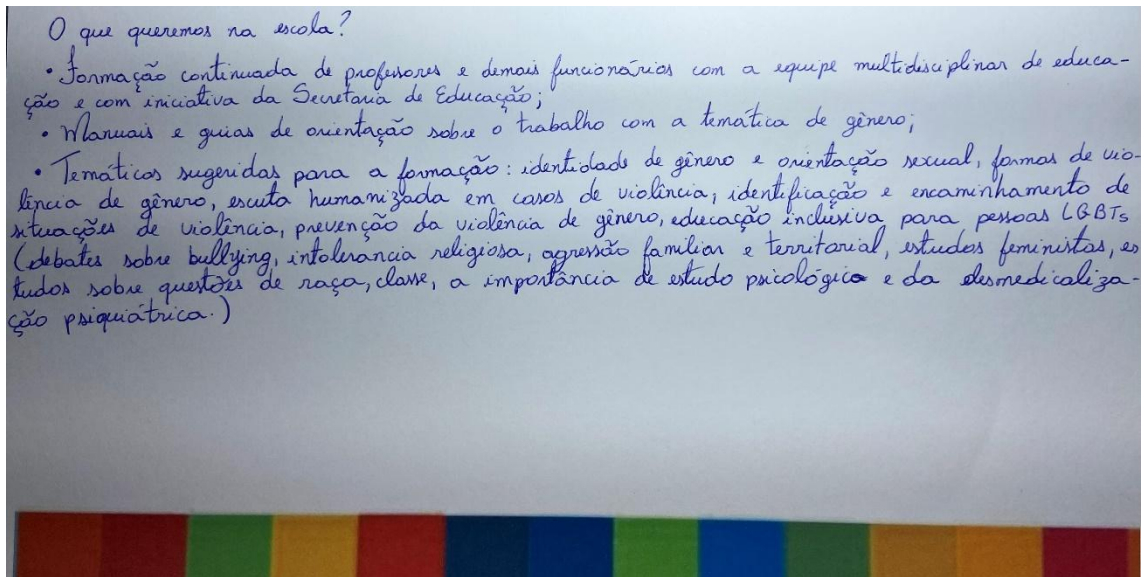
**Figura 11** – Registro da elaboração do plano de ações (2º participante)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

- **Terceiro participante** (Figura 12): sobre o direito à interdisciplinaridade com competências a serem desenvolvidas pelos educadores: “Formação continuada de professores e demais funcionários com a equipe multidisciplinar de educação e com iniciativa da Secretaria de Educação. Manuais e guias de orientação sobre o trabalho com a temática de gênero. Temáticas sugeridas para a formação: identidade de gênero e orientação sexual, formas de violência de gênero, escuta humanizada em casos de violência, identificação e encaminhamento de situações de violência, prevenção da violência de gênero, educação inclusiva para pessoas LGBTs (debates sobre *bullying*, intolerância religiosa, agressão familiar e territorial, estudos feministas, estudos sobre questões de raça, classe, a importância de estudo psicológico e da desmedicalização psiquiátrica)” (sic).

**Figura 12** - Registro da elaboração do plano de ações (3º participante)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Para análise dos dados resultantes das repostas registradas no diário de campo e das ações propostas nas oficinas de formação foi utilizado a perspectiva metodológica Operação Ensaio, conforme delineada por Lorrosa (2004), entendendo o ensaio como uma forma de pensamento situada no e para o presente. Trata-se de um modo de produzir conhecimento que se constitui na articulação entre experiência, subjetividade e linguagem, permitindo uma escrita que se sabe escrita, que se assume como autoral, crítica e consciente de seus próprios limites e possibilidades (ibid). A escrita ensaística aqui mobilizada não se estrutura então por um modelo rígido ou normativo, mas assume uma forma variada, proteica e subjetiva que compreende a relação entre forma e conteúdo como elementos indissociáveis (ibid). Tal abordagem permite uma elaboração reflexiva em primeira pessoa – ‘a(s) pessoa(s) do(s) pesquisador(es)’ – modulada pelas experiências vividas no campo empírico – a escola – e pelas leituras teóricas que se acompanharam (ibid). A linguagem, nesse contexto, é compreendida como um mediador singular entre o vivido e o pensado, possibilitando a construção de um estilo apropriado que dá corpo às temáticas que emergem da pesquisa (ibid).

O campo teórico foi preliminarmente constituído por oficinas realizadas com diretores escolares, onde se promoveram debates e reflexões coletivas a partir das vivências relacionadas à violência de gênero, sexualidade e LGBTQIAPN+fobia. A experiência de escuta e da interlocução com esses sujeitos da pesquisa contribuiu para o posterior florescimento teórico e narrativo da investigação em artigos e clássicos, compondo uma tessitura em que se misturam falas cotidianas e leituras acadêmicas, tensionando as fronteiras entre o vivido e o pensado. Essa operação no pensamento e na escrita (Lorrosa, 2004) se

configurou, portanto, como uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade pesquisada e também habitá-la, reconhecendo suas demandas históricas, contextuais e subjetivas.

A pluralidade de vozes e experiências que atravessaram o campo pesquisado, possibilitou, assim, uma problematização das linguagens de experiência ‘*a*-pedagógicas’, deslocando a escrita científica de seu suposto lugar de neutralidade para assumir sua dimensão política.

O ensaio como operação metodológica (Lorrosa, 2004), assumiu o desafio de pensar e escrever a partir dos limites e possibilidades proporcionados tanto pela experiência no campo quanto pelas condições de produção teórica, construindo um conhecimento situado, autoral e comprometido com a transformação da realidade investigada, organizado em três perspectivas correntes:

- **Primeira perspectiva:** A utilização das informações coletadas sobre violência de gênero, sexualidade e LGBTQIAPN+fobia no contexto escolar e registradas no diário de campo e no plano de ações.
- **Segunda perspectiva:** A referenciação sobre como as violências de gênero e sexualidade e as LGBTQIAPN+fobias propagadas na escola se entrecruzam a marcadores sociais da diferença e se intersectam a diferentes desigualdades políticas estruturais.
- **Terceira perspectiva:** A discussão sobre os entrecruzamentos e as intersecções das violências de gênero e sexualidade e as LGBTQIAPN+fobias no cenário escolar, buscando a construção de diálogo articulado aos estudos interseccionais, bem como as falas e ações coletadas da pesquisa.

É importante destacar que nos respaldamos em um compilado de artigos provenientes de periódicos científicos brasileiros em que análises teóricas, críticas e metodológicas sobre assuntos envolvendo gênero, sexualidade, educação e interseccionalidade são inferidas. O estabelecimento de ‘critérios de inclusão dos artigos’ foi embasado nos tipos de estudos, ano de publicação, idiomas, bases de dados, exclusão de artigos irrelevantes ao tema e na linha de pesquisa, uso de descritores e operadores para desenvolver a busca, leitura dos títulos e resumos para triagem inicial e leitura completa dos artigos selecionados. Nesta etapa, investigamos média total de 36 artigos publicados em solo brasileiro, nos últimos 15 anos (2010-2024), através das bases de dados Capes, SciELO e Pepsic. Foram excluídos da análise 26 artigos que não alcançavam discussões abrangentes sobre gênero, sexualidade, LGBTQIAPN+fobia e interseccionalidade e também não

estabeleciam articulações envolventes com a área da educação e das políticas públicas educacionais, restando, estritamente, dez artigos incluídos para análise final (Quadros 1 e 2).

**Quadro 1** - Distribuição de bases de dados, descritores e operadores e número de artigos

<b>Bases de Dados</b>	<b>Descritores/Operadores</b>	<b>Nº de Artigos</b>
<i>Capes</i>	LGBTQIAPN+fobia Gênero; Sexualidade; Interseccionalidade.	Total: 28 Exclusos: 24 Inclusos: 4
<i>Scielo</i>	LGBTQIAPN+fobia Gênero; Sexualidade; Interseccionalidade.	Total: 3 Exclusos: 0 Inclusos: 3
<i>Pepsic</i>	LGBTQIAPN+fobia Gênero; Sexualidade; Interseccionalidade.	Total: 5 Exclusos: 2 Inclusos: 3

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 2** - Distribuição de tipos de estudo, autores e ano de publicações

<b>Tipos de estudo</b>	<b>Autores/Ano da publicação</b>
Opressão da performance feminina no homem gay contemporâneo; Escola e infância: a transfobia rememorada; Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão; Pedagogias cis-heteronormativas e seus efeitos em sujeitos LGBTQIAPN+ na escola; Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais; Resistência LGBTQIAPN+ ao conservadorismo rural brasileiro; O mito da ideologia de gênero no discurso da extrema direita brasileira; Homofobia e interseccionalidade; Medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente; Transfobia: contextos de negatividade, violência e resistência.	Andrade <i>et al.</i> (2023); Bento <i>et al.</i> (2020); Café; Coroa (2020); Castro <i>et al.</i> (2024); Dornelles; Pocahy (2020); Gomes <i>et al.</i> (2024); Miguel (2021); Nunes <i>et al.</i> (2020); Viegas; Carvalhal (2020); Zerbinati; Bruns (2019).

Fonte: Elaborado pelo autor.



### 3 GÊNERO, SEXUALIDADE E POLÍTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR: CONSTRUINDO PROBLEMATIZAÇÕES E LEVANTANDO ENFRENTAMENTOS

#### 3.1 Sobre um problema em seu início

*‘Nas palavras de Butler’*: A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (Butler, 2012, p. 41-42).

Abrimos o trajeto de escrita deste capítulo trazendo à tona as (des)construções problematizadoras de Judith Butler (2012) em torno das questões de gênero e sexualidade que nos trazem notícias desestruturadoras sobre como as ideologizações estruturadas e instituídas na sociedade e política, na medida em que o tempo vai e o vento vem, estão, incongruente e, entrecruzadas através de dicotomizações binaristas e compulsões normatizadoras.

Não parece mesmo bastante curioso repararmos que tais binarismos e normatividades ideologizadoras de gênero e sexualidade se estruturam e se instituem social e politicamente às custas de oposições dicotômicas e compulsórias entrecruzadas? E, mais além ainda, que essas construções ideológicas da sociedade e política do tempo e no vento ao redor do masculino se opõem ao feminino que nem as da heterossexualidade se opõe a homossexualidade?

Parece até que o tempo e o vento nos querem contar a história de que por detrás de toda posição ideológica e normativa construída se esconde uma oposição estruturante e instituída destrutiva, cuja compulsão pode estar em renegar as contrapartes dicotomizadas. Mas, nós sabemos que essas construções destruidoras e compulsórias são mesmo refutadas pelo próprio aparecimento de tudo aquilo e todos aqueles a que elas tentam fazer renegações, pois o tempo mostra e o vento sopra a *‘feminilidade e a homossexualidade’*, visto que existem.

É fato manifesto, evidente entre nós, que os estudos de gênero e sexualidade parecem nos fazer um convite à problematização dessas ideologias normativas construídas a partir de oposições estruturais e instituídas por meio de compulsões renegadoras. Não é à toa que, quando esses estudos ‘vêm e vão’ à área da educação, tão nitidamente percebemos que eles também não escapam livres desses arsenais de saberes e poderes oposicionais e

compulsórios.

Em nosso campo de pesquisa, as coisas também não sucederam de modo tão diferente. Nós nos deparamos, frequentemente, com a ocorrência de que as violências de gênero e sexualidade LGBTQIAPN+fóbicas aconteciam à proporção em que a escola se opunha reiteradamente a tratar desses problemas no tempo e no vento da política pedagógica escolar. Nós descobrimos então estarmos diante de ‘*um problema em seu início*’ opositório/compulsório (Butler, 2012): O Projeto Político Pedagógico<sup>9</sup> operando ao redor de um instrumento *α*-político pedagógico<sup>10</sup>.

### 3.2 Sobre uma despolitização do debate

Desde a nossa construção introdutória de um diálogo com a escola envolvendo as questões de gênero, sexualidade e a política pedagógica escolar, colocamos em evidência a percepção dos diretores acerca da presença de estudantes com identidade de gênero e orientação sexual LGBTQIAPN+ matriculados na escola. Grande parte das gestões escolares têm *α*-politizado o diálogo sobre a marginalização de estudantes LGBTQIAPNs que não estão em conformidade com as ideologizações compulsórias de gênero e sexualidade heterossexuais e heteronormativas, tornando as suas existências neutralizadas ou, quando partidárias, alvos de variadas violências *α*-políticas fundamentadas em negacionismos sociais e políticos que atuam na conservação falaciosa dessas estruturas oposicionais de saberes e poderes excludentes sobre sexo/gênero/desejo: masculino/feminino, heterossexual/homossexual (Butler, 2012).

A *α*-politização das questões e as existências marginais LGBTQIAPNs nas escolas nos colocam diante do problema da (in)diferença e do (ir)reconhecimento social e político, competindo a nós construirmos indagações em torno da controversa ‘*neutralidade partidária*’

---

<sup>9</sup> O conceito de política pedagógica é um termo amplamente comentando por Ilma Veiga (2014). Ele emerge da intersecção entre a pedagogia crítica, a gestão educacional inclusiva e as políticas públicas de educação. Este termo se gesticula ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que consiste em um instrumento teórico-metodológico de comprometimento com a formação cidadã para determinado tipo de sociedade, norteando a construção da identidade política da escola e a definição das práticas educacionais a serem desdobradas em *loco* (ibid).

<sup>10</sup> Refere-se a um fenômeno sociopolítico que abrange sobre a existência de uma população que evidencia desinteresse pela política e descrença na capacidade do estado em realizar o mínimo de justiça social, aduzindo a posição de neutralidade ou afastamento massivo que despolitiza a democracia legislativa de direito inclusiva (Alencar; Mota, 2022). Entre os sujeitos que podem ser considerados apolíticos ou despolitizados (ibid), destacam-se aqueles que estão desorientados sobre os benefícios da participação política na extração do sistema político e da dedicação social na articulação das demandas e na tomada de decisões vinculadas à legislação pública e a jurisprudência estatal, sendo capazes de reforçarem a conservação de estruturas de saber e poder excludentes.

em relação ao gênero, à sexualidade e à política pedagógica escolar conservadoras. Diretores percebem a presença de estudantes com gênero e sexualidade não heterossexuais e não heteronormativos, existindo por entre os muros dicotômicos e margens binaristas da escola?

[Pesquisador]: Vocês percebem que há estudantes com identidades de gênero e orientação sexual LGBTQIAPN+ matriculados nesta escola?

[Participante 1]: Sim, percebemos. Mas, tem poucos.

[Pesquisador]: Sabem me dizer quantos? Já tiveram curiosidade de contar?

[Participante 2]: (risos) olha, são a menor parte, viu? 1, 2 por sala.

[Pesquisador]: E quantos salas são? Sabem da média de alunos por sala?

[Participante 3]: Eita (risos). Temos 10 salas aqui. Tem, em média, 30 alunos cada.

Temos aqui então uma instituição escolar com média imprecisa de 30 estudantes LGBTQIAPNs (0,10%) com gênero e sexualidade não heterossexuais e não heteronormativas existindo por entre os muros dicotômicos e margens binaristas da escola, estando eles distribuídos, eventualmente, em dez salas, com estimativa indefinida de 30 alunos em cada (300). Essa não quantificação exata dos dados numéricos sobre os estudantes LGBTQIAPNs, além de apresentarem camuflagens em relação aos indicadores sociopolíticos quantitativos, evidenciam intransigências relativamente aos diálogos políticos pedagógicos qualitativos sobre a comunidade LGBTQIAPN+ – aspecto em que a neutralidade se mostra como que partidária e a *a-política* “politizada”: *‘do partido da heterossexualidade; da política da heteronormatividade’*.

Malgrado isso, os dados ora expostos não apresentam unicamente uma minoria e não demonstram exclusivamente números, mas, acima de tudo, representam uma sociedade de estudantes LGBTQIAPNs que estão como que prejudicados via efeito de *‘uma despolitização do debate’* sobre si mesmos e que se encontram em posições de desvantagens pedagógicas em relação a outros membros da escola heterossexuais e heteronormativos, sendo alvos de falácias e projetos de neutralidade controversos e instrumentais de conservadorismos excludentes, acarretando invisibilidades, marginalizações, altericídios e desreconhecimentos (Brito, 2024).

### 3.3 Sobre uma recusa da performatividade feminina

Em continuidade à construção do nosso diálogo, buscamos outras evidenciações. Neste momento, estávamos em busca de saber sobre as considerações dos diretores em relação à incidência de casos de violência relacionados a gênero e sexualidade, bem como as

formas mais comuns contra estudantes LGBTQIAPNs. É importante evidenciarmos que consideramos que as falas partem de algum lugar e que lugares de falas não são silenciamentos, mas a possibilidade de pessoas marginalizadas que historicamente sofrem com despolitizações e desigualdades poderem contar as próprias histórias de sofrimento e formularem discursos politizadores e igualitários a partir das próprias existências (Ribeiro, 2017).

É explícito, não há razões para negar, estamos colocando em cena o nosso desejo de que os próprios estudantes LGBTQIAPNs falassem sobre as demandas de sofrimento. Acerca dos lugares de opressão que ficavam e as falas de marginalização que não passavam. Mas, como fazemos isso estando advertidos de que as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa nos obrigavam a submetê-los a assinatura dos pais ou responsáveis a Termos de Assentimentos Livres e Esclarecidos? Cartas, assinaturas, assentimentos e esclarecimentos que até permitiriam com que eles participassem da nossa pesquisa, mas que não os impediriam de sofrerem situações de violência de gênero e sexualidade fóbicas dentro da família.

[Pesquisador]: Vocês consideram que há casos de violência relacionados a gênero e sexualidade contra esses estudantes na escola? Se sim, quais são as formas de violência mais comuns?

[Participante 1]: Olha, tem uns alunos aqui que são bem preconceituosos. Eles ameaçam os meninos *gays*, marcam brigas para fora da escola, para depois da aula. Só porque são *gays* mesmo. Eles também xingam muito de bixa, veado, queima rosca, tudo.

[Participante 2]: E os professores a maioria não se importam, né? Aí, complica tudo mesmo.

[Participante 3]: E outra, isso acontece mais com aqueles que são bem afeminados, sabe? E tem isso aí também da falta de importância dos professores. Parece até que eles não acham errado. É mais como se eles achassem que o certo mesmo era se eles fossem masculinizados. Eu acho que deve ser por isso que eles não ligam muito, viu?

A orientação sexual gay e a expressão de gênero feminina foram as primeiras formas de entrecruzamento produtores da discriminação e marcadores da diferença deparados na escola, intersectando violências verbais e físicas movidas a *a*-politizações sociais heteronormativas e a desigualdades políticas pedagógicas (Henning, 2015). Preconceitos, ameaças, brigas e xingamentos, como “*bicha*”, “*veado*” e “*queima rosca*” são exemplos compreensíveis de algumas das violências brutais que estão sendo acometidas no íntimo da escola, entregando indícios concretos de como estruturas de opressão e marginalização ideológicas heteronormativas e *a*-políticas pedagógicas tem se instituído e se mantido compulsante.

Nunes *et al.* (2020) informam que a reincidência de práticas sociais de rejeição contra a orientação sexual gay se articulam à institucionalização de um padrão performativo de expressão do gênero instruído na sociedade e política da escola pela estrutura disciplinar heteronormativa compulsória, uma vez que têm agravado a repetição da aversão homofóbica. É esclarecido por esses autores que as experiências cotidianas escolares de violência acometidas contra alunos *gays* estão marcadas pela presença expressiva de (re)afirmação ideológica da performatividade<sup>11</sup> de gênero masculina em oposição à performatividade feminina, que tem impulsionado os alunos homens héteros a violentarem brutalmente todos aqueles que estão dissidentes dessas padronizações binárias heterossexuais e heteronormativas (Nunes *et al.*, 2020 apud Junqueira, 2009).

Estando em conformidade com as observações provenientes desses autores (*ibid*), Andrade *et al.* (2023) afirmam que a opressão social das expressões performáticas de gênero femininas no aluno *gay* está associada à disciplinação impositiva da heteronormatividade institucionalizada que padroniza os homens pela exigência compulsória de que não expressem atributos ensinados sociopoliticamente como femininos. Esses autores declaram que, nas instituições escolares, os quadros de violências homofóbicas de gênero e sexualidade infligidos aos alunos homossexuais estão percorridos pela enérgica recusa da performatividade feminina que prepara a imposição da performatividade masculina, ‘educando e adestrando’ os homens *gays* a permanecerem performando masculinidade para então serem aceitos, respeitados e não sofrerem ataques agressivos dos homens héteros (*ibid*).

Quando trazemos essas discussões para a realidade homossexual da nossa escola, percebemos como falas de rejeição (re)afirmativas: “os alunos ameaçam e batem só por serem *gays*” e atos de opressão impositivos: “os professores a maioria não se importam (...), não ligam”, nos apresentam provas reais da atuação daquilo que estamos colocando como estruturas ideológicas de saber e poder heteronormativas e *a*-políticas pedagógicas. Entretanto, se esses saberes e poderes hediondos tem provocado, amiudadamente, a padronização e a aversão enérgica aos estudantes homossexuais afeminados (Nunes *et al.*, 2020), talvez não haja pistas maiores e melhores de que ambos atuam sobre ‘uma recusa da performatividade

---

<sup>11</sup> Relaciona-se com a ideia máxima desenvolvida por Judith Butler (2012), em que a autora argumenta que o gênero e o sexo/sexualidade não se constituem como essência ou naturalidade, mas enquanto efeito discursivo/performativo produzido por falas, gestos, jeitos e estilos que são repetidos e estilizados ao longo do tempo – não sendo uma identidade e uma orientação estável ou inerente, mas, sim, se constituindo por atos, práticas e desejos preceituados e regulados a homens e mulheres por normativas sociais e políticas binaristas/compulsórias, machistas, patriarcalistas e heterossexistas: homem/mulher, macho/fêmea, heterossexual/homossexual.

*feminina*’, concomitantemente a uma imposição da performatividade masculina (Andrade *et al.*, 2023).

Quais podem então ser os efeitos dessa padronização aversiva de recusa e imposição? Nunes *et al.* (2020) apud Junqueira (2009) e Andrade *et al.* (2023) nos alertam acerca da agressão aos princípios democráticos e igualitários oriundos da legislação pública educacional, da reprodução da homofobia entre professores, instruída por meio da falta de priorização do respeito e do direito humano à aprendizagem a despeito das diferenças, da legitimação da violência homofóbica, por meio do ensino indireto aos alunos às práticas violentas, da omissão sobre esses assuntos, forjando que não são de suas competências, além da destruição dos modos de subjetivação identitários/perfomáticos e das estratégias de enfrentamento à intolerância.

Entendemos que esses efeitos colocam a extrema necessidade de intervenção sobre essas realidades com práticas de resistência políticas pedagógicas, sobretudo quando estamos defrontados com uma escola cujas estruturas sociais e políticas ideológicas de saber/poder heteronormativas e *a*-politizadas têm acarretado padronizações, aversões, recusas e imposições (...) às orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes LGBTQIAPNs, ‘instruindo e ensinando’ – dissimuladamente – diferentes binarismos dicotômicos oposicionais e compulsões normatizadoras, “*afeminado/masculinizado*”, “*certo/errado*”, tornando custosa à construção política de estratégias didáticas inclusivas contra à homofobia.

### 3.4 Sobre uma visão moral evangélica

A identidade de gênero transfeminina e a religião evangélica protestante foram outras formas de entrecruzamento produtores de discriminação e marcadores da diferença defrontadas na escola. Desta vez, as intersecções tocadas revelaram a atuação de consideráveis violências morais e físicas, além de desigualdades de acesso ao espaço público. *A*-politizações heteronormativas e desigualdades políticas pedagógicas também foram relevadas.

[Participante 1]: Menino, tinha uma aluna aqui que queria ser chamada pelo pronome ela. Ela é uma mulher trans, sabe? Ela também queria usar o banheiro feminino. Nós, da direção, a apoiamos. Um dia aconteceu de uma orientadora educacional evangélica tirar ela de dentro desse banheiro. Menino, ela arrastou essa menina pelo braço. Parecia está com uma raiva tão grande. Ela disse que não ia admitir uma coisa daquela, coisa do Demônio, que ela era homem, macho, que aquele banheiro era masculino.

[Participante 3]: Ela ficou até usando o nosso banheiro. Ele fica na diretoria. Lembro

que quando ela passava sempre tinha um comentário que parecia de deboche, sabe? “*Esse MENINO aqui de novo?*” “*Só vive usando esse banheiro, é?*”

[Participante 1]: Ah, e essa aluna também teve um problema com outro orientador educacional evangélico daqui. Ele disse que não chamaria de ela, que ela era um homem, que isso contraria os princípios bíblicos dele, que Deus tinha feito ela masculina e não feminina, que ela era macho e não fêmea. Ele disse que enquanto ele não fosse obrigado por lei, não chamaria de ela de jeito nenhum, não tinha quem fizesse.

[Participante 1]: Outra coisa, aqui tem muito funcionário evangélico que diz também ser pecado. Tudo é pecado. Ai, meu filho, eles acham um absurdo ser uma mulher trans. Se sentem até feridos. “*Ai, que na bíblia, Deus só fez mulher, não fez trans, não*”. Eles abominam, viu? Falam que Deus abomina, também. Falam que elas querem saber mais que Deus, que elas não têm salvação, que nasceram homem e querem porque querem ser mulher, falam que isso é coisa do fim do mundo. Só você vendo, viu?

[Participante 3]: Uma vez teve um evento na escola, coisa livre, mais cultural. Nesse dia, os alunos puderam vir sem farda, assim, com a roupa que escolhessem. Essa aluna trans quis vir de vestido, né? Rapaz, nesse dia, foi causado um alvoroço na escola do tamanho do mundo. Teve um funcionário que disse que não era para a gente aceitar de jeito nenhum, que não permitia de forma alguma que ela viesse de mulher, que ela era homem.

[Participante 1]: É verdade. Eles ficam falando também assim, “*meu Deus, que mundo imoral é esse que tá virando?*”, “*que educação é essa que tá tendo?*”, “*isso lá é coisa*”. Nossa, vou te contar, ela foi muito crucificada, viu? Para você ter noção, queriam até que a gente expulsasse por força ela da escola naquele dia, botasse ela para fora mesmo.

[Pesquisador]: Nossa, que desrespeitoso, viu? Que violento, viu? E, vem cá, vocês teriam outros casos para compartilhar comigo além desses? Se sintam à vontade, certo?

[Participante 2]: Acho que agora não temos mais nada, não.

[Participante 3]: Continue aí com as perguntas (risos).

“*Coisa do demônio*”, “*ELE é homem*”, “*o banheiro é masculino*”, “*não chamo de ELA*”, “*Deus fez masculina e não feminina*”, “*só chamo se for obrigado por lei*”, “*é pecado*”, “*Deus só fez mulher, não fez trans, não*”, “*que mundo imoral é esse?*” “*que educação é essa?*”. Está nítido, essas formas de violência de gênero e sexualidade empreendidas explicitam gradativamente sobre a enérgica instituição e manutenção de outras estruturas de opressão e marginalização ideológicas, como é o caso do dispositivo<sup>12</sup> da religião evangélica<sup>13</sup>,

<sup>12</sup> A concepção de dispositivo, como é cunhada por Michel Foucault (2008), compreende um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, normas, leis, medidas administrativas, enunciados e práticas encarados como científicos e que se utilizam desses saberes e poderes hediondos para estruturarem e regularem a sociedade e a política, operando como rede configurativa e estratégica que atende a uma urgência histórica específica, à proporção em que produz e controla os corpos e as vidas. A escola, a religião e a sexualidade são alguns desses dispositivos.

<sup>13</sup> A religião evangélica tem sido considerada como um fenômeno de representação social da ‘espiritualidade e da sacralidade bíblica’ que se perpetua como instrumento político de opressão, censura e negação das expressões dissidentes de gênero e sexualidade (Almeida, 2024). Essa dimensão do espírito articulada ao sagrado na ontologia das escrituras evangélicas/bíblicas, tem sustentado uma perspectiva em que a concepção de pecado se manifesta de forma generalizante frente às vivências LGBTQIAPNs, propagando uma teologia sociopolítica moralizante que estrutura uma narrativa em que a diferença identitária e orientacional é demonizada, condenada e lançada simbolicamente a um suposto inferno, sobretudo ao associar tais existências a ideia de imoralidade

compulsando junto às estruturações e ideologizações heteronormativas e *a*-políticas pedagógicas da escola.

A relação discursiva entre gênero, sexualidade e pecado instituída pelo dispositivo da religião evangélica têm normatizado a intolerância e a agressividade à diversidade trans na escola, reforçando estereótipos binários estruturados pela heteronormatividade compulsória e provocando diferentes casos de agressões e problemáticas educacionais (Zerbinati; Bruns, 2019). Estes discursos e condutas têm se propagado nas escolas, regulando a deslegitimação à democracia e a laicidade previstas em lei e o descumprimento das prerrogativas e determinações públicas construídas para a área da educação, determinando medidas administrativas em rede com relação às práticas pedagógicas, na tentativa de configurá-las aos fundamentalismos religiosos estrategistas e privilegiando determinadas doutrinas de saberes e poderes controladoras – e por que não dizer *a*-políticas? –, em oposição inflexível as plataformas políticas pedagógicas que garantem direitos educacionais aos corpos, às vidas e às identidades performativas de alunas(os) transgêneros (Bento *et al.*, 2020; Café; Coroa, 2020).

No que se refere à realidade trans da escola *locus* da pesquisa, agressões intolerantes e deslegitimações fundamentalistas têm demonizado, anatomizado, segregado, generificado e profanado o gênero e a sexualidade dissidentes, renegando à lei e *a*-politizando a educação. Cenário impetuoso como o que se apresenta aqui endossa que a atuação desse dispositivo ideológico de saber/poder religioso/evangélico na escola se vale às custas de um violento *a*-politismo pedagógico e heteronormativo na educação que provoca efeito aversivo padronizado de recusa impositiva, não somente à performatividade feminina, em oposição à performatividade masculina (Nunes *et al.*, 2020; Andrade *et al.*, 2023), como também a legislação democrática e laica de direito e a normatização política e pública (Bento *et al.*, 2020; Café; Coroa, 2020).

Acreditamos que as práticas interventivas de resistência aos processos de *a*-politização pedagógica das vidas, corpos e identidades trans com efeitos padronizados, aversivos, negacionistas e impositivos, devem ser feitas também considerando os princípios democráticos e igualitários da legislação pública educacional; do respeito e o direito humano à aprendizagem apesar das diferenças, da cultura de paz e da quebra do silenciamento, bem como da construção dos modos de subjetivação identitários e performáticos dissidentes e da

---

sexual e de gênero, à homotransexualidade à abominação e à contrariedade dos princípios bíblicos sacralizados (ibid).



criação de estratégias didáticas de enfrentamento às fobias LGBTQIAPNs (Nunes *et al.*, 2020 apud Junqueira, 2009; Andrade *et al.*, 2023).

Não obstante, compreendemos que enquanto essas intervenções forem hostilizadas, estereotipadas, renegadas e coagidas pelos dispositivos religiosos/evangélicos na escola que também instruem e ensinam diferentes binarismos dicotômicos oposicionais e compulsões normatizadoras, “*homem/mulher*”, “*masculino/feminino*”, “*ele/ela*”, “*sagrado/profano*”, “*Deus/Diabo*”, “*obrigado/desobrigado*”, “*educação/má-educação*” e mais. As vidas, os corpos e as identidades performativas de gênero/sexo trans continuaram sendo heteronormativizadas e *a*-politizadas na escola, na medida em que as legislações políticas e públicas da educação permanecerem à deriva de negacionismos e coercibilidades.

É importante patentear como essas concepções ontológicas/teológicas operam diretamente sobre as ideologias ‘hetero-*a*-politizadoras’ produzidas no espaço escolar, perpetrando-as em discursivas que evocam a ideia de demônio, raiva e crucificação da diversidade e ovacionam uma separação entre “*moralidade*” e “*imoralidade*” que legitima práticas excludentes, como a segregação selvagem de gênero e sexo em espaços como o banheiro escolar.

O ‘discurso salvacionista’, que associa o desejo à imoralidade e ao pecado, abominando e contrariando o gênero e a sexualidade desviante (Almeida, 2024), também parece ganhar força, perpetuando a violência *a*-política sobre os alunos LGBTQIAPNs e reiterando a tradição heterossexual cristã de demonização e punição. Há, ainda, um embate polarizante entre o que se concerne como lei divina e lei pública, em que o saber político e pedagógico é confrontado pela representação social e dogmática de poder divino, e a educação política se encontra então *a*-politizada à mercê de ‘*uma visão moral evangélica*’. Nesse cenário, a escola faz-se um território violento de desacolhimento, condenação e expulsão da diferença LGBTQIAPN+, reforçando um saber/poder doutrinário/heteronormativo e reprodutivo que vincula a performatividade trans ao pecado e a salvação à ‘educabilidade e obediência’ a um modelo sexual e de gênero intolerante e hegemônico (ibid).

### 3.5 Sobre uma rede estratégica de intervenção

Ao avançar na construção do nosso diálogo, mais evidências foram descobertas. Nesta ocasião, buscamos conhecer sobre a possibilidade de um trabalho interventivo na escola, perante os casos de violência relacionados ao gênero e à sexualidade relatados.

[Pesquisador]: Vocês percebem que a escola intervém nesses casos? Se sim, como é que são feitas essas intervenções? Elas são momentâneas? São permanentes? O que vocês me dizem?

[Participante 2]: Olha, aqui, na escola, nós da direção chamamos o jurídico da prefeitura, o conselho tutelar e o conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente direto. Sempre temos orientação com os alunos, os funcionários e as famílias.

[Pesquisador]: Hum. Então, mais alguma intervenção é feita?

[Participante 1]: Sim. Nós temos também atendimentos e rodas de conversa com os alunos *gays* e as alunas *trans* e o outros alunos também, né? É, com os psicólogos da equipe multidisciplinar de educação.

[Pesquisador]: Certo. E será que vocês poderiam compartilhar quais são as orientações e conversas que esses profissionais estão tendo na escola com esses alunos, funcionários, famílias?

[Participante 3]: É, assim, os advogados e os conselheiros ficam mais tentando explicar para todos eles sobre os maus-tratos e os crimes que fazem. E os psicólogos é mais sobre as violências e os *bullies* que acabam acontecendo. Mas, têm casos que não têm jeito. Aí, nós aqui da direção partimos mesmo é para a denúncia. Não adianta ficar só na orientação e na conversa, sabe? Tem uma hora que cansa. É exaustivo.

O jurídico da prefeitura, o conselho tutelar, o conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente e a equipe multidisciplinar em educação se mostraram como dispositivos de gestão, proteção, deliberação, administração e legislação pública engajados. Esse conjunto de instituições – *‘foucaultianamente dizendo’* (2008) – comparecem atuando no trabalho interventivo de resistência na escola e com as políticas públicas educacionais e de direitos dos adolescentes LGBTQIAPNs, promovendo debates em torno das normas e leis jurisprudentes e educacionais e se configurando enquanto ‘rede estratégica de atendimento a uma urgência histórica’ (Foucault, 2008): ‘a politização da violência de gênero e sexualidade’ – mesmo atuando em um espaço onde a violência é *a*-politizada e, por consequência, deslegitimada.

As intervenções estão mais centradas em orientações coletivas contra maus-tratos e crimes instruídas pelos advogados e conselheiros aos funcionários e às famílias, bem como atendimentos individuais e rodas de conversa grupais sobre violências e *bullies* adestradas pelas(os) psicólogas(os) e dialogadas conjuntamente com os estudantes *gays*, *trans* e outros, além de denúncias pela direção escolar em situações corriqueiras de extrema homotransfobia.

Logo, não podemos escapar do fato de que todas essas práticas estratégicas de trabalho interventivas nos constatarem a circunstância de que a escola não consiste unicamente em um espaço onde se opera na instituição e manutenção de estruturas de opressão e marginalização. Ao invés disso, temos a necessidade de considerar que ao lado de dispositivos ideológicos de saberes e poderes religiosos, heteronormativos e *a*-politizados que se entrecruzam, naturalizando a intolerância e a agressividade violenta e produzindo a

discriminação fóbica (Zerbinati; Bruns, 2019), atuam também dispositivos resistentes de saberes e poderes gestivos, protetivos e legislativos que se intersectam enquanto ‘*uma rede estratégica de intervenção*’, demarcando a presença da diferença afora da heteronormatividade/heterossexualidade e tencionando a tolerância e afetuosidade pacífica e destemida.

É imprescindível pensarmos que essas estratégias interventivas de atuação coletivas e individuais na escola possíveis pela parceria de trabalho, junto com esses dispositivos, podem servir de subsídios para concretização de uma realidade partidária e que se proponha a regulação e a legitimação da democracia laica de direito e das políticas públicas educacionais. Esse trabalho colaborativo entre a escola, o jurídico da prefeitura, o conselho tutelar e municipal e a equipe multidisciplinar em educação pode ser considerado partidário na realidade escolar, à proporção em que contribuem para reconfiguração das práticas *a*-politizadas e fundamentadas em estratégias doutrinárias e religiosas de controle dos corpos LGBTQIAPNs dissidentes, reconfigurando-as por meio de ações resistentes e embasadas em plataformas gestivas, protetivas e legislativas de garantia do direito e da liberdade as vidas distintas da heterossexualidade e heteronormatividade identitária e performativa de gênero e sexualidade.

Posto que essas práticas *a*-políticas pedagógicas se estruturam à base de doutrinações religiosas que provocam efeito aversivo e padronizado de recusa impositiva à performatividade feminina álea à performatividade masculina, a legislação pública democrática e laica de direito escolar e também a normatização política e pública da educação (Bento *et al.*, 2020; Café; Coroa, 2020). Intuímos, então, que esse conjunto de ações interventivas/denunciatórias de combate gestivo e protetivo e de apoio libertário podem ser capazes de atuar desestruturando essas bases doutrinárias, por meio da mobilização do diálogo e da escuta das demandas LGBTQIAPNs na/com a escola e a família. Ainda mais, quando entendemos que essas intervenções/denúncias estão peremptoriamente articuladas aos princípios democráticos e igualitários contra os maus-tratos e a favor do respeito e dos direitos humanos – como a aprendizagem não prescindindo de condutas homotransfóbicas e criminosas.

A deslegitimação e omissão da violência homotransfóbica de gênero e sexo/sexualidade (Nunes *et al.*, 2020 apud Junqueira, 2009; Andrade *et al.*, 2023), também são atos e práticas que podem ser – engenhosamente – desestruturados pelo incentivo à cultura de paz e quebra do silenciamento. Destarte, não tardamos em identificar a realidade disruptiva em que a abertura de caminhos para subjetivação identitária e performática

LGBTQIAPN+ pode ser feita por entre o diálogo partidário da diversidade, da mesma forma em que a construção de pontes estratégicas políticas pedagógicas de enfrentamento à heteronormatividade pode ser pronta por dentro da escuta inclusiva: *‘aquele que desmascara o partido da heterossexualidade; aquela que desmoraliza a política da heteronormatividade’*.

### 3.6 Sobre uma pactuação política da violência

A raça preta, a classe pobre e o bolsonarismo político<sup>14</sup> também foram alguns dos exemplos de entrecruzamento produtores de discriminação e marcadores da diferença. Diversas violências racistas, classistas e simbólicas interseccionadas a *a*-politizações heteronormativas, desigualdades políticas pedagógicas e intolerâncias religiosas foram explanadas.

[Pesquisador]: Vocês poderiam descrever as características do povo da escola? Eu digo assim, dos diretores, coordenadores, alunos, famílias e outros, talvez. É que eu gostaria de saber sobre características mais voltadas para raça, classe, religião, partidarismo político, gênero e sexualidade e outras. Se se sentirem à vontade, né? (risos).

[Participante 1]: Eu sou preta, pobre, católica, votei no Lula<sup>15</sup> (risos), mulher e hétero (risos). Ricos nós não somos, né? Nem classe média. Não estamos passando fome. Estamos sobrevivendo.

[Participante 3]: Eu sou branca, pobre, católica, também votei no Lula (risos), sou mulher e hétero (risos).

[Participante 2]: Eu sou branco, pobre, católico. Olha, eu apoiei (...) (silêncio). Sou homem e hétero também (risos).

[Participante 1]: Ave maria. Mas, ele vai mudar, viu? Pelo amor de Deus! (risos).

[Participante 1]: É, os alunos são mais pretos. E, assim, são bastante vulneráveis.

<sup>14</sup> É um termo utilizado em alusão ao ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, apoiador do PL, liberalista, conservadorista e extremo-direitista (Barbosa; Machado; Miranda, 2021). Caracteriza-se como um movimento político de orientação conservadora, ultraliberal na economia e alinhado à extrema direita; enquanto conceito, o bolsonarismo descreve um fenômeno político-ideológico que defende um ‘conjunto de valores e práticas’ neoliberais-capitalistas e autoritárias, frequentemente associados a interpretações distorcidas de noções como “*Deus*”, “*pátria*” e “*família*” (ibid). O movimento demonstra forte adesão ao fundamentalismo religioso – especialmente de vertente evangélica –, à agenda de privatizações estatais e ao corte de gastos públicos (Reis, 2020). Também sustenta valores ligados à noção de uma família tradicional heteronormativa, rejeitando pautas progressistas defendidas por setores de esquerda, como a liberdade de expressão religiosa (em sua diversidade), a inclusão da perspectiva de gênero e sexualidade na educação escolar e os direitos civis de ‘mulheres e pessoas’ LGBTQIAPNs (ibid).

<sup>15</sup> Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), é o atual presidente da república (já ocupou o cargo de 2003 a 2010) e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT). Reconhecido como aliado da comunidade LGBTQIAPN+, Lula lançou programas educativos de combate à homofobia, como o Brasil sem Homofobia (2004), criou a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, incluindo pautas de gênero e sexualidade de ‘mulheres’ e LGBTQIAPNs em políticas públicas educacionais. Foi também o primeiro presidente do Brasil a mobilizar uma Conferência Nacional ‘LGBT’ com apoio direto do governo federal (2008). Em sua campanha mais recente (2022), incluiu em seu plano de governo a proteção dos direitos LGBTQIAPNs, com ênfase na garantia do acesso à educação e escolarização.

Pobres mesmo. Eles têm a situação financeira bastante crítica. Sobre a religião, são mais da umbanda. Acho que sobre o partido não dá para saber, viu? E eles mesmo são mais *gays* e trans. E o gênero é bem dividido entre homens e mulheres, sempre meio a meio.

[Participante 3]: Tem deles que vivem abaixo da linha da pobreza, passam é fome. Mas, não tem como saber tanto sobre as famílias. São muitas. É gente demais. Mas, a gente percebe que são mais pretos e pobres. São mais evangélicos e católicos. Partidarismo nós não sabemos, viu? Do gênero, vêm mais mães do que pais na escola, com certeza (risos). E sobre a sexualidade, fica muito difícil de saber, sabe? (risos).

[Participante 2]: Já os funcionários, a gestão como um todo, são mais brancos. A maioria é entre pobres e classe média. São mais católicos e evangélicos mesmo, viu? Assim, tão quase todos dentro dos fundamentos do cristianismo. O partidarismo político é bem dividido também, metade direita, metade esquerda. Do gênero e da sexualidade, a maioria dos professores dizem que são héteros, né? Olha, aqui nós temos 24 mulheres funcionárias e 12 homens funcionários. É, temos mais mulheres mesmo.

[Pesquisador]: Sei. E vocês acreditam que os casos de violência têm relação com essas características? Se sim, vocês poderiam compartilhar quais seriam essas relações?

[Participante 2]: Eu sinceramente acho que está mais associado à religião e à classe.

[Participante 1]: Mas se bem que na questão do partidarismo político, já ouvi funcionário evangélico dizer que o Bolsonaro veio para salvar a educação dessa “ideologia de gênero”.

[Participante 3]: Já eu sinto assim, quando o aluno *gay* e a aluna trans é pobre e preto o susto é bem maior. E, assim, se assustam também quando são afeminados, né? Geralmente, quando não são afeminados, quando são brancos, ou tem um pouquinho mais de condições. Coisa pouca, sabe? Não chega nem a ser classe média. Aí, alguns funcionários ficam até falando, assustados. “*Nem parece que é veado*”, “*ô desperdício*”, “*é de uma família tão boa*”, “*será que os pais sabem?*”. Agora quando são bem afeminados mesmo, pretos, de família de classe bem baixa, bem pobre mesmo, eles já não se assustam tanto, acredita? Alguns até falam assim, “*ah, deixa, esse aluno aí é de família desestruturada mesmo*”. É engraçado, parece até que eles ficam associando a sexualidade dos alunos à raça e à classe social que eles têm.

Vemos aqui uma instituição escolar em que estão responsáveis pelos casos de denúncias: uma diretora preta, pobre, católica, apoiadora do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>16</sup> e mulher hétero, uma coordenadora branca, pobre, católica, apoiadora do Partido dos Trabalhadores (PT) e mulher hétero e um coordenador branco, pobre, católico (sem informações sobre partidarismos) e homem hétero. Entre os responsáveis pelas acusações dos casos de denúncias, estão vinte e quatro funcionárias e doze funcionários, distribuídos entre professores e orientadores educacionais brancos, pobres e/ou classe média, evangélicos e/ou católicos (ibid), mulheres (0,60%) e homens (0,30%) héteros e familiares (n/a) pretos, pobres, evangélicos e/ou católicos (ibid) e mulheres héteros (n/a). As vítimas são alunos pretos, pobres, umbandistas (ibid), ‘LGBTQIAPNs’ homossexuais e transgêneros afeminados e transfemininas.

---

<sup>16</sup> É um partido político de centro-esquerda à esquerda, fundado no Brasil em 1980.

“*Ô desperdício*”, “*é de uma família tão boa*”, “*será que os pais sabem?*”, “*ah, deixa, esse aluno é de família desestruturada mesmo*”, “*parece até que associam a sexualidade à raça e a classe social*”. Não são poucos os discursos violentos direcionados contra os estudantes homossexuais e transgêneros pretos, pobres, umbandistas e afeminados/transfemininas da escola. Pensamos que esses enunciados simbolizam que a instituição e manutenção dos dispositivos da heteronormatividade, da *a*-politização e da religião evangélica na escola estão relacionadas não meramente à dimensão do pecado e deslegitimação da laicidade e das políticas públicas, como também envolvem a dimensão do ódio e da ideologização do medo necropolítico<sup>17</sup> e moralista (Castro *et al.*, 2021). Sem sombra de dúvidas, repisamos que essa baldeação dos afetos de fúria e pânico, produzidos pelas falas controladoras de saberes e poderes disciplinares e doutrinários recaem sobre as vidas, os corpos e as identidades performativas de gênero LGBTQIAPNs, colocando-as, ainda mais energicamente, em posições simbólicas de marginalizações e desvantagens sociais e pedagógicas.

Castro *et al.* (2021) declaram que essas dimensões necropolíticas e ideológicas produtoras de afetos de fúria e pânico religiosos e morais estão propagadas nas práticas pedagógicas da escola como dispositivos de saberes e poderes que operam atendendo ao controle disciplinar e ao regulamento doutrinário dos modos de subjetivação identitários e das formas de segregação sociais dos alunos LGBTQIAPNs. Os autores (*ibid*) alegam que as pedagogias escolares têm operado como mecanismos que acomodam a necropolítica, produzindo relações exterminadoras de normalização da precariedade política de raça e classe e de adequação social da heteronormatividade de gênero e sexualidade. Do ponto de vista da *a*-politização, esse acômodo e extermínio necroso submete os alunos racializados e dissidentes a desvios e exclusões raciais e sociais – e por que não pensar mortíferas? – operando, também, como estratégia bionecropolítica e doutrinária religiosa de atendimento aos interesses do mercado, da economia e da ideologia neoliberalista<sup>18</sup> (Castro *et al.*, 2021

<sup>17</sup> A noção de necropolítica, desenvolvida por Achille Mbembe (2003), descreve sobre uma política de poder controladora e reguladora das vidas e dos corpos que atua decidindo quem pode viver e/ou quem deve morrer. Orientado pelas ideias de Michel Foucault sobre biopoder e biopolítica, o autor avança essa noção foucaultiana, argumentando que o controle de governo do estado sobre as vidas consiste também no direito de produzir e até mesmo expor à morte a população em desvantagem social, como mulher, preta, pobre e LGBTQIAPN+, seja por violência direta, precarização das condições sociais de existência ou abandono político omitido (Mbembe, 2018).

<sup>18</sup> O neoliberalismo consiste em uma teoria política e econômica que defende a isenção do papel do Estado na economia, incitando a livre iniciativa e a concorrência (Brown, 2019). Esse governo de desobrigação, que se pretende liberal e libertário, tem impactado diretamente a escola, na medida em que instiga a lógica do investimento mínimo na sociedade e da desregulamentação da política, acarretando a ‘flexibilização das leis’ sob a ideologia da meritocracia e da individualização e manobrando desigualdades estruturais e violências

apud Figueiredo, 1993; Aulete, 2011).

As práticas de repulsa e pânico controladoras: “*quando o aluno é preto, pobre e afeminado o susto é bem maior*” e as pedagogias cristãs e morais reguladoras: “*o Bolsonaro veio para salvar a educação dessa ideologia de gênero*”, atentam para o fato de que as identidades e segregações dos alunos LGBTQIAPNs estão mesmo impactadas por mecanismos necropolíticos e doutrinários precarizadores e assujeitadores da vida e política. No que está relacionado ao problema da chamada “*ideologia de gênero*”, Miguel (2019) alerta para um processo de pedagogização banalizada e desvirtuada da discussão teórica e crítica sobre gênero e sexualidade que estereotipa o sexo biológico e naturaliza papéis sociais. O autor (ibid) sinaliza que gestores conservadores/neoliberais – ‘aqueles que comumente se posicionam via bolsonarismo político e se orientam em ideologias de extrema direita’ – têm simbolizado a expressão ‘ideologia de gênero’ para fomentar esses papéis estereotipados pela heteronormatividade compulsória e a religião evangélica cristã e ofender a problematização da política interseccionalizada contra o preconceito e a discriminação fóbica, construindo visão de nação que é patriarcal, machista, heterossexual, branca e supremacista cristã, em oposição à desestabilização da ‘ordem’ e a busca por justiça defronte ao sistema capitalista<sup>19</sup> (Miguel, 2011 apud Mirrless, 2019).

Todavia, se nos atermos às circunstâncias em que os diretores atendem às práticas fóbicas controladoras e às pedagogias religiosas e heteronormativas reguladoras, fazendo isso na busca incessante de (re)operar sistema social bionecropolítico capitalista e neoliberalista de precarização e sujeição e (re)produzir a negligência e a estereotipia ao gênero e a sexualidade LGBTQIAPN+ dissidente, a raça preta, a classe social pobre e a religião umbanda. Distinguiremos em face do exposto que o *a*-politismo pedagógico instituído na escola que

---

identitárias (ibid). No neoliberalismo, a escola – instância de socialização – é transformada em uma instância de individualização; de produção de sujeitos ajudados às demandas da política mercadológica, operando como uma máquina capitalista de normatização e exclusão de gênero e sexualidade, onde sujeitos que não se ajustam às coordenadas ‘educativas/disciplinares’ de produção e acumulação de saberes/poderes patriarcais, machistas e heterossexuais tendem a ser considerados improdutivos, incapacitados e impossibilitados (Miskolci, 2012). Entre os principais impactos na escola, defronte essa teoria partidária de isenção política e defensora do capitalismo de desobrigação social, destacam-se a responsabilização individual, a precarização das condições materiais da educação, a culpabilização das vítimas de violências fóbicas, bem como a categorização patológica e institucional dos desvios em relação à normatização individualista – heterossexual e heteronormativa [...] (ibid).

<sup>19</sup> O capitalismo refere-se a um sistema econômico que opera visando ao lucro e à acumulação de riqueza, fundamentado na ideologia da propriedade privada e dos meios de produção articulados ao mercado de trabalho, com trocas de produtos e preços competitivos (Miskolci, 2012). Quando relacionado à estrutura política do patriarcalismo, machismo e heterossexismo, evidencia-se que o capitalismo não apenas explora a força de trabalho, mas também organiza amplamente a dominação de gênero e sexualidade, reproduzindo hierarquias sociais, sexistas e heteronormativas entre homens e mulheres, as quais reverberam de forma adversa nos espaços escolares, presentes em currículos excludentes e pedagogias desiguais de segregação identitárias e orientacionais (ibid).

provoca efeito aversivo e padronizado de recusa impositiva à performatividade desviante e a legislação pública, se institui e se mantém não puramente através de desinteresses pela política, descrenças no estado e posições de neutralidade (Alencar; Mota, 2022). Na realidade, quando observado detidamente, esse fenômeno que talvez se traduza em *‘pedagogia com partido a-político’*, evidencia, ao contrário do que se naturaliza, interesse pela manutenção do poder necropolítico das/nas vidas, a crença em um estado controlador e regulador dos corpos e a posição partidária e genocida contra as identidades LGBTQIAPNs e as políticas públicas de educação.

Em termos mbembeanos (2018), poderíamos afirmar sobre uma necropolítica mantida na política pedagógica escolar – com partido *a-político* – e que detém o poder de decidir sobre quais corpos devem viver e/ou devem morrer. É importante entendermos que a morte aqui simbolizada não se explica apenas como a ausência de vida. A morte, talvez, possa se definir também na presença de um corpo vivo, submetido ao controle e à regulação em sua dimensão performativa e identitária. Mas, o que se pode morrer em decisão autoritária ainda quando vivo? Ora, falas, gestos, jeitos e estilos; ‘performatividades’ (Butler, 2012). Decerto, essa ocorrência necrosa parece acontecer quando um projeto político pedagógico está operando ao redor de um instrumento *a-político* pedagógico. Ele é *a-político*, conforme se descompromete com a formação cidadã LGBTQIAPN+ e étnico-racial, construída para um tipo de sociedade que se pretenda diversificada, inclusiva e pacífica. Ele é *anti-pedagógico*, enquanto destrói a identidade política de gênero, sexualidade, raça, classe e diversidade religiosa da escola, indeterminando as práticas educacionais contra a neutralidade partidária, a *a-politização* capitalista e neoliberalista e o conservadorismo bolsonarista que gera, abruptamente, exclusão violenta dos corpos *gays*, trans, pretos, pobres e umbandas (Veiga, 2014) – gerando, também, inserção de um problema opositório/compulsório (Butler, 2012): (...) *‘uma pedagogia anti-pedagógica que – não supreendentemente – é neutra com partido a-político’*.

É digno de nota ressaltar que a articulação entre necropolítica, capitalismo, neoliberalismo e bolsonarismo denuncia a incidência de uma aliança política e econômica que, ao mesmo tempo em que impele a isenção do papel do estado na sociedade (Brown, 2019), promove um paradoxo funcional entre a lógica da liberdade mercadológica e a meritocrática. Esse contrassenso manifesto opera no cerne de um desgoverno de desobrigação restritivo e aprisionador, que, ao desinvestir na sociedade e desregulamentar a legislação, parece configurar um projeto sistemático e hierárquico de poder lucrativo e acumulativo individualista, responsável pelo desmonte das políticas públicas implementadas para a



população em desvantagem, pela precarização dos direitos raciais e sociais e pela individualização do sujeito coletivo, preto e LGBTQIAPN+. Tal processo também produz um discurso moral/meritocrático e conservador, mascarado de ‘privatização com produtividade’, que configura o reforço, no ambiente escolar, da violência racial, de classe, religiosa, de gênero e de sexualidade. Nesse contexto, a escola tende a se transformar em uma instância em parte individualizadora e alinhada às demandas dessa pactuação político-mercadológica, incidindo na exclusão interseccional acarretada por essa união (des)afetuosa, impactando em (res)sentimento de “*educação disciplinar produtiva/acumulativa*” – aquela que desperta susto, ódio e medo diante da diversidade não branca, não estável, não cristã e não heteronormativa – sobretudo quando essa pluralidade de raça, gênero e sexualidade se entrecruza com o “*lugar do feminino*” e performa uma “*feminilidade outra*” – aquela que é transgênero e homossexual.

Quando esse cenário de pacto desafetuoso e ressentido incide sobre a escola, torna-se evidente que o “mascaramento educativo” que dita produção e acumulação individualizadora – que é aliado ao pânico e à fúria direcionados ao aluno homotranssexual, preto, pobre, umbandista e afeminado – precariza as condições materiais para a efetivação de uma educação contra o racismo, capitalismo, neoliberalismo à necropolítica; contra a intolerância e a heteronormatividade (...). Uma educação, em outras expressões, focada não na ‘improdutividade’, ‘incapacidade’ e ‘impossibilidade’ – mas fincada na desindividualização, desculpabilização e despatologização das violências precarizadoras de gênero e sexualidade entrecruzadas com raça, classe e religião. Tais violências que, observamos, embora estejam constantemente sinalizadas social e politicamente pela diferença e desigualdade, parecem partilhar um elemento comum e jacente que favorece suas persistências na sociedade, na política e na escola: “*o feminino e a feminilidade*” – tudo aquilo que se assemelha à representação cultural generificada à ‘mulher’; representação que tanto produz à violência – ‘violência de gênero’.

Não é por acaso que a correlação sistemática e estrutural entre necropolítica, ‘neoliberalismo-capitalista’ e ‘bolsonarismo-extremista’, quando articulada ao patriarcalismo, machismo e heterossexismo, revela sobre ‘*uma pactuação política da violência*’; uma pactuação de exploração social que vai além da força de trabalho e que, antes de tudo, se manifesta como dominação política, hierárquica, sexista e heteronormativa (Miskolci, 2012). Essa dominação aparenta ser útil e conveniente à generificação e à performatização simbólica do homem forte, do macho poderoso e da heterossexualidade como norma – em contrapartida à representação da mulher fraca, da fêmea impotente e da homotranssexualidade como patologia. Uma lógica que não apenas corrompe a economia, mas também a escola, ao incitar

e desigualar os domínios “curriculares/meritocráticos” e “produtivos/acumulativos” da educação, das disciplinas, da vida, do corpo e das performatividades. Submetida à lógica sociopolítica de mercado, da força, do poder e da heterossexualidade, a escola pode tornar-se espaço para pedagogias heteronormativas com partidos *a*-políticos, machistas, patriarcais e heterossexistas de governança excludente, que precarizam as resistências, as lutas e os direitos das existências LGBTQIAPNs interseccionalizadas e (de)marcadas pelo ainda estigmatizado: “*lugar do feminino e da feminilidade*”.

### 3.7 Sobre um adendo a ratificação do pacto político da violência

Progredindo na construção do nosso diálogo, outras evidenciações foram detalhadas. Neste momento, buscamos esclarecimentos sobre a viabilidade de um planejamento político-pedagógico na escola para prevenir ou enfrentar os casos de violência relacionados ao gênero e à sexualidade.

[Pesquisador]: E será que vocês não poderiam compartilhar se existem planejamentos políticos-pedagógicos na escola que trabalhe com prevenção ou com enfrentamento desses casos tão violentos? E, se sim, como eles seriam feitos? São momentâneos? Permanentes?

[Participante 3]: Para ser sincero, que eu saiba, não. Não existe nada de planejamento dos professores, não.

[Participante 1]: Olha, no nosso PPP, nosso projeto político pedagógico aqui da direção, nós fizemos questão de colocar esses assuntos de gênero e sexualidade para serem trabalhados nas disciplinas da escola e nas salas de aulas. A gente sempre coloca essas pautas de tratamento, sabe? Pautas de respeito, escuta, conversa, acolhimento, banheiro, pronome.

[Participante 2]: É, mas eles não ligam, viu? Pode é a gente colocar. Não dão o mínimo de importância, dizem de novo que não são obrigados por lei, têm preconceito, se omitem. É religião para cá, é Bolsonaro para lá. É tudo de ruim mesmo (risos).

As posturas crêdulas em um estado controlador e regulador dos corpos: “*não ligam*”, “*não dão importância*”, “*dizem de novo que não são obrigados*” e as condutas partidárias e genocidas contra as identidades dissidentes e as políticas públicas: “*têm preconceito*”, “*se omitem*”, “*é religião para cá*”, “*é Bolsonaro para lá*” nos ratificam paulatinamente mais sobre essa pedagogia *anti*-pedagógica neutra com partido *a*-político; sobre ‘*um adendo a ratificação do pacto político da violência*’ que, ao invés de desorientado sobre os benefícios da participação política e dedicação social na articulação das demandas e tomadas de decisões vinculadas à legislação pública (Alencar; Mota, 2022), mostra-se orientado pela operação necropolítica, neoliberalista-capitalista e bolsonarista-extremista que

acarreta desvantagens raciais, classistas, religiosas e pedagógicas as vidas e corpos interseccionados LGBTQIAPNs (Crenshaw, 2002). Mostrando-se, também, acomodado perante a aversão social ao trabalho procedente de plataformas gestivas, protetivas e legislativas que garantem direitos e deveres educacionais para as identidades discriminadas e (de)marcadas por diferentes entrecruzamentos não brancos, não economicamente estáveis, não cristãos, não heterossexuais e não heteronormativos (Bento *et al.*, 2020; Café; Coroa, 2020). Logo, ele é *neutro* somente à causa LGBTQIAPN+; posto que é meramente do *partido* da heterossexualidade e da política da heteronormatividade – aspecto que denuncia sua controvérsia.

### 3.8 Sobre uma biopsicopatologização do desviante

A biopsicopatologização da vida e o território de morada se mostraram também exemplos concretos do entrecruzamento produtor das discriminações e marcador das diferenças. Medicalizações, automutilações, espancamentos e outras negligências também foram explanadas.

[Pesquisador]: Bem, e como é que vocês acham que essas violências têm afetado a vida desses estudantes? Assim, de que forma elas têm afetado a vida deles? E quais seriam essas afetações?

[Participante 3]: Olha, nós sabemos que tem alunas trans que vivem medicalizadas, tomam remédio para a ansiedade e depressão, que cortam os braços e as pernas em casa. Elas moram mais no interior, sabe? Mas, aqui, na escola, também acontecem situações assim. Eles se cortam com estilete, gilete, se cortam com o que tiver. Teve até um dia em que eu precisei tirar uma gilete de dentro da boca daquele aluno *gay* lá.

[Participante 1]: Não, e é assim uma coisa tão forte, sabe? Teve um caso com esse aluno *gay*. Ah, a avó dele que é responsável por ele, viu? Sim, ele também mora no interior. Menino, ela não aceitava a sexualidade dele de jeito nenhum. Eu lembro que ele vinha no ônibus dos estudantes para a escola. Aí, quando chegava aqui na cidade, ele ia direto para a rua. Comprava maquiagem, sombra, batom, tudo. Menino, teve um dia que avó dele tomou conhecimento disso, veio até na escola chamar nossa atenção. Arrumou a maior briga. Disse que a gente tinha que obrigar ele a tirar a maquiagem, que depois que ele começou a vir para essa escola estava começando a querer virar veado, virar mulher, que estava doente. Em casa, eu soube que ela quebrou tudo que ele tinha comprado, que deu uma surra enorme nele. Lembro também dele chegando aqui na escola todo marcado e roxo de cinto. Foi de partir o coração.

[Participante 1]: Eu lembro também que a avó dele queria um psiquiatra para medicalizar ele. Ela até chegou a dopar ele de remédio em casa, querendo dizer que ele estava ficando cada vez mais pior dessa loucura dele, sabe? Ela dizia que queria uma cura *gay* para ele. Ah, e tem mais, ela queria que o laudo psiquiátrico dele fosse do jeito dela, queria que viesse como se ele estivesse ficando louco mesmo.

[Pesquisador]: Nossa, que coisa horrível. Uma situação muito complicada, viu? E me deixa perguntar a vocês. Como é que vocês avaliam a atuação da secretaria de educação em relação a esses casos? A secretaria orienta, cobra ou se responsabiliza por esses casos? Se sim, de que maneira? E essa atuação seria momentânea ou

permanente?

[Participante 2:] A secretaria não ajuda. Lá na secretaria, eles morrem de medo de escândalo. Morrem de medo da imagem deles ser colocada na boca do povo. Eles não se preocupam em defender esses alunos *gays* e *trans*.

[Participante 3:] Aqui, na escola, não tem sequer uma formação com esse tema de violência de gênero e sexualidade. A secretaria não oferta nenhum curso desses que existem. Essa é a primeira pesquisa. É também a primeira oficina que acontece aqui na escola.

A medicalização psiquiátrica da vida se sustenta em uma ciência médica prognóstica biopsicopatologizadora<sup>20</sup> que têm sido considerada ocupando lugar social de neutralidade política, embora se utilize como base uma lógica política anatomista, religiosa, racista, classista, cis-heterossexista, elitista, capitalista e individualizante para instituir na sociedade vigente à classificação discriminatória entre o normal e o patológico, estando o ‘homem’ cisgênero, cristão, branco, bem escolarizado, heterossexual e economicamente estável classificado no enquadramento daquilo que se diagnostica como ‘normalidade’ (Viegas; Carvavalhal, 2020). Essa proliferação classificatória de ordem política/normativa contra à diversidade, incidente na escola, tem mantido a marginalização da violência dos corpos e das mentes transgêneros, não cristãos, pretos, com baixa escolarização, homossexuais e sem condições econômicas na desconsideração das relações sociais e das construções políticas dissidentes de raça, classe, sexo e gênero, desatendendo os diferentes contextos políticos e pedagógicos inclusivos e essencializando a medicalização e a anormalização excludente das identidades homotranssexuais LGBTQIAPNs que estão classificadas como desviantes perante à norma e regime biopsicopatologizante e categórico (Viega; Carvalhal, 2020 apud Díaz-Benítez; Mattos, 2019).

Quando voltamos ao olhar para a realidade violenta *trans* e *gay* da nossa escola, vislumbramos como medicalizações psiquiátricas: “*a família queria um psiquiatra para medicalizar*”, “*dopa de remédio em casa*”, “*tem trans que vive medicalizada*”, “*toma remédio para ansiedade e depressão*” e biopsicopatologizações prognósticas: “*a família queria uma cura gay*”, “*queria um laudo psiquiátrico de louco*”. Todas essas violências não se tratam apenas de meras classificações políticas de neutralidade utilizadas pelo discurso ‘cientificista/fobista’ da ciência médica biopsicopatologizadora, amiúde adotadas pela família

---

<sup>20</sup> O termo ‘biopsicopatologização da vida’ é frequentemente associado às pesquisas de Robert Castel (1978) e Joel Birman (2005). A expressão se insere em um debate crítico sobre como a psiquiatria pode produzir a proliferação incessante de novas classificações diagnósticas, provocando a transformação das experiências subjetivas do cotidiano articuladas a problemáticas de desvantagens sociais e políticas em doenças mentais (Castel, 1978; Birman, 2005).

religiosa e intolerante – incidindo na escola. Não podemos nos abster do cenário em que essa (pseudo)ciência se utiliza como base as anatomizações binaristas, as doutrinações religiosas, as discriminações de raça e classe, os estereótipos cis-heteronormativos e os preceitos sistemáticos do capitalismo para sobrevir e instituir ultrapassadas diagnósticações discriminatórias entre o que seria normal ou patológico na escola. Se essa (pseudo)ciência ultrapassada tem o prestígio do poder e do saber para ‘instruir e disciplinar’ a conservação e a exclusão, então, ela também se mostra, também não surpreendentemente, partidária da operação necropolítica e neoliberalista das vidas que acarreta desvantagens pedagógicas aos corpos LGBTQIAPNs e compacta com a aversão social ao trabalho procedente das políticas públicas inclusivas e educacionais – aquelas não heterossexuais e não heteronormativas (Bento *et al.*, 2020; Café; Coroa, 2020).

Na perspectiva casteliana (1978) e birmanbiana (2005), conseguiríamos explicar sobre uma biopsicopatologização que transforma as experiências subjetivas *a*-politizadas, embora sejam sociais e políticas, em doenças mentais. Se sabemos que essas classificações diagnósticas de adoecimento estão entrecruzadas e interseccionadas não apenas à dimensão do corpo e da mente, como também do gênero e da sexualidade, da raça, da classe, da religião e da *a*-política. Será, então, que nos caberia perguntar para que fins servem esses saberes e poderes diagnóstico-classificatórios, quando eles operam em parceria com a necropolítica neoliberalista-capitalista *a*-política e *anti*-pedagógica?

Louro (1999) responderia essa pergunta, afirmando que as finalidades e serventias estão em ‘instruir e disciplinar’ o espaço escolar, transmitindo conhecimentos reguladores que moldam as vidas e subjetividades, conforme normas sociais e políticas heteronormativas, que definem o que é ‘adequado’ para homens e mulheres, orientando “pedagogias” do desejo, comportamento e identificação heterossexual e classificando corpos e identidades LGBTQIAPNs (de)marcados com raça, classe e expressão religiosa dissidente como “*não-educados*”. Corpos e identidades interseccionados, medicalizados, dopados, adoecidos, laudados e anormalizados adjunto a projetos e instrumentos “educativos”, necrosos e limitados.

Inobstante, consideramos que as *a*-politizações partidárias que impõe dificuldades ao trabalho interventivo político e público na educação contra a LGBTQIAPN+fobia têm causado a hostilização, a estereotipia, a renegação e a coação não prioritariamente pelos dispositivos religiosos e heteronormativos na escola, como também por meio de dispositivos (pseudo)científicos que, ao instituírem a biopsicopatologização das vidas e dos corpos, atuam na manutenção instrutiva de diferentes binarismos dicotômicos oposicionais e compulsões

normatizadoras, “*loucura/normalidade*”, “*doente/sadio*”, “*curado/piorado*” e que amiúde acabam corroborando impactos letais. “*Eles cortam os braços e as pernas*”, “*eles se cortam com estilete e gilete*”. Em consequência desses atos e dessas práticas, permanece então improcedente não percebermos que todos esses negacionismos e coercibilidades disciplinares religiosas, heteronormativas e (pseudo)científicas têm evidenciado que a necropolítica neoliberalista e capitalista das vidas, corpos e identidades opera acarretando desvantagens para além daquelas exclusivamente políticas e pedagógicas, causando, também, em termos de ‘*uma biopsicopatologização do desviante*’, desdobramentos existenciais, subalternos e marginalizadores; como físicos, psicológicos, institucionais e simbólicos [...] (Podestà, 2019).

Ademais, outros desdobramentos que subalternizam e marginalizam as existências LGBTQIAPNs puderam ser constatados, como patrimoniais, territoriais e administrativos (Podestà, 2019). “*Eles moram mais no interior*”, “*quando chega na cidade compra sombra e batom*”, “*a família obriga a escola a tirar a maquiagem*”, “*a família quebra tudo que compra em casa*”, “*a família deu uma surra enorme*”, “*a secretaria não ajuda*”, “*não se preocupa*” (...). Todas essas ambiguidades territoriais que se traduzem em possibilidades, dificuldades, privações, selvagerias e omissões motivam a repararmos que aspectos como lugar e/ou uma região<sup>21</sup> são capazes de tomar força controladora e reguladora grave na produção das posições sociais e políticas que as identidades interseccionadas assumem (Dorneles; Pocahy, 2020). Interpelações em termos de gênero, sexualidade, raça, classe e religião também sinalizam sobre o recorte ‘disciplinar’ de binarismos dicotômicos oposicionais e compulsões normatizadoras entre *cidade/campo*, *rural/urbano*, *liberdade/restrição*, *homotranssexual/heterossexual*, relacionado as práticas instrutivas religiosas, heteronormativas e (pseudo)científicas operantes na educação, como condições sociais, políticas e pedagógicas oriundas do projeto de saberes e poderes hediondos que opera, bruscamente, sobre o sertão interiorano e atua na (re)incidência da repetição normativa da violência interseccionada (ibid).

### 3.9 Sobre um enfrentamento e uma resistência

---

<sup>21</sup> Os estudos regionais sobre gênero e sexualidade nas zonas rurais brasileiras começaram a ganhar destaque orientados por abordagens feministas, pesquisas de masculinidade e investigações em diversidade sexual (Dorneles; Pocahy, 2020). Entre os pesquisadores pioneiros, destacam-se Heleieth Saffioti (1994) e Richard Miskolci (2012). Os autores discutem sobre a heteronormatividade resistida por sujeitos LGBTQIAPNs e economicamente instáveis fora dos centros urbanos, problematizando a ideia de que a cidade seria o único espaço para a existência de sujeitos desviantes da norma de gênero e sexualidade e discutindo sobre a zona rural comportar experiências plurais, marcadas por peculiaridades machistas locais e conservadorismos culturais/patriarcalistas (ibid).

Perfazendo a construção do nosso diálogo, evidências finais foram acuradas. Neste último momento, buscamos nos informar sobre as condições sociais dos estudantes LGBTQIAPNs e as possibilidades de militâncias e/ou resistências em relação aos casos de violência de gênero e sexualidade.

[Pesquisador]: E será que vocês teriam informações sobre as condições sociais desses estudantes? Bairro, moradia, emprego, renda, acesso a alimentos? Se sim, quais seriam essas condições?

[Participante 1]: É tudo muito precário, sabe? As casas são muito humildes. Tem casa que não tem sequer água potável, acredita? Eles bebem da torneira. Dormem no chão. Tem uns que vivem na sede, tem outros que vivem nos interiores.

[Participante 3]: E, assim, eles não trabalham porque a escola funciona em tempo integral, né? Mas, as famílias vivem do Bolsa Família, roça, agricultura. Os empregos são mais aqueles bicos mesmo, sabe? Faxina, também. Tem muitos que passam fome. A média é assim de 600 reais, viu?

[Participante 1]: Eles dão até graças a Deus a escola ser em tempo integral. Graças a Deus que a escola tem lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. Quando chegam as férias, as famílias ficam desempregadas, né? É aquele desespero. Aí, quando as férias acabam, nós damos comida até mesmo fora do horário agendado pela escola. Se nós não dermos, eles não conseguem estudar. E como é que estuda, morrendo de fome, né?

[Participante 2]: Tem pais que são alcoólatras. Pais que são donos de boca de fumo.

[Pesquisador]: Mas, assim, vocês percebem que há militância ou resistência por parte da escola? Eu digo mais em relação à direção, coordenação, professores, eles mesmos, às famílias. Eu entendo que a realidade é dura. Mas se houver, vocês poderiam compartilhar quais seriam?

[Participante 2]: Vixe. Dos funcionários e das famílias não, nunca.

[Participante 1]: Deles têm, viu? Daqui da direção a gente já falou tanto, né? Acho que já deu para saber (risos). Com a família não dá tanto para saber. Não são todos que moram na sede, alguns moram nos distritos. Com os funcionários já dá para saber. Eles respondem. E, na ponta da língua, viu? Dão o dedo. Mandam ir para casa do caralho. Pedem ajuda a direção. Gritam, brigam, chutam. Uma coisa é certa, eles não ficam de “mimimi”.

[Participante 3]: E sobre o movimento militante, acho que é um negócio muito organizado. Não tem. Seria muito difícil ter. Mas, eles vêm para a escola de sombra, lápis, batom, gargantilha, presilha.

Constatamos aqui uma instituição escolar em que, associados aos casos de violência, estão bairros e zonas periféricas e marginalizadas, vulnerabilidades extremas, sobrevivências subalternas, por meio de trabalhos braçais e clandestinos (agricultura, faxina, tráfico [...]) e bolsas auxílios (Programa Bolsa Família [PBF/PT] [...]) com rendas mínimas (600,00 R\$), escassez de alimentos e uso de bebidas alcoólicas na família. Resistências às violências também são promovidas por estudantes LGBTQIAPNs homossexuais e transgêneros.

*“Eles respondem na ponta língua”, “dão o dedo”, “mandam ir para casa do caralho”, “gritam”, “brigam”, “chutam”, “não ficam de mimimi”, “vêm para escola de sombra, lápis, batom, gargantilha, presilha”.* No que diz respeito a essa realidade gay e trans

urbana/rural, Gomes *et al.* (2024) declaram que os processos de marginalizações, subalternizações e vulnerabilizações experienciados pelos estudantes LGBTQIAPNs na vida, política e escola são movidos à resistência ao poder, à normatividade e à fobia que vivenciam nos assentamentos da cidade e do campo – e por que não dizer do governo e do estado? (...) – . Os autores (*ibid*) nos colocam que os atos e as práticas subversivos de liberdade perante as normas de restrição subjetivadas e ditadas pelas políticas e pedagogias heteronormativas se manifestam na busca de livre expressão das identidades de gênero e sexualidade, raça, classe e religião, inspirando impulsos afirmativos e demandando outras sensibilidades dos gestores que não resultem em aprisionamento restritivo étnico-racial, social e religioso de repressão e ridicularização dos desvios das normas conservadoras, machistas, patriarcais e heterossexistas.

Sob a ótica saffiotiana (1994) e miskolciana (2012), lográriamos deduzir que o enfrentamento e a resistência à heteronormatividade dentro e fora das zonas rurais e centros urbanos estão atravessados pela possibilidade de performar o gênero e a sexualidade LGBTQIAPN+. Compreendemos que as dificuldades de (in)condições sociopolíticas, as privações da família, as selvagerias marcadas no corpo e na mente – ‘e (de)marcadas pelo desgoverno estatal’ – e as omissões interventivas da secretaria e de grande parte dos gestores da educação colocam diversificados empecilhos ao movimento contingente de força e luta. Apesar disso, não devemos repisar na abstração de que os corpos, as vidas e identidades interseccionadas estão forçosamente controlados e totalmente regulados. Do contrário, percebemos que, no mesmo lugar onde um projeto de saber e poder opera, urbana ou ruralmente, na atuação (re)incidente da repetição normativa. Neste mesmo lugar, há ‘*um enfrentamento e uma resistência*’ social e política que se manifesta na dimensão poderosa do ato, do verbo e da performatividade. LGBTQIAPNs urbanos e rurais, diferentemente do que se conjectura, também respondem, movimentam e performam, desestruturando a norma repetitiva machista, patriarcalista e heteronormativa – ‘quer seja esta constante ou não’ – (Saffioti, 1994; Miskolci, 2012).

### 3.10 Sobre um início em seu problema

Ao fim e ao cabo, no tempo e no vento, uma pergunta derradeira. Para onde a política pedagógica escolar nos dimensionou quando descobrimos dentro dela um ‘problema’ opositório/compulsório (Butler, 2012) *a*-político pedagógico (Alencar; Mota, 2022)? Ora, quando fazemos um questionamento deste porte, precisamos, antes de tudo, esclarecermos que não pretendemos formular respostas fechadas, ao invés disso, almejamos elaborar



questionamentos abertos.

Com essa característica, respondemos que o lugar para onde fomos dimensionados nos levou ao discernimento de que a recusa da performatividade de gênero e sexualidade dissidente na escola está inteiramente atravessada por estruturas de poder ideológicas necropolíticas, neoliberalistas e capitalistas que se apoiam em dispositivos de saber doutrinários heteronormativos, *a*-politizadores, religiosos e (pseudo)científicos (...), fazendo deles alicerce que as ajudam a sobreviver, cotidianamente, renegando a legislação democrática e laica de direito e a normatização das políticas públicas de educação, instruindo-as, simbólica e institucionalmente, a propagação de uma educação excludente e violenta, pautada em uma encadeação interseccional de binarismos dicotômicos oposicionais e compulsões normatizadoras de gênero, sexualidade, religião, patologização e territorialização.

Não obstante, deparamos com a ocorrência de que esses ‘atravessamentos e encadeamentos’ vigentes na educação acarretam efeitos marginais e segregadores de *a*-politização, demonização, deslegitimação, anormalização, restrição e subalternização patriarcal, machista e heterossexista. Ainda assim, também podemos descobrir outros efeitos de resistência e integração, promovidos no decorrer de intervenções jurisprudentes e multidisciplinares de gestão, proteção, deliberação, administração e legislação e prosperados no decurso de atos, verbos e performatividades de oposição, subversão, libertação, afirmação, sensibilização (...).

A realidade desse cenário singular nos (re)direcionou para ‘*um início em seu problema*’; a vislumbrar que a escola e a educação podem mobilizar espaços e áreas capazes de incluir e pacificar o arsenal de dispositivos amplos, legislativos, políticos e pedagógicos, subvertendo a política de saber/poder excludente e doutrinária, bem como o binarismo compulsório interseccional, a renegação da lei e das políticas públicas – ‘molas propulsoras para violência de gênero e sexualidade’ – e a problemática da monotonia da recusa heterossexual e heteronormativa, tencionando um movimento afervorado de acusa à LGBTQIAPN+fobia.

## 4 PRODUÇÕES

Ao não aceitar as coisas que não posso mudar, acabo mudando as coisas que não posso aceitar (Davis, 2016)<sup>22</sup>. É com esse aforisma de Angela Davis (ibid) que encabeçaremos a transmissão sobre os resultados do nosso trabalho com os diretores, lançando considerações finais sobre os desdobramentos estratégicos desenvolvidos por nós, como problematização dos relatos levantados, mediante as repostas ao roteiro e diálogo outrora construídos, sensibilização de novos manejos de trabalho educativos para e com estudantes LGBTQIAPNs homossexuais e transgêneros, construção crítica das propostas de enfrentamento ao cotidiano de selvageria vivenciado por eles e a articulação destas com o campo da lei e das demandas.

Anunciamos sobre mutabilidade e inadmissibilidade (Davis, 2016), a começar pelo entendimento sobre as pontes transformadoras em que as produções técnicas constroem entre as margens perseverantes da escola e da universidade, a partir das quais elas arquitetam diversificadas passagens, cujos caminhos as conduzem à transformação social e política. É nítido, estamos nos referindo a um metamorfismo determinado que ao invés de processado de modo individual em relação a pessoa do pesquisador, antes de tudo, é desenvolvido de forma coletiva, em parceria com os sujeitos de pesquisa. À propósito, ‘uma metamorfose decida em conjunto’.

A elaboração do nosso plano de ações políticas pedagógicas, estruturado em consonância com as normatizações legislativas e educacionais, na perspectiva do gênero e da sexualidade, também esteve concebida nesse ‘espírito metamorfósico, decido conjuntamente’. Em todo caso, é certo, almejávamos a intenção de que os próprios diretores escolares desenvolvessem, assim, uma produção técnica e estratégica, transmutando entre pares a lógica dispositiva de saber e poder, sempre associada ao investigador universitário no campo da pesquisa.

As documentações normativas pertencentes à legislação pública educacional, considerando aqui essa dialética, ora ‘metamorfósica de reciprocidade conjunta’, não simplesmente nos induziram para estruturação das oficinas didáticas contra as fobias LGBTQIAPNs e a proposição das estratégias pedagógicas com a ótica de gênero e

---

<sup>22</sup> Angela Yvonne Davis é uma filósofa, acadêmica, escritora, feminista e ativista política norte-americana. Sua obra comporta uma perspectiva amplamente interseccional, possuindo uma intensa notoriedade nos campos da sociologia, filosofia política, estudos de gênero, teoria crítica da raça e criminologia e outros. Davis é internacionalmente reconhecida por sua dedicada e potente militância pelos direitos civis, direitos das mulheres negras e LGBTQIAPNs, pela abolição do sistema prisional e pelo combate ao racismo estrutural nos Estados Unidos.

sexualidade, como também mediarão ao planejamento delineado dessas oficinas estratégicas, traçando-as, portanto, com embasamento na compreensão do direito à educação, da cooperação, da interdisciplinaridade e das competências responsabilizadas aos educadores (Nunes *et al.*, 2022).

Paralelamente a esse movimento propositivo e estrategista, despontou a ocorrência revolucionária da primeira oficina sobre violência de gênero, sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia mediada na escola e na história da rede de ensino do município. Está claro, encontramos-nos situados em uma cidade emancipada há sessenta e sete anos, contudo, ainda abarca uma realidade em que o percentual de matrículas escolares de crianças e adolescentes se mantém desatualizado há mais de 15 anos e o número de gestores e docentes contratados está reduzido em relação à quantidade de escolas instaladas (IBGE, 2025). Este cenário nos conduz ao conhecimento de um panorama de negligência política concernente ao investimento em trabalho avaliativo e pedagógico na área da educação básica no *locus* pesquisado.

*‘Violência de Gênero e Sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia? Ah, aqui não se cria!’* foi o tema determinado para nossa oficina e construído no diálogo com os diretores da escola. É importante repisarmos, uma vez mais, na conjuntura sociopolítica – ‘e por que não pensar educacional?’ – em que foi decida sobre a tematização, reafirmando que o enunciado aflora em consideração à necessidade de resistência a uma expressão cearense estigmatizadora usada popularmente contra a comunidade de estudantes LGBTQIAPNs entre funcionários evangélicos e bolsonaristas que estão instituídos na escola: *“Sem-vergoiça? Aqui não se cria!”*.

A escolha também foi pensada, buscando a subversão renovadora desses dizeres correntes e difamatórios infligidos às existências e identidades interseccionalizadas (Crenshaw, 2002) – como *“falta de vergonha”* – que são espalhados e vulgarizados nas relações institucionais de saber e poder (Foucault, 2008), machistas, patriarcalistas e *cis*-heterossexistas, ocasionado representações negativas sobre as expressões de gênero e as orientações sexuais de estudantes transgêneros e homossexuais que se encontram dissidentes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (2008), a Constituição da República Federativa (1988), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Conselho Nacional de Educação (2024) foram os documentos oficiais que compuseram o material utilizado em prol da organização do plano de ações.

Também, tivemos acesso a um levantamento/*thesaurus* (Campos *et al.*, 2006) cronológico e completo de todas as passagens documentais que traziam discussões sobre legislações, orientações e normativas didáticas de trabalho inclusivo e pacífico com a ótica de gênero, sexualidade e LGBTQIAPN+fobia, atribuídas a instituições escolares, podendo organizar a discussão envolvendo todas essas documentações em dois respectivos pontos-distintos (Trentim; Vieira, 2019): ‘*O que temos na legislação? O que queremos na escola?*’

O primeiro encontro, realizado em 24 de janeiro de 2025, consistiu na distribuição do material fichado entre os participantes, a partir de um mapeamento documental das principais normativas educacionais relacionadas à temática de gênero e sexualidade. Os documentos centrais e outrora supracitados foram organizadamente divididos entre os integrantes.

O segundo encontro, realizado no dia 25 de janeiro de 2025, promoveu uma análise ativa do conteúdo legal distribuído. As atividades foram organizadas em duas etapas. Na primeira, os participantes realizaram uma leitura grifada e reflexiva dos documentos. Na segunda, identificaram as propostas explícitas ou implícitas contidas nas normativas analisadas, evidenciando elementos que sustentam a promoção da equidade de gênero e da diversidade sexual nas práticas escolares, na perspectiva da educação inclusiva e cultura de paz.

A seguir, são apresentados, mais uma vez, os achados dos participantes:

O primeiro participante destacou os eixos “*Ensino e Educação*”, “*Acesso ao serviço público e segurança social*” e “*Direitos sociais e culturais (sic)*”, sinalizando que tais fundamentos da DUDH (2008) devem ser traduzidos em práticas escolares comprometidas com a dignidade humana e o respeito à diversidade.

A promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais têm a necessidade de ‘metamorfosar-se na qualidade de compromisso recíproco’ de cada educador e de todas as instituições escolares, posto que a educação contém em si um dos mais poderosos instrumentos para tencionar/coletivizar o respeito à diversidade e à dignidade humana (DUDH, 2008). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (*ibid*), nesse sentido, decreta que a instrução educativa consiste no comprometimento com a educação inclusiva e a cultura de paz, devendo estar orientada para o desenvolvimento pleno da personalidade, proporcionando a compreensão, a tolerância e a amizade entre diferentes grupos sociais e religiosos da escola.

O segundo participante identificou, na CRFB (1998) e na BNCC (2017), a proposta de “*Formação dos professores da educação em parceria com as IES*”<sup>23</sup> (sic), reforçando o caráter formativo contínuo e dialógico da prática docente como estratégia de enfrentamento da discriminação.

No cenário brasileiro, a Constituição da República Federativa (CRFB, 1988) delibera o princípio da igualdade, ao decretar que o Estado deve promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, incluindo aquelas que estão apoiadas em gênero, raça, orientação sexual e classe social. Essa premissa orienta diversificadas políticas públicas e diretrizes educacionais, voltadas à equidade inclusiva e ao respeito pacífico transformadores (ibid).

Complementando essa perspectiva deveras ‘metamorfósica e de reciprocidade conjunta’. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca a acentuada necessidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes na escola, considerando as desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, além de outros entrecruzamentos e intersecções, ora produtores da discriminação e marcadores da diferença sociopolítica.

O terceiro participante, a partir da LDB (1996) e dos PNCs (1998/2014/2024), ressaltou a “*Capacitação de educadores* (sic)” como medida fundamental para implementação de ações interseccionais e inclusivas na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelece a formação continuada dos profissionais da educação, para que possam identificar e combater coletivamente circunstâncias de negligência, maus-tratos e violência sexual, determinando a proteção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e uma prática de trabalho recíproca. Nessa linha, políticas educacionais orientadas para a equidade de gênero e a inserção social devem garantir o exercício da cidadania para ‘homens e mulheres’, viabilizando o respeito às diferenças, a participação democrática e a construção de uma postura ética às identidades (ibid). Para tanto, é necessário combater estereótipos associados à raça, nacionalidade, cultura, classe social e sexualidade, além de enfrentar as discriminações entrecruzadas e as relações autoritárias que perpetuam, na escola, a exclusão e a agressividade (ibid).

Na esteira dessa discussão, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024) designa como prioridade o combate à violência nas escolas, por meio da capacitação dos

---

<sup>23</sup> Instituição de Ensino Superior.

educadores, na identificação das causas nocivas e adoção de medidas protetivas conjunta para prevenção. Assim, empenha-se em construir educação inclusiva e cultura de paz recíprocas, por meio da instituição de um ambiente escolar acolhedor e seguro para toda comunidade LGBTQIAPN+ (ibid).

Sob esse olhar prospectivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC, 1998) e o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024) orientam a formação inicial dos profissionais do magistério, a partir de uma base comum nacional que reconheça os parâmetros da educação inclusiva, da cultura de paz e da diversidade equitativa em suas múltiplas dimensões étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, entre outras, corroborando os potenciais transformativos.

O terceiro encontro, realizado em 26 de janeiro de 2025, foi dedicado à elaboração do plano de ações políticas e pedagógicas integradas as demandas dos estudantes LGBTQIAPNs homossexuais e transgêneros e às diretrizes normativas previamente analisadas. As propostas foram sistematizadas conforme os eixos extraídos dos documentos e os direitos assegurados.

A seguir, são apresentadas, mais uma vez, também, as proposições elaboradas pelos participantes:

O primeiro participante, ao refletir sobre o direito à educação, propôs: “Aprimorar e revisar anualmente o PPP<sup>24</sup> com materiais pedagógicos sobre violência de gênero. Temática sobre gênero nos planejamentos de aula das disciplinas: Artes, Religião, Língua Portuguesa, Formação Cidadã, História, Geografia. Discussões temáticas nas disciplinas de: Artes, Religião, Língua Portuguesa, Formação Cidadã, História, Geografia. Campanhas Educativas contra a violência de gênero envolvendo professores, funcionários, alunos e famílias, por meio dos projetos/programas: Programa Inteligentes, Projeto Caminhar, Projeto Cidadania e Responsabilidade Social<sup>25</sup>” (sic).

Em continuidade, o mesmo participante sugeriu: “Divulgar amplamente os canais de denúncia, como o Disque 180 (violência contra a mulher) e Disque 100 (direitos humanos); Por meio das redes sociais da escola, panfletos, cartazes. Protocolo de ouvidoria escolar com gestores e demais funcionários para registrar, mediar e acompanhar denúncias de violência de gênero e sexualidade. Protocolos de encaminhamento de alunos vítimas de violência para

---

<sup>24</sup> Planejamento Político Pedagógico.

<sup>25</sup> Tratam-se de programas e projetos – preliminarmente – implementados na escola.

psicólogos/as da equipe multidisciplinar, além do conselho tutelar, do CMDCA<sup>26</sup>, da Secretária de Assistência Social e do Jurídico da Prefeitura. Parceria com centros de referência especializados com o CRAS<sup>27</sup>, CAPS<sup>28</sup> e Defensorias Públicas, para o atendimento e acolhimento de vítimas de violência. Grupos de estudos e pesquisas sobre gênero, promovidos por projetos/programas como: Programa Inteligentes, Projeto Caminhar, Projeto Cidadania e Responsabilidade Social” (sic).

Ainda, no mesmo eixo, o participante propôs: “Rodas de conversa e terapias grupais para alunos LGBTs e demais alunos, com apoio de psicólogos/as da equipe multidisciplinar de educação. Documento escolar, como fichas de matrícula e frequência, para incluir identidade de gênero e orientação sexual. Garantir o direito de alunos ao uso de banheiros, de acordo com a sua identidade de gênero e orientação sexual. Parcerias com a diretoria de cultura, através dos projetos/programas como: Programa Inteligentes, Projeto Caminhar, Projeto Cidadania e Responsabilidade Social, para promover atividades artísticas como feiras, palestras, exposições temáticas, sobre gênero e diversidade e construir um movimento militante LGBT cultural e educacional” (sic).

O segundo participante, sobre o direito à cooperação, formulou a seguinte proposta: “Convênio com a IES Chaves e Oliveira<sup>29</sup> para oferecer cursos de formação e especialização sobre violência de gênero e LGBTfobia, com certificação e carga horária para professores e demais funcionários. Foco das formações/especializações: respeito às diversidades e diferenças, regras de convivência entre alunos, estratégias para trabalhar em grupo com igualdade de gênero e sexualidade, produção acadêmica e estágios educativos relacionados à temática de gênero e sexualidade” (sic).

Ainda no mesmo campo de direitos, o segundo participante propôs: “Debates sobre agressão física e psicológicas contra os alunos LGBT’s, fanatismo religioso, estudo sobre feminismo e contra o machismo, estudos sobre família, bairro, raça, classe (Pobreza), valorização do trabalho coletivo dos psicólogos educacionais e desmame dos remédios psiquiátricos” (sic).

O terceiro e último participante, ao tratar do direito à interdisciplinaridade e das competências docentes, redigiu: “Formação continuada de professores e demais funcionários com a equipe multidisciplinar de educação e com iniciativa da Secretaria de Educação.

<sup>26</sup> Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

<sup>27</sup> Centro de Referência de Assistência Social.

<sup>28</sup> Centro de Atenção Psicossocial.

<sup>29</sup> Instituição de Ensino Superior que se encontra alocada na cidade *locus* de pesquisa.

Manuais e guias de orientação sobre o trabalho com a temática de gênero. Temáticas sugeridas para a formação: identidade de gênero e orientação sexual, formas de violência de gênero, escuta humanizada em casos de violência, identificação e encaminhamento de situações de violência, prevenção da violência de gênero, educação inclusiva para pessoas LGBTQs (debates sobre *bullying*, intolerância religiosa, agressão familiar e territorial, estudos feministas, estudos sobre questões de raça, classe, a importância de estudo psicológico e da desmedicalização psiquiátrica)” (sic).

Do fim ao início, do tempo ao vento, uma consideração agregada. Se até aqui o planejamento estratégico político pedagógico nos encaminhou ao ensaio geral para uma reflexão inclusiva, mais à frente, a sua transformação em documento, organizada adjunto a instâncias ativistas, pode nos direcionar para a apresentação final de uma política pública educativa.

Inicialmente, há que se marcar – ‘*no sentido hookiano da coisa*’ (2019) – sobre a imensa alegria, encantamento e satisfação que nos acompanhou ao criarmos esse espaço criativo radical na escola e ao afirmarmos e sustentarmos nosso desejo subjetivo de uma nova educação, a partir da qual possamos articular nosso sentimento de mundo. É óbvio, também, reconhecendo, festejando e compartilhando todas as nossas pequenas e grandes conquistas. Como fizemos, inclusive, ao proporcionarmos à direção escolar um momento de entrega de lembrancinhas, chaveiros, *kits* escolares, além de ‘*comes e bebes*’, bolo e refrigerante (Figura 13).

**Figura 13** - Registro da distribuição de lembranças e oferta de alimentos e bebidas



Fonte: Acervo pessoal do autor.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A performatividade de gênero e sexualidade dissidente na escola têm sido atravessadas por estruturas ideológicas necropolíticas, neoliberalistas e capitalistas. Essas estruturas tendem a operar a partir de dispositivos de saber e poder doutrinários heteronormativos, religiosos e (pseudo)científicos, os quais têm funcionado como pilares de sustentação para institucionalização de um modelo educacional que não apenas segrega passivamente, mas ativamente tenciona o enfrentamento à diversidade. Esse combate ambivalente entre “*passividade/atividade*”, “*neutralidade/partidarismo*” ocorre na medida em que tais dispositivos renegam a legislação laica e democrática de direito, assim como a normatização das políticas públicas de educação, conduzindo a escola a uma prática fatidicamente reprodutora de exclusões agressivas, em vez de um espaço de inclusões e pacificações.

A escola tem se tornado um território de disputa onde se institucionaliza uma educação excludente e violenta, sustentada por binarismos dicotômicos e por compulsões normatizadoras que atravessam entrecruzada e interseccionalmente gênero, sexualidade, religião, patologização e territorialização. Esse cenário, no entanto, não se dá singularmente de forma neutra ou *a-partidária*, mas como efeito afetivo e partidário plural, direcionado das engrenagens do biopoder e da necropolítica, que instrumentalizam a educação, na tentativa frustrada de regular vidas, corpos e identidades e afincar a decisão sobre quais destas serão marginalizadas ou mesmo exterminadas simbolicamente do campo da política pedagógica escolar.

Essas engrenagens promovem efeitos nocivos de *a-politização*, deslegitimação, anormalização, restrição e subalternização patriarcal, machista e heterossexista. No entanto, ao mesmo tempo em que o cenário aponta para exclusão sociopolítica e *anti-pedagógica* sistemática, ele também revela fissuras que possibilitam a resistência. É, por meio dessas brechas que se tornam viáveis estratégias de integração e afirmação, articuladas por intervenções jurisprudentes e multidisciplinares em gestão, proteção, deliberação, administração e legislação. Esses movimentos de resistência, impulsionados por atos, verbos e performatividades de oposição, subversão, libertação, afirmação e sensibilização, motivam o fracasso da lógica normativa interseccionada de gênero, sexualidade, raça, classe e expressão religiosa, tencionando as fronteiras da educação inclusiva e da cultura de paz, possíveis dentro da escola.

Diante desse panorama institucional, a escola e a educação emergem como territórios tensionados, mas, ao mesmo passo, como lugares potencialmente capazes de incluir e pacificar os dispositivos vigentes. Ao mobilizar saberes e poderes legislativos, políticos e pedagógicos, ambas tornam legítimo subverter a monotonia da recusa heterossexual e normativa, promovendo reconfiguração institucional que não apenas acuse a LGBTQIAPN+fobia, mas que também aponte para construção de uma educação que acolha a diversidade como princípio legislativo e democrático, contribuindo para que a escola se transmute continuamente, deixando de ser instrumento de reprodução da violência política heteronormativa e passando a ser projeto de instituição com resistência social LGBTQIAPN+.

É importante destacar que a realização da primeira oficina sobre violência de gênero, sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia na história da escola e rede municipal de ensino pesquisadas, representou, também, marco revolucionário e simbólico. Mais do que um evento isolado, a oficina se construiu como espaço partilhado de resistência e de planejamento, bem como também de outras práticas políticas e pedagogias para a resolução de conflitos nas relações sociais dentro da escola. A escolha do tema *‘Violência de gênero e sexualidade e a LGBTQIAPN+fobia? Ah, aqui não se cria!’*, sintetizou o compromisso político de subverter discursos opressores, marginalizadores e ideológicos, ressignificando práticas linguísticas e culturais da escola e do município que historicamente têm servido para violentar estudantes LGBTQIAPNs.

Ao longo deste estudo, foi amplamente enfatizada a importância de um plano de ações educacionais que reconheça as políticas públicas articuladas à legislação vigente, garantindo a emergência de um olhar ético e crítico para implementação de propostas concretas e a promoção do respeito às identidades e orientações dissidentes. A parceria engajada da escola com órgãos intersetoriais e com a comunidade de alunos LGBTQIAPNs homossexuais e transgêneros se constituiu enquanto prática recíproca central para ampliar o impacto das estratégias propostas, evidenciando que o enfrentamento às violências identitárias de gênero e de orientações sexuais requerem, aproximadamente, partido coletivo e resistente que transcenda, então, os limites da ‘neutralidade partidária’, individualista e opressora na instituição escolar.

As recomendações e proposições apresentadas neste trabalho reforçam a urgência de revisões curriculares que incluam a temática de gênero e sexualidade, bem como a formação continuada de educadores para o combate às discriminações interseccionais. Não obstante, campanhas educativas, grupos de escuta e rodas de conversa também foram apontadas como estratégias promissoras para politizar uma cultura escolar menos neutralizada

e mais partidária, que revele não somente as dificuldades institucionais e estruturais que ainda impõe limites a inclusão plena de estudantes LGBTQIAPNs, mas que também reconheça a potência de ações pedagógicas e emancipatórias, praticáveis através de propostas coletivizadoras.

Finalizamos este trabalho reafirmando que a luta por uma educação que se pretenda mais política, pedagógica, inclusiva e pacífica não se encerra presente momento. Ao contrário, ela se expande na documentarização futura de uma proposta de política pública educacional LGBTQIAPN+ que será tramitada junto a instâncias ativistas (*‘legislativas, protetivas, municipais e educacionais’*), buscando assegurar que o plano/produção construído *a priori* não seja apenas um ponto de chegada, mas um ponto de partida para outras propostas intersetoriais e interdisciplinares que *a posteriori* serão construídas dentro dos moldes envolvidos da avaliação.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, T. A. P.; MOTA, M. A. O extremismo ideológico e o apolitismo: a depressão democrática no estado contemporâneo. **Revista Eletrônica da PGE-RJ**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2022. DOI: 10.46818/pge.v5i2.282.

ALMEIDA, B. C. **Desejo, pecado e castigo**: a Lgbtfobia na religião e sua influência no Estado Democrático de Direito brasileiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Direito) - Universidade Federal da Paraíba, Santa Rita, Paraíba, 2024.

ANDRADE, D. A.; PEREIRA, J. P. S.; MENDES, A. E. F. G. A opressão da performance feminina no homem gay contemporâneo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1179–1192, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i2.8614.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2008.

BENTO, N. M. J.; XAVIER, N. R.; SARAT, M. Escola e infância: a transfobia lembrada. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 59, p. e205911, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202000590011>.

BIRMAN, J. Mal-estar na atualidade a psicanálise e as novas formas de subjetivação. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15 (Suplemento): 203- 224, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, 3 jun. 2024, ed. 104, seção 1, p. 26. 2024.

BRITO, T. Ceará é o estado que mais mata população LGBTQIA+ no Brasil pelo terceiro ano seguido, mostra Anuário da Segurança Pública. **G1 Globo**, 20/07/2024 04h30. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/07/20/ceara-e-o-estado-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-no-brasil-pelo-terceiro-ano-seguido-mostra-anuario-da-seguranca-publica.ghhtml>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BARBOSA, L. M.; MARTINS, M. D.; RESENDE, M. J. I. O Bolsonarismo como um movimento político totalitário. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S.l.], v. 29, p.1-14, 2021. DOI: 10.5212/PublicatioCi.Soc.v.29.2021.17098.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAFÉ, L. C. M.; COROA, M. L. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 235–254, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i1.32396.

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Sobre Diversidade: a educação inclusiva em foco. **Sobre Tudo**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2022. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5768>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAMPOS, M. L. A.; GOMES, H. E. Metodologia de elaboração de tesouro conceitual: a categorização como princípio norteador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 348–359, 2006.

CASSAL, L. C. B.; BELLO, H. L.; BICALHO, P. P. G. Enfrentamento à LGBTIfobia, Afirmção Ético-política e Regulamentação Profissional: 20 anos da Resolução CFP nº 01/1999. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. spe3, p. e228516, 2019.

CASTEL, R. **A Ordem Psiquiátrica** - A idade de Ouro do Alienismo. Rio de janeiro: Graal, 1978.

CASTRO, H. E. B.; RODRIGUES, D. L.; SANTOS, S. R. P.; CUNHA, A. L. S. Reflexões sobre as pedagogias cisheteronormativas e seus efeitos em sujeitos LGBTQIAPN+ na escola. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 9, n. 00, e024021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v9i00.19382>.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS ADOTADA E PROCLAMADA PELA RESOLUÇÃO 217 A (III) DA ASSEMBLÉIA GERAL DAS

NAÇÕES UNIDAS EM 10 DE DEZEMBRO DE 1948. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 201–207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000200015>.

DORNELLES, P. G.; POCAHY, F. A. "Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!" Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, Paraná, n. spe-1, p. 117–133, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36544>.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, J. C. S.; KNOX, W.; FARIAS, P. H. B. Em terra verde também brilha o arco-íris: Resistência LGBTQIAPN+ ao Conservadorismo rural brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 7, n. 22, 2024. DOI: 10.29327/2410051.7.22-10.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97–128, 2015. DOI: 10.5433/2176-6665.2015v20n2p97.

hooks, b. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Editora Elefante, 2019, 448 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Hidrolândia (CE)**. Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

KIWANUKA, M. Cold little heart. On: **Love & Hate** [SONG]. [S.I]: Polydor Records, 2016.

LORROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 29 (1), p. 27–43, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25417>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

MIGUEL, L. F. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 62, p. e216216, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620016>.

MONTE, M. A sua. In: **Memórias, crônicas e declarações de amor** [CD]. Rio de Janeiro: EMI Music, 2000.

MONTE, M. Infinito ao meu redor. In: **Infinito ao meu redor** [CD]. Rio de Janeiro: EMI, Music, 2006.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Rio de Janeiro: ONU, 1945.

NUNES, C. N.; GARCIA, M. S. S.; SOUZA, R. T. M. Design de Oficinas de formação de diretores baseado na BNCC: gestão escolar e competências. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, p. 9–22, 2022. DOI: 10.69532/2178-4442.v20.73407.

PODESTÁ, L. L. Ensaio sobre o conceito de transfobia. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 363–380, 2019. DOI: 10.9771/peri.v1i11.27873.

PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G. Pesquisa qualitativa na área da educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 992–1001, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8803.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. M. *et al.* Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 81–93, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/3675>. Acesso em: 10 jan. 2025.

REIS, D. A. Notas para a compreensão do Bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n.1, p.1-11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2020.1.36709>.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de Gênero no Brasil Contemporâneo. In: SAFFIOTI, H. I. B.; MUÑOZ-VARGAS, M. (orgs.) **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro/Brasília, Editora Rosa dos Tempos-NIPAS/UNICEF, 1994. p.151-185.

SILVA, N. S. D.; MIRANDA, M. H. G.; SANTOS, M. C. G. Homofobia e interseccionalidade: sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **Educação e interseccionalidades: cartografias de um campo de saber**, [S. l.], v. 6, n. 10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244903>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TRENTIM, R. H. S.; VIEIRA, T. R. Educação inclusiva pela igualdade de oportunidades: debate sobre gênero e sexualidade na escola. **Akrópolis**, Umuarama, v. 27, n. 2, p. 205-215, 2019. DOI: 10.25110/akropolis.v27i2.7636.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção coletiva. s/d. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VIEGAS, L. S.; CARVALHAL, T. L. **A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional**: desafios à formação docente. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42660/27678>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. T. Transfobia: contextos de negatividade, violência e resistência. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 195–216, 2019. DOI: 10.9771/peri.v2i11.28425.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE COLETA DE DADOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CAMPUS SOBRAL**

### **A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE E O ENFRENTAMENTO À LGBTQIAPN+fobia EM CENÁRIO ESCOLAR: OFICINAS EM PARCERIA COM DIRETORES**

**Pesquisador: Marcos Eduardo Azevedo Martins**

#### **ROTEIRO**

##### **Primeiro momento da coleta de dados**

1. Vocês percebem que há estudantes com identidade de gênero e orientação sexual LGBTQIAPN+ matriculados nesta escola?
2. Vocês consideram que há casos de violência relacionados a gênero e sexualidade contra estudantes LGBTQIAPN+ nesta escola? Se sim, quais são as formas de violência mais comuns?
3. Vocês percebem que esta escola intervém em casos de violência relacionados a gênero e sexualidade? Se sim, como essas intervenções ocorrem? Elas são momentâneas ou permanentes?
4. Vocês poderiam descrever características desta comunidade escolar (direção, coordenação, professores, alunos, famílias e outros membros) relacionadas a aspectos como raça, classe, religião, partidarismo político, gênero e sexualidade?
5. Vocês acreditam que os casos de violência relacionados a gênero e sexualidade nesta escola têm relação com aspectos como raça, classe, religião ou partidarismo político? Se sim, quais seriam essas relações?



**Segundo momento da coleta de dados**

6. Existem planejamentos políticos-pedagógicos nesta escola para prevenir ou enfrentar casos de violência relacionados a gênero e sexualidade? Se sim, como são feitos esses planejamentos? Eles são momentâneos ou permanentes?
7. Na percepção de vocês, as violências relacionadas a gênero e sexualidade têm afetado a vida dos estudantes LGBTQIAPN+ desta escola? Se sim, quais seriam essas afetações?
8. Como vocês avaliam a atuação da Secretaria de Educação em relação às violências de gênero e sexualidade nesta escola? A secretaria orienta, cobra ou se responsabiliza por esses casos? Se sim, de que maneira? Essa atuação é momentânea ou permanente?
9. Vocês têm informações sobre as condições sociais dos estudantes LGBTQIAPN+ desta escola (como bairro, moradia, emprego, renda, acesso a alimentos, entre outros)? Se sim, quais são essas condições?
10. Vocês percebem que há militâncias e/ou resistências por parte desta comunidade escolar (direção, coordenação, professores, alunos, famílias e outros membros) em relação à violência de gênero e sexualidade? Se sim, quais são essas militâncias e/ou resistências? Elas são momentâneas ou permanentes?

MUITO OBRIGADO!