

## **DESAQUENDAR A EDUCAÇÃO PARA SUBJETIVIDADE E DIVERSIDADE DA IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

**DOUGLAS LIMA RODRIGUES**  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

**HÁRLLEN ÉRIC B. DE CASTRO**  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

**ANA LUIZA SALGADO CUNHA**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

**JANAINA DE JESUS SANTOS**  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

### **Resumo:**

No mundo contemporâneo, há um vocativo para repensar o espaço escolar enquanto uma instituição promotora na formação de cidadãos/ãs que compreendam as diversidades de identidades de gênero e sexualidades, suas intersecções, a partir de uma educação crítica e emancipatória. Contraditoriamente, observamos resistências de um padrão educacional conservador, histórico, moderno-colonial, calcado em lógicas binárias de saber-poder, estruturantes às normas hegemônicas, materializadas em regimes de modos de ser e existir pela ótica cisgênero, heterossexual, patriarcal, branca e capitalista. Em consequência a esta estrutura, tem-se como um dos resultados a (re)produção de determinados processos educativos cisheterossexistas, que promovem a manutenção de violências contra corpos em dissidência em relação ao ideário de sujeito-universal. Portanto, nessa conjuntura, a escola se apresenta como um possível tentáculo de uma tecnologia necrobiopolítica que opera através de pedagogias cisheteronormativas o *status quo* de um regime que *aquenda* a diversidade de subjetividades inerentes a condição sócio-humana. Isto posto, questionamos a partir deste trabalho, se o sujeito é historicamente constituído pelas relações de poder de uma determinada época, quais são as práticas contemporâneas que resistem e produzem subjetividades em dissidência às normas que concebem um ideário-padrão de sujeito a ser constituído na escola? Ao partir de tal indagação, *desaquendar* reflexões é o objetivo proposto neste estudo, e, para tal, utilizou-se do método da pesquisa bibliográfica e do caráter analítico-reflexivo dos autores a fim de realizarmos o levantamento de bibliografias que tencionam discussões sobre as populações submetidas à subalternização social devido ao regime sexo-gênero-desejo binário e biomoral. Neste ínterim, a promoção de debates se torna imprescindível para ficcionar realidades em que se torne possível o desenvolvimento de uma educação libertadora e democrática na instituição escolar.

**Palavras-chave:** Diversidades. Escola. Identidade de Gênero e Sexualidades.

**Abstract:**

In the contemporary world, there is a call to rethink the school space as an institution that promotes the formation of citizens who understand the diversity of gender identities and sexualities, their intersections, based on a critical and emancipatory education. Contradictorily, we observe resistance from a conservative, historical, modern-colonial educational pattern, based on binary logics of knowledge-power, structuring hegemonic norms, materialized in regimes of ways of being and existing from a cisgender, heterosexual, patriarchal, white and capitalist perspective. . As a consequence of this structure, one of the results is the (re)production of certain cisheterosexist educational processes, which promote the maintenance of violence against bodies in dissent in relation to the ideal of the universal subject. Therefore, at this juncture, the school presents itself as a possible tentacle of a necrobiopolitical technology that operates through cisheteronormative pedagogies the status quo of a regime that alleviates the diversity of subjectivities inherent to the socio-human condition. That said, we question from this work, whether the subject is historically constituted by the power relations of a given time, what are the contemporary practices that resist and produce subjectivities in dissent from the norms that conceive a standard idea of the subject to be constituted in school? When starting from such an inquiry, relieving reflections is the objective proposed in this study, and, to this end, we used the method of bibliographical research and the analytical-reflexive character of the authors in order to carry out a survey of bibliographies that intend discussions about populations subjected to social subalternization due to the binary and biomoral sex-gender-desire regime. In the meantime, the promotion of debates becomes essential to create realities in which the development of a liberating and democratic education in the school institution becomes possible.

1783

**Keywords:** Diversities. School. Gender Identity and Sexualities.

**Introdução**

*Aquendar/acuendar* é um vocábulo do dialeto Pajubá da comunidade LGBTQIAPN+<sup>1</sup> do Brasil — utilizado majoritariamente pela população transsexual, transgênera, travestis e não-binárias, das regiões norte e nordeste, como recurso de comunicação e estratégia política de resistência às violências de gênero e orientação sexual. Ademais, é composto por vocábulos, gírias e expressões linguísticas, sendo uma reunião de empréstimos entre a língua portuguesa,

<sup>1</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e demais expressões de identidade de gênero e de orientação sexual não contempladas anteriormente ou ainda não designadas atualmente, representadas pelo sinal gráfico de adição “+”.

língua Iorubá (língua de origem africana ocidental) e vocábulos das línguas indígenas brasileiras.

O termo *Aquendar/acuendar* significa em função linguística/gramatical, um verbo, que denota descrever o ato de realizar uma ação: esconder/ocultar/colocar a genitália, o pênis para trás, ação que para algumas sujeitas da comunidade T, torna-se uma forma de diminuir a disforia (incômodo) com alguma parte morfológica do corpo, ou ação também realizada à aparência/estética para performances artísticas no caso de *drag queens*.

Objetivamos através do trocadilho proposto pelo título, ao utilizar o prefixo de negação *des* + o vocábulo *aquendar (desaquendar)*, chamar atenção, para tornar visível, *des/esconder* e convocar a escola, enquanto instituição de formação cidadã e de ensino-aprendizagem de diferentes áreas do saber científico, sociocultural, histórico, político, artístico e pessoal para uma necessária reflexão, delicada e polêmica, acerca dos processos de subjetivação das identidades de gênero e sexualidades na educação básica na contemporaneidade que resultam na diversidade.

Muitos são os estudos científicos que advertem — quase em clamor — para o “despertar” da escola e da educação básica, bem como da sociedade, para estudarem, conhecerem, debaterem e refletirem acerca das diversidades das identidades de gênero e sexualidades. A título de exemplo, a obra “A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola” (Torres, 2010), bem como “Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na Escola” (Lins, 2016), a obra “Tem sapata, viado e bixa! Narrativas feministas decoloniais no recreio escolar” (Nunes, 2022) e “Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação” (Odara, 2020) são algumas pesquisas (trans)interdisciplinares que alinham os estudos entre a educação e as diversidades de identidade de gênero e sexualidades na escola.

Contudo, mesmo ante as produções de estudos e aos avanços em relação às diversidades das identidades de gênero e orientações sexuais na instituição escolar, é notável, ainda, resistências de padrões educacionais conservadores, históricos, moderno-coloniais, calcados em lógicas binárias de saber-poder, estruturantes às normas hegemônicas cisheterossexistas<sup>2</sup>, materializadas em regimes de modos de ser e existir pela ótica cisgênero, heterossexual, patriarcal, branca e capitalista de condução dos modos de subjetivação. Consequentemente a esta estrutura, tem-se como um dos resultados a (re)produção de determinados processos

---

<sup>2</sup> cisheterossexismo é um sistema de opressão que privilegia pessoas cisgênero e heterossexuais em detrimento de pessoas transgênero e homossexuais. Ele se manifesta em diversas formas, como discriminação, violência e exclusão.

educativos cisheterossexistas, que promovem padrões de subjetividades/identidades privilegiadas (sujeitos cisgêneros e heterossexuais) e marginalizadas (sujeitos LGBTQIAPN+), promovendo manutenções de violências contra corpos em dissidência em relação ao ideário de sujeito-universal<sup>3</sup>.

Nesse sentido, questionamos, a partir da compreensão do conceito de sujeito via Michel Foucault (2010, p.291), ao afirmar que “o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...] a partir de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” e corroborado por Revel (2011, p.147) ao concordar com Michel Foucault (2010) que o sujeito é como “um objeto historicamente constituído com base em determinações que lhe são exteriores” por processos de subjetivação, saberes e poderes de um tempo-espço em que sujeitos e instituições são constituídos, em específico, neste estudo, a escola e os processos de subjetivação e constituição de sujeitos. Haja vista que “os discursos como conjunto de signos [são] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (Foucault, 2022, p.60) o que implica em questões para repensarmos o papel e a função da escola na contemporaneidade na constituição de subjetividades em sujeitos LGBTQIAPN+, a saber: quais são as práticas, discursos, saberes e suas relações de poder contemporâneas que resistem, subvertem e constituem subjetividades em dissidência e desobedecem às normas que ainda concebem um ideário-padrão de sujeito a ser constituído na escola? E quais são seus possíveis efeitos na vida dos sujeitos na escola em um mundo em que a política aceleracionista<sup>4</sup> está em todo o vapor pelo capitalismo neoliberal?

1785

Baseamo-nos para este estudo, no método de pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) e de caráter analítico-reflexivo dos autores, tencionar questionamentos pelas lentes filosóficas e epistêmicas pós-estruturalista e da teoria *queer* de Michel Foucault (2010; 2019; 2021, 2022), Judith Butler (2019; 2020; 2022a), Donna Haraway (2023) e Paul B. Preciado (2022; 2023a; 2023b) para compreendermos os conceitos de sujeito/subjetividades, discursos, sistema-mundos, regime binário sexo-gênero-desejo, identidades de gênero e sexualidades, analisar suas intersecções e os seus efeitos na e pela escola nos processos de subjetivações dos sujeitos.

<sup>3</sup> “O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão e heterossexual se entendeu como universal, transformou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades” (Nascimento, 2021, p.70).

<sup>4</sup> “Uma política aceleracionista envolve a tentativa de levar o capitalismo e todo o seu processo sócio-tecnológico às últimas consequências. Trata-se de ampliar o capitalismo, de acelerar o capitalismo até que haja uma mutação, ou, a eliminação do mesmo” (Leopoldo, 2020, p.244).

No que se refere à instituição escolar, foram utilizadas pesquisas nacionais e documentos oficiais do Ministério da Educação.

### **A escola: um tentáculo necrobiopolítico sócio-tecnológico de subjetivação dos corpos**

Compreendemos a escola como um espaço sociocultural institucionalizado, com características específicas, que se constitui em duas possíveis dimensões de análise: macro e micro, nos processos de subjetivação do indivíduo. A primeira, institucional, a nível macro, apresenta um conjunto de normas alinhadas a um rol de saberes historicamente situados que visam normalizar e tornar, a partir dos processos de subjetivações a constituição de subjetividades em identidades a corpos em um determinado modelo de sujeito e de sistema-mundo em vigor, portanto, uma biopolítica. Já a segunda, o cotidiano, o poder disciplinar, em uma dimensão micro de análise, a escola apresenta-se atravessada por práticas discursivas que tendem a objetivação e o assujeitamento do sujeito, ao tentar discipliná-lo e torná-lo dócil e útil, de acordo às dinâmicas das relações de poder, que incluem conflitos de interesses, estratégias, acordos, resistências e transgressões (Dayrell, 2001).

Tal compreensão possibilita uma análise mais ampla sobre o espaço escolar, enquanto espaço político de constituição de subjetividades pelas dinâmicas de saber-poder, visto que, (re)produz, apreende e materializa-se no corpo pelas práticas discursivas, naturalizadas, normalizadas, de modos de ser e existir, que ocorrem no dia a dia dessa instituição em um dos primeiros estágios da vida em socialização, na mesma medida em que afirma o papel e a performance dos sujeitos na cena sócio, político, cultural e educacional (Dayrell, 2001).

Assim, concebemos a escola como fruto dos processos de inter-relação sócio-humana, da história e da cultura, que institucionalizam os processos e mecanismos de subjetivação por meio do discurso e (re)produz em constante devir. Dessa forma, esse espaço adquire características fluidas e complexas, intensificadas na contemporaneidade pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, estabelecem relações interacionais ao nível de interconexão global sem fronteiras via *internet*, modificando não só a sociedade, suas instituições, mas, também, inaugurando modos de ser e existir específicos de um tempo-espaço líquido (Bauman, 2021).

A escola na era digital, como extensão institucionalmente materializada do Estado-nação, não apenas exerce uma pedagogia sócio-tecnológica, mas, como também, “a educação

formal [...] simboliza a sociedade capitalista e seus vieses políticos e econômicos” (Santos, 2022, p.167) e possibilita através de meios, técnicas, saberes e poderes, processos de subjetivação.

Nesse sentido, os interesses políticos educacionais e políticos econômicos estão alinhados e adequam-se às condições de possibilidades existentes para constituir sujeitos que atendam às dinâmicas do mercado contemporâneo. A escola como instituição do “Estado é revestida pela racionalidade neoliberal e assume a liberdade de mercado com seu princípio organizador e regulador” (Santos, 2022, p.176). Assim, esse espaço contribui para a constituição e o enquadramento de sujeitos às dinâmicas de subjetividades capitalistas, isto é, incorporadas às normas hegemônicas do regime sexo-gênero-desejo impostas por esse *CIS*tema capitalista, neoliberal e patriarca-moderno-colonial.

De acordo com Miskolci (2021, p.37), após o período da ditadura militar, seguido pela Constituição da República Federativa do Brasil em um regime democrático de direito de 1988, houve no país uma expansão da oferta da educação básica de modo mais expressivo em gestões de governos progressistas a priori, e ao nível superior a posteriori, resultando em efeitos para acesso à educação de modo mais democrático para as populações em vulnerabilidade social que anteriormente não eram tão atendidas por falta de assistências e políticas públicas, principalmente, em regiões mais remotas e interioranas do Brasil.

No entanto, a escola “foi durante muito tempo um local de normalização estatal [...] era importante educar as pessoas para elas serem cidadãs de um Estado-nação. Havia interesse político do Estado em ter pessoas para governar” (Miskolci, 2021, p.41). Assim,

Com a obrigatoriedade do ensino básico, crianças e jovens iniciaram longos períodos dentro da instituição Escola, muitas vezes ficando mais tempo nos muros escolares do que em casa. Este processo de reconhecimento educacional da população expandiu o acesso a ela, mesmo que inserido em uma série de obrigatoriedades, punições, normatizações e, muitas vezes, evasões (Nunes, 2022, p.40).

Essa expansão da educação para formar gerações de sujeitos com o acesso à educação básica deve-se às novas fases do capitalismo da década de 80 e 90, e pela globalização iniciada de modo mais intensificado nos anos 2000. Nesse sentido, a educação exerce uma função biopolítica<sup>5</sup> de gerência, controle, formação, instrumentalização a nível de população com

---

<sup>5</sup> A partir do século XVIII “o homem ocidental aprende, pouco a pouco, o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em

recursos sócio-tecnológicos para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da nação, tanto que se tornou uma exigência e um saber pelos quais todos devem ingressar enquanto direito e dever do Estado pelo artigo 205 da Constituição da República Federativa do país, pelo Ministério da Educação, e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Vale destacar os enunciados dos artigos 205 e 206 da Constituição de 1988 sobre a educação pública, com destaque em negrito para os seguintes vocábulos da citação a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do **Estado** e da **família**, será promovida e incentivada com a colaboração da **sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo** para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, p. 223).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola** (Brasil, 1988, p. 223 grifos nossos).

Curioso notar que o direito ao acesso à educação está atrelado às instituições do Estado e da família, estas que são imbuídas de saberes que promovem o controle, o cuidado, a segurança, a saúde alinhada com a “colaboração da sociedade”, ao visar a formação de um específico e determinado sujeito para “o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todavia, a “igualdade de condições”, pressuposta pela referida Constituição para acessar e permanecer na escola, não contempla as especificidades de cada região, sem demonstrar preocupação em identificar suas carências em promover recursos e produzir políticas públicas eficazes para, a partir de um período contemporâneo, conseguir analisar e avaliar se há a possibilidade de conceber uma educação que tenciona a igualdade, pois a equidade deve ser construída à luz da diversidade, e não da padronização e reduplicação de sujeitos apenas em corpos para o trabalho.

A responsabilidade da escola é de preparar a população para atender às demandas do Estado, mas qual e quem o Estado reconhece enquanto sujeito passível de ser considerado cidadão/ã? Ressaltamos que todas as instituições estão estruturadas sobre poder-saber que constitui sujeitos historicamente situados. Os atributos datados em tempos modernos e coloniais cristalizados, não atendem a diversidade de existências de sujeitos em um país de tamanho continental como o Brasil, expressivamente multicultural.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) é um exemplo de uma tática sócio-tecnológica que visa a homogeneização e a normalização, bem como a exclusão e o rechaço de sujeitos pela divulgação do conhecimento por componentes curriculares a serem

---

tempos, no acaso da morte de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (Foucault, 2021, p.154).

ensinados e aprendidos na educação básica, de modo essencial e unificado em todo território nacional. Concordamos com Santos (2022, p. 186) ao afirmar que “[...] a BNCC funciona como uma engrenagem para dar materialidade a discursos em circulação, que prescrevem os modos de existência dos sujeitos educandos, como um elemento no arcabouço da governamentalidade”. Assim, o documento já não considera a gama de diversidades e desigualdades as quais os territórios brasileiros possuem em detrimento de outros em carência de recursos, bem como as subjetividades diversas dos sujeitos contemporâneos.

A título de exemplo, no que se refere a diversidade da identidade de gênero e sexualidade na escola, a BNCC (Brasil, 2015) em sua primeira versão incluía no documento referente ao Ensino Fundamental Anos Finais apenas um parágrafo introdutório que se referia a necessidade de atender a “equidade [...] que a instituição escolar seja deliberadamente **aberta à pluralidade e à diversidade**” referindo-se à necessidade do respeito e reforçando o princípio democrático do país. Ainda no documento do referido ano, consta uma proposta de uma unidade temática intitulada: “Vida e evolução” do componente curricular de ciências do 8º ano do ensino fundamental anos finais, no qual apenas uma habilidade contempla as identidades de gênero e sexualidades, as outras habilidades enfocam educação biopolítica acerca dos hormônios, puberdades, o conhecimento e a conscientização acerca de práticas sexuais, práticas reprodutivas e infecções sexualmente transmissíveis. A **Habilidade EF08C11**, a única que se refere sobre a diversidade das identidades de gênero e sexualidades:

**Habilidade EF08C11:** selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual (Brasil, 2018, p.301).

Essa habilidade educacional e temáticas abordadas na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) foram removidas na segunda versão do documento em 2016, bem como qualquer palavra ou termo referente a “identidade de gênero” e “orientação sexual”, modificando o texto, sem a consideração das mais diversas instituições, entidades, organizações, secretarias e afins da educação do país. Homologada pelo Ministério da Educação, sob o comando de José Mendonça Bezerra Filho em 2016, e aprovada sob o empossado governo de Michel Miguel Elias Temer, Movimento Democrático Brasileiro (2016-2018) assumido após o impeachment da então ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, Partido dos Trabalhadores (2016-2018). Em uma pequena comparação entre os trechos do texto da primeira versão do ano de 2015 e a segunda versão do

ano de 2016, organizamos em quadro, e observamos a seguir, o que Foucault (2014, p.9-10) denomina de “interdição<sup>6</sup> [e] sua ligação com o desejo e com o poder”:

### QUADRO 1: comparativo entre a BNCC de 2015 e 2016

Base Nacional Comum Curricular (2015)	Base Nacional Comum Curricular (2016)
"A <b>equidade</b> requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, <b>identidade de gênero, orientação sexual</b> ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender" (Brasil, 2015, p.11 grifos nossos).	“A <b>equidade</b> requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender” (Brasil 2016, p.11 grifo nosso).

Fonte: Tabela elaborada pelos autores (2024).

Essa interdição sobre os termos de identidade de gênero e orientação sexual no ano de 2016 refere-se também à censura que Eni Orlandi (2007, p.76) assevera como uma estratégia discursiva de produção de significação que “funciona do lado da opressão. Mas isso não tem nenhum mistério: proíbem-se certas palavras para proibirem certos sentidos” e consequentemente constituições de sujeitos que possam perturbar a ordem. E relacionando com as temáticas abordadas, é impedir a discussão, o ensino e a educação sobre a diversidade da identidade de gênero e orientação sexual, que correspondem a um inconfesso saber e poder implicados em uma cosmovisão de mundo hierárquica em hegemonia.

A BNCC (Brasil, 2017) em sua terceira e última versão, (re)inclui na unidade temática “Vida e evolução” o objeto de conhecimento “Mecanismos reprodutivos e Sexualidade”, no 8º ano do ensino fundamental anos finais, destacando somente uma habilidade sem considerar a diversidade das identidades de gênero e suas intersecções com a sexualidade, a raça, a religião, apenas a sexualidade de modo genérico: “ **Habilidade EF08CI11**: selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2017, p.349).

Como documento normativo da educação em âmbito nacional, é nítido que a BNCC (Brasil, 2017) não visa corresponder, não conhece, ou desconsidera a realidade social em que

<sup>6</sup> No dicionário contemporâneo da língua portuguesa brasileira, o Aulete (2011). A palavra “interdição” está definida como “ação ou resultado de interditar ou interdizer, proibição do uso ou funcionamento” (Aulete, 2011, p.805).

sujeitos LGBTQIAPN+ estão inscritos, principalmente, as sujeitas/os transsexuais, transgêneros/as e não-binárias devido ao alto índice das mais diversas formas de violências. Mas, em contrapartida, a BNCC, reforça a cisheterossexualidade como um padrão natural e universal propagado na instituição escolar que ecoa para além dela, “consequentemente, as outras formas de sexualidades são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais” (Louro, 2021, p.19). Assim, reafirmamos com Santos (2022) que “[...] para responder às múltiplas situações de exclusão, o Estado faz funcionar discursos de que ao sujeito educando cabe ter atitudes de decisão, determinação, disposição etc. [...]”. A escola atua, portanto, como uma necrobiopolítica diante daqueles/as sujeitos/as que não atendam às normas de sexo-gênero-desejo da biopolítica capitalista neoliberal contemporânea, produzida pelos discursos hegemônicos cisheteronormativos.

Os sujeitos LGBTQIAPN+ perturbam a ordem cisheteronormativa, desestrutura toda uma estrutura, confunde noções e saberes cristalizados e verdades universais, provocam incertezas sobre a concepção da existência humana, força a criatividade de repensar a si na relação com outro, enquanto sujeitos éticos de serem e de si criarem pela ação ética da reflexão contínua, portanto, promovendo movimentos de recriações sobre o que é ou deveria ser “ser-humano”, questionando bases essencialistas, que, no entanto, diante dessa possibilidade de expansão da noção do humano como ser social, discursivo, histórico e cultural, sujeitos que tencionam essas reflexões de concepções do ser e existir de diversos modos, sofrem com políticas de violências a favor da vida privilegiada daqueles/as que se beneficiam com a hierarquização e a padronização de outros modos de ser e existir.

As subjetividades são regradas por regimes de verdades morais institucionalizados e fundamentalistas religiosos judaico-cristã em contexto de Brasil, que se apoiam em saberes morfológicos da biologia como justificativa para reforçar saberes morais, culturais ultrapassados, para sustentar a desigualdade, a diferenciação, a hierarquização e deter o monopólio da não alternância das relações de poder, e a escola é uma instituição primordial que após a família, pratica esta padronização pelos mecanismos e processos de subjetivações e subjetividades em apenas um padrão de constituição de sujeito específico e universal.

De acordo com Duque (2019), o Brasil é a nação que mais mata transexuais e travestis, população que possui a estimativa de vida de no máximo 35 anos, 90% são expulsas das residências por familiares, 95% trabalham na prostituição sexual para sobreviver, porque outras opções de emprego são socialmente negadas, “80% da população encontram-se fora da escola e das universidades porque não suportam psicologicamente e emocionalmente o racismo, o

classismo, o cissexismo e as transfobias presentes no cotidiano educacional” (Duque, 2019, p.11),

No Brasil, o tempo organizado pelo sistema de educação para a modalidade da educação básica, totaliza doze anos, de modo que a instituição escolar ocupa tempo-espço singular na vida e na constituição dos sujeitos, futuros adultos responsáveis por si e por possíveis outros/as. Sujeitos que atuarão na sociedade de acordo com suas cosmovisões e cosmopercepções de mundo, alinhadas às formações de regimes de verdades que obtiveram durante seus processos formativos nos ambientes escolares, familiares, e como traduzirão em suas práticas discursivas em diversas instituições na sociedade e sobre si mesmos enquanto sujeitos.

Portanto, torna-se necessário frisarmos que, enquanto instituição, a escola brasileira está intrinsecamente ligada a um Estado capitalista, terceiro-mundista, do sul-global, latino-americano, subalternizado as matrizes potências dos Estado-nação do norte global colonial e imperial. Desse modo, as relações de saber-poder estabelecidas nesse território atravessam sua conjuntura como forma “mais ampla da biopolítica, de modo que a atuação das correlações de forças não está limitada pelas fronteiras das instituições e podem atingir o corpo e a consciência do indivíduo” (Santos, 2022, p.173). Tornando a subjetividade de um sujeito, identidades antes fixadas pelas instituições modernas até a metade do século XX, mas anunciada sua descentralidade na pós-modernidade como nos informa Stuart Hall (2020), provocando o desespero do Estado para o enquadramento das múltiplas identidades expressadas por um único sujeito e como controlá-las, torna-las úteis e alinhadas ao poder do modo de viver vigente. Daí a subjetividade é esse campo de batalha interminável de resistências, recriações, enquadramentos e conflitos onde as relações de poder ganham não só os corpos, mas as vidas.

Contrariamente à “ordem e progresso” estampada enquanto lema na bandeira brasileira, as condições históricas movimentam as identidades a partir da fluidez, do hibridismo, da globalização nos novos modos e processos de subjetivação, que o Estado intenta abarcar as subjetividades contemporâneas a exemplo de identidades de gênero e sexualidades com objetivo de adequá-las, normalizá-las e torná-las produtivas enquanto uma população que reúne os saberes biotecnopolíticos que repercutem no mundo contemporâneo, que, assim como anunciou Michel Foucault (2019), decreta o “homem” como uma invenção recente que já está prestes do fim, e Donna Haraway (2023) anuncia o fim do humanismo entendido na era moderna, e declara a vida contemporânea em um pós-humanismo, no qual a concepção de humano não já é mais válida, mas sim, dada a realidade das tecnologias contemporâneas, a relação intrínseca homem-máquina, seríamos seres ciborgues, rumo a desconstrução de

identidades enquanto prisões de subalternização, para uma relação libertária de seres autônomos, críticos, conscientes e com consciência ética política em senso comunitário entre seres humanos e seres não-humanos.

### **Por que identidades de gênero e sexualidades são problemas na escola brasileira?**

O Brasil é uma nação fruto de um processo de colonização e escravização tanto dos povos originários, quanto do sequestro e tráfico de povos africanos. Herdou um modelo de civilização cis-eurocêntrica que coordena/orienta sua conjuntura a partir de valores morais, religiosos judaico-cristão; sistemas de opressões — como o racismo, sexismo, trans(homo)fobia, dentre outras que se baseiam em marcadores sociais da diferença como a raça, o gênero, a sexualidade e a classe, promovendo a destituição da humanidade de corpos desviantes às normas que se agravam quando tais marcadores se interseccionam em encruzilhadas identitárias. Com as instituições modernas/contemporâneas não foi diferente, e a escola tornou-se parte essencial responsável por dar prosseguimento na manutenção deste modelo de sociedade para as constituições de gerações de sujeitos que manteriam a *CIS* estrutura e suas práticas discursivas invioladas. A instituição é o espelho do sujeito.

1793

No entanto, como nos adverte Foucault (2021, p.104) “onde há poder, há resistências”. Nesse sentido, os modos de existir que desobedecem às normas estão na mesma medida vulneráveis a uma necrobiopolítica contra as identidades de gênero e sexualidades, na qual os corpos desviantes estão sujeitos as diversas violências e a enquadramentos normalizadores para controle do Estado, em uma conjuntura que “as homossexualidades e as transexualidades se tornam cada vez mais visíveis e normalizadas, em meio a uma luta por direitos que ratificam identidades sexuais e de gênero ao mesmo tempo em que tendem a limitar as possibilidades de novas experimentações” (Duque, 2019, p.19) em reprimir experiências que possibilitem constituições de outras subjetividades que resultem em novos modos de existências fora do controle do Estado.

De acordo com Nascimento (2021, p.101) o conceito de gênero em nossa sociedade está atrelado a um saber biomédico, biomoral, fundamentada em religiões cristãs-judaico e colonial, por: a) “numa base bioessencialista de definição das nossas experiências, impondo um padrão exclusivamente binário de correspondência entre sexo (supostamente biológico) e gênero (cultural)” e b) entender os processos discursivos como criadores da nossa realidade social, como nos ensina Foucault (2012)” (Nascimento, 2021, p.96).

Em seu livro *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola* (2010), Marco A. Torres descreve a orientação sexual como sendo “a capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero” (Torres, 2010, p. 34). Uma determinada parcela da população ao não compreenderem/conhecerem as distinções entre ambos os marcadores, associam a identidade de gênero com orientação sexual, promovendo uma equívoca compreensão que gênero e sexualidade são o mesmo conceito e correspondem às designações heteronormativas ou homonormativas de relação, excluindo outras experimentações subjetivas ainda não categorizadas identitariamente, obrigando sujeitos e sujeitas a assumirem uma identidade fixa, caso não, serão lidos como seres abjetos, anormais e indesejáveis.

Para Preciado (2023, p.107),

Não existe política que não seja uma política dos corpos. Mas o corpo não é, para Foucault, um organismo biológico dado, sobre o qual o poder atua posteriormente. A tarefa da ação política é fabricar um corpo, pô-lo para trabalhar, definir seus modos de reprodução, prefigurar as modalidades do discurso através das quais esse corpo se ficcionaliza até ser capaz de dizer “eu” (Preciado, 2023, p.107).

No Brasil esta configuração materializa-se em uma estrutura *CIS*têmica, necrobiopolítica<sup>7</sup>, que não só marginaliza e invisibiliza subjetividades em dissidências a tais normativas impostas sobre as identidades de gênero e sexualidades, como também assegura a manutenção de violências e marginalizações estruturais contra esses corpos “indesejados” para essa conjuntura hostil, e, como salienta Mombaça (2021), traumática e de fim de mundo para essas (r)existências não compreendidas ou desconsideradas humanas.

No ambiente escolar, essas dinâmicas de opressões são mais expressivas, pois se dão em momentos da vida do sujeito em que suas subjetividades estão em processo de constituição, sobretudo, em crianças e jovens, e tais temas delicados ao serem abordadas de modo incoerente e irresponsável acabam por impor identidades cristalizadas e já higienizadas nos processos de subjetivação, promovendo confusão, sofrimento psíquico e emocional aos estudantes em início de subjetivação de si e da compreensão da subjetividade do outro.

<sup>7</sup> “Depois do capitalismo petrossexorracial e suas formas mutantes contemporâneas (tecnopatriarcado racial, capitalismo farmacopornográfico e cibernético), não há tecnologia biopolítica de poder que não funcione ao mesmo tempo como tecnologia de morte: por isso, não falaremos mais de biopolítica, mas de necrobiopolítica” (Preciado, 2023, p.115).

O estudo de Lins (2016, p.64) concluiu que, “muitas vezes, no espaço escolar, profissionais relatam dificuldades em lidar com essas questões [identidades de gênero e sexualidades] e acabam optando por não interferir”. Com isso, ao não combater preconceitos que geram discriminação e violência, a escola funciona como um lugar que reproduz desigualdades”. Miskolci (2020, p.33) em sua pesquisa reforça, “profissionais da educação costumam testemunhar, são meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violências no ambiente escolar”.

Donna Haraway (2023) responde que essas noções biomorais, biotecnológicas, sócio-tecnológicas estão em acordo com um modo científico moderno de distinção do ser humano, que aplica a diferenciação de seres humanos a partir de aspectos anatômico-fisio-morfológico ao político para controle da população. De modo necessário, para esse *CIS*tema é válido compreender a distinção dicotômica entre o sujeito político (ciências humanas) e o sujeito anatômico-fisio-morfológico (ciências da natureza) como “fonte importante de justificativas antigas e modernas de dominação, especialmente da dominação baseada em diferenças vistas como naturais, dadas, inescapáveis e, portanto, morais” (2023, p.12).

A contribuição de Donna Haraway (2023) possibilita compreender que no terreno das identidades de gênero e orientações sexuais sócio-humanas nada há de naturalizado e/ou contranatural, visto que tais expressões são desnaturalizadas enquanto seres de linguagem, ao produzirem saberes, e não agirem instintivamente como animais não-humanos, pois há o atravessamento do simbólico. Não existe uma pré-verdade, ou uma verdade a priori que condiciona instintivamente sobre como deve ser humano. Dessa forma, as diversidades sexuais e de identidades de gênero se manifestam no ambiente escolar como elementos discursivos e constitutivos das diversas experiências subjetivas humanas. Logo, não há como se pensar em Educação, bem como nos processos educativos, sem que haja o atravessamento da reflexão acerca destas subjetividades nesse debate que necessita de um domínio (trans)interdisciplinar.

Entretanto, por fazerem parte dessa estrutura colonial e cisheterossexista, as escolas brasileiras acabam realizando, por muitas das vezes, a reprodução e a manutenção de lógicas de saber-poder dominantes, conseqüentemente, promovem a disciplinarização dos corpos que dela são obrigadas a participarem. Nesse sentido, nas escolas, afirma Corrigan, os sujeitos são “ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (1991, p. 210) por meio de pedagogias, na contemporaneidade, nomeadas como cisheteronormativas conforme Castro, Santos, Cunha

(2024), que corroboram para a hegemonização, padronização e mortificação de subjetividades já incorporadas pelo capitalismo identitário.

Tal fato, segundo Oliveira (2020), contribui para o desenvolvimento de um espaço escolar no qual o direito à cidadania possui caráter seletivo, sendo garantido majoritariamente aqueles sujeitos pertencentes ao modelo de “humano universal” ou sujeitos que estejam vulneráveis a ações necrobiopolíticas, como situado por Preciado (2023).

Por conseguinte, os marcadores sociais da diferença de identidades de gênero e sexualidades são materializados nesses espaços como tecnologias de poder que *aquendam*, invisibilizam, escondem, abafam, minam, interditam, censuram ou destroem e desqualificam as subjetividades desobedientes às normativas impostas e também através das diversas violências expressadas e contidas pelo e no *CIS*tema. As pedagogias cisheteronormativas operam resistências para que a *CIS*estrutura heteronormativa, biomoral, hierárquica, permaneça estável, produzindo sujeitos adequados às normas e rechaçando-os — quando não incorporados pelo modelo econômico, as violências, marginalização e degradação da dignidade humana.

### **Considerações para (NÃO) finalizar: nomear a norma para um manifesto sexo-gênero contra-colonial na escola**

1796

*Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio (Mombaça, 2021, p.77)*

Nomear a norma é necessário como estratégia contra-colonial para alternar as relações de poder entre os sujeitos que detêm o *status* historicamente no sistema-mundo colonial, moderno-capitalista de “sujeitos universais”. A subalternização que produzem a partir das hierarquizações e desigualdades criadas, estabelecidas, mantidas, conservadas a partir da constante manutenção da diferenciação de sujeitos marcados pelas categorias discursivas de seus projetos identitários como o outro não humano, o outro que não pensa, o outro que não existi lógica do René Descartes.

Nesse sentido, torna-se imprescindível marcar aqueles/as que criaram a marca, destinar a identidade para aqueles/as que se compreendem ser-humano universal, fazer o ocidente reconhecer suas tecnologias de morte e subjetivação, responsabilizar não apenas uma nação, mas todo um *modus operandi* epistêmico secular de hierarquização a partir do pacto narcísico da modernidade *CIS*colonialista que até na contemporaneidade tem suas fontes de riquezas

sustentadas pelo sucateamento de Estados-nações mesmo após de descolonizados, o Brasil possui apenas 201 anos de uma independência que nunca existiu.

Mas, para redesenhar um mundo possível é preciso imaginar, isto é, cabe a força da ficção e da sensibilização, para motivar da revolta a ação de transformação, do manifesto escrito ao manifestar no grito, é contaminar estrategicamente as instituições modernas e seus padrões universais com as diversidades, e lá dentro combatê-las com as suas mais diferentes formas de opressões. Esse movimento, começa na instituição escolar, na promoção da diversidade, no reconhecimento da pluralidade e, primordialmente, no exercício de condições de possibilidades para que haja assegurada formação da(s) vida(s) em dignidade humana. Identidades de gênero e sexualidades são encarceramentos identitários impostos sobre os modos de ser e sentir, de poder decidir sobre quem se é, como se é, e se aventurar no processo de autoconhecimento ético e estético. Como a língua para Barthes (2013, p.15) que nem é “reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” de semelhante modo a identidade pode ser observada, porque ser identificado em um mundo com vicissitudes coloniais, imperialistas e com todas suas amarras que subalternizam sujeitos, é destinar aos sujeitos desviantes as normas permanecer em constante guerrilha, não porque se quer, mas por ser obrigado a estar.

Sujeites/as/os gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneras, travestis, *queer*, interssexos, pansexuais, demissexuais, assexuais, gênero fluídos, agêneros/gênero neutro, assexual, *drag queens*, *drag king*, byxas, viados, boiolas, sapatonas, caminhoneiras, maria-joãos e joãos-marias dentre as infinitudes de identidades higienizadas e marginalizadas no rol das subjetividades, as existências desses sujeitos resistem as “CISplicação” (explicação) das violências, ao mesmo tempo, elaboram a partir dessas relações de poder, modos de subverter e provocar rupturas em estruturas consideradas essencialmente “naturais” sem ser passíveis de transformação, recriação e modos de reinvenção. Tomam a própria existência como obra estética de criar ações, de recriar a si mesmo enquanto poesia ao lado do reconhecimento ético da existência digna e humana do outro, não como diferente, mas um igual, singular e plural.

Portanto, rompem, por meio de suas (r)existências, os enquadramentos CIS-sóciopolíticos, bionecropolíticos e necrofísicos “que coloniza, domina, regula a presença dos corpos e da epistemologia, não só na academia, mas em toda a estrutura CISheteropatriarcal que normatiza os corpos e as existências a partir da lógica binária e linear sexo-gênero-desejo” (Duque, 2019, p.10).

Tal cenário é reflexo da e na escola, e nos processos de subjetivação do sujeito ao que chama Butler (2020) que as estruturas de saber-poder, materializadas via sistemas jurídicos, como o Estado, produzem instituições que efetuarão a sua representação dos quais sujeitos que, subsequentemente, serão ao mesmo tempo autorregulados e agentes reguladores por tais instituições sistematizadas a partir de noções cristalizadas e corporificadas pela massa em uma política não mais de produção da vida, mas do controle dos corpos em que a vida se apresenta apenas como um dos elementos a serem assegurados para manutenção do *CIS*tema sexo-gênero-desejo cisheteronormativo, passíveis de terem suas vidas ameaçadas a níveis extremos de violências caso não atendam as normas pré-determinadas de identidade binária de gênero e orientação sexual: heterossexual.

Michel Foucault (2010) nos assinala em seu texto há possibilidade de tornar a vida “Uma estética da existência” como resistência, o(s) sujeito/as/es devem pensar a si mesmo através da tríade da estética da existência, do cuidado de si e da liberdade, que ressoará em práticas de emancipação do conhecimento de si, e, assim, poderá emergir para uma vida bela, isto é, que não recorra aos padrões socialmente impostos como universais. Isto posto, este artigo objetivamos *desaquendar* reflexões entre a diversidade das identidades de gênero e sexualidades na escola, fomentado sobre a importância da inclusão e promoção da equidade do direito ao reconhecimento da cidadania para todes, garantindo, portanto, uma educação inclusiva, diversa e de qualidade como se é delimitado por um regime societário democrático.

## REFERÊNCIAS

AULETE, CALDAS. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 2013.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão revisada. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revisada. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão revisada e definitiva. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2017

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> . Acesso em 16 mar.2024.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. Tradução: Aléxia Bretas. São Paulo: Unesp, 2022.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. Tradução: Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CASTRO, H. E. B. De.; SANTOS, R. P. Dos.; CUNHA, A. L. S. Por uma pedagogia antiheterossexista: os atravessamentos na formação docente e uma perspectiva de transgressão. In: CUNHA, A. L. S.; CARVALHO, E. M. S.; CRUSOÉ, N. M. C. **Formação de professores, práticas de ensino e currículo: estudos na região nordeste**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

CORRIGAN, P. Making The boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body. In: GIROUX, H. (Org.), **Postmodernism, feminism and cultural politics**. Nova York: State University of New York Press 1991. p. 196-216.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

1799

DUQUE, T. **Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. In: MOTTA, Manoel Barros (org.). **Ética, sexualidade, política**. 2ªed, Rio de Janeiro: Universitária, 2010, p. 288-293.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas. A vontade de saber**. Tradução: António Ramos Rosa. 1ª. ed. Lisboa: Portugal: EDIÇÕES 70, 2019.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I. A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARAWAY, D. **A reinvenção da natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2023.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- LEOPOLDO, R. **Cartografia do Pensamento Queer**. Salvador: Devires, 2020.
- LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta. 2016.
- LOURO, G. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- NUNES, H. **Tem sapata, viado e bixa! Narrativas feministas decoloniais no recreio escolar**. Salvador: Devires, 2022.
- OLIVEIRA, M. R. G. de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays, afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 1ª. ed. Salvador-BA: Editora Devires, 2020.
- ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento do sentido**. 6ª. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.
- PRECIADO, P. B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- PRECIADO, P. B. **Texto junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023a.
- PRECIADO, P. B. **Dysphoria Mundi: o som do mundo desmoronando**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023b.
- REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Tradução Anderson Alexandre da Silva; revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SANTOS, J. Protagonismo de estudantes e poder: apontamentos discursivos sobre a BNCC. In: Elisabete da Silva Barbosa; Janaina de Jesus Santos (organizadoras). **Ensino em foco: questões identitárias e discursivas**. Teresina: Cancioneiro, 2022. p. 167-192.
- TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

Autore 1:



Nome Completo: Douglas Lima Rodrigues  
Licenciado em Letras, Língua Inglesa e Literaturas (UNEB).  
Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS, UNEB campus VI).  
Email: oedouglas1@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0144185165804748>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9781-3099>

Autor 2:



Nome Completo: Hárllen Éric B. de Castro  
Bacharel em Psicologia (UNIFG); Pós-graduado em Psicologia Organizacional e do Trabalho (FUTURA); Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS, UNEB campus VI).  
Email: harllencb171@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6388142674596926>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7809-8162>

Autora 3



Nome Completo: Ana Luiza Salgado Cunha  
Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação e Pedagoga Pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordenadora do VIVA's – Grupo de Pesquisa em Estudos Feministas.  
Email: ana.luiza@uesb.edu.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6780096540741535>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9244-130X>

1801

Autora 4:



Nome Completo: Janaina de Jesus Santos  
Professora Titular na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VI, atua no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS/UNEB, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem - PPGCEL/UESB e lidera o Laboratório de Estudos do Audiovisual e do Discurso - AUDiscurso/UNEB/CNPq.  
Email: jjsantos@uneb.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4544276128135109>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-659>