

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

TATIANE PEREIRA BRANDT DE LIMA

***DESINTERDIÇÃO DO CORPO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO DA POPULAÇÃO LGBTQIAP+ NO CONTEXTO ESCOLAR***

PORTO ALEGRE
2022

TATIANE PEREIRA BRANDT DE LIMA

***DESINTERDIÇÃO DO CORPO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO DA POPULAÇÃO LGBTQIAP+ NO CONTEXTO ESCOLAR***

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial
para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Almeida de Magalhães

PORTO ALEGRE
2022

Desinterdição do corpo: uma análise sobre os processos de subjetivação da população LGBTQIAP+ no contexto escolar¹

Tatiane Pereira Brandt de Lima²

Resumo: O presente artigo/TCL tem como objetivo realizar uma pesquisa sobre os processos de subjetivação da população LGBTQIAP+ no contexto escolar. Para tanto, parto da experiência do projeto de extensão “G8-G nas Escolas” que faço parte. Discuto neste trabalho duas ações que construímos em escolas públicas de Porto Alegre/RS, com turmas da modalidade EJA e do nono ano do ensino fundamental, abordando perspectivas e relatos de estudantes. Nesta breve experiência, observei e analisei determinadas vivências escolares, de forma a identificar os modos de subjetivação de estudantes LGBTQIAP+ e os desafios que se enfrentam nos respectivos espaços, e proponho, assim, uma reflexão sobre tais subjetivações. Buscou-se também, realizar um levantamento bibliográfico sobre subjetivação, educação, relações de gênero, sexualidade e interseccionalidade, a fim de discutir e relacionar com os elementos empíricos. Considera-se a escola como instância social importante na constituição de identidades e subjetividades, sendo uma urgência social as discussões sobre questões de identidades de gênero, sexualidades, raças e classes no ambiente escolar. A pesquisa aponta para a necessidade de uma educação escolar que esteja alinhada com as múltiplas subjetividades e identidades no meio escolar, por vivências escolares que rompam com padrões cisheteronormativos.

Palavras-chave: G8-G nas Escolas; cisheteronormatividade; população LGBTQIAP+; subjetivação; vivências escolares.

Resumen: Este artículo/TCL tiene como finalidad hacer una investigación sobre los procesos de subjetivación de la población LGBTQIAP+ en el ámbito escolar. Para eso, parto de la experiencia del proyecto de extensión “G8-G nas Escolas” del que hago parte. En este trabajo, pongo en discusión dos acciones que hacemos en escuelas públicas de Porto Alegre/RS, con alumnos de EJA (Educación para Jóvenes y Adultos) y del noveno año de la enseñanza fundamental, abordando perspectivas y relatos de alumnos. En esta breve experiencia observé y analicé ciertas experiencias escolares, con el fin de identificar los modos de subjetivación de los estudiantes LGBTQIAP+ y los desafíos que enfrentan en sus respectivos espacios. Y propongo, por lo tanto, una reflexión sobre tales subjetivaciones. También se buscó realizar un levantamiento bibliográfico sobre subjetivación, educación, relaciones de género, sexualidad e interseccionalidad, con el fin de discutir y relacionar los elementos empíricos. La escuela es considerada una instancia social importante en la constitución de identidades y subjetividades, y las discusiones sobre cuestiones de identidades de género, sexualidades, razas y clases sociales en el ámbito escolar son una urgencia social. La investigación apunta para la necesidad de una educación escolar en línea con las múltiples subjetividades e identidades en el ámbito escolar, de experiencias escolares que rompan con el estándar cisheteronormativo.

Palabras clave: G8-G en las Escuelas; cisheteronormatividade; población LGBTQIAP+; subjetivación; experiencias escolares.

¹ Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) apresentado à banca avaliadora no dia 17 de outubro de 2022, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Composição da banca avaliadora: Prof.^a Dr.^a Fabiene de Moraes Vasconcelos Gama (UFRGS) e Prof.^a Dr.^a Rosimeri Aquino da Silva (UFRGS). Orientador: Prof. Dr. Alexandre Almeida de Magalhães (UFRGS).

² Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contato: tatianepblima@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi pensado a partir de inquietações que surgiram após algumas experiências coletivas e processos individuais. Dos caminhos que me guiaram para este tema, parto da experiência que tive como educanda e após como educadora em um cursinho pré-vestibular popular chamado ONGEP³, localizado na zona central de Porto Alegre/RS. Neste território tive contato com a educação popular na sua práxis, e que me instigou a pensar nas vivências da população LGBTQIAP+⁴ neste espaço e em demais ambientes de ensino. Assim, pude perceber o compromisso de alguns educadores e colaboradores com a educação popular, proporcionando um ambiente de formação de conhecimento e construção coletiva de saberes, dessa forma, valorizando a diversidade que se fazia presente ali.

Na minha experiência como educanda, era evidente o sentimento de segurança entre nós, estudantes da comunidade LGBTQIAP+ ao expressar e construir nossas subjetividades. No que diz respeito à sexualidade, por exemplo, era recorrente ouvir de educandos/as/es a frase “pude compreender minha sexualidade depois de conhecer este espaço”. Foi neste território que pude me compreender como pessoa da comunidade LGBTQIAP+.

A partir disso, surge o anseio de estudar de forma mais profunda o papel de determinados espaços de ensino nos processos de subjetivação dos estudantes LGBTQIAP+. Nessa direção, me propus inicialmente a pensar nas vivências escolares⁵ e assim analisar como tais vivências se relacionam com a subjetivação da população LGBTQIAP+.

Da pesquisa que fundamenta este TCL, aproveitei minha experiência como bolsista do projeto de extensão da UFRGS *G8-G nas Escolas*⁶, que faz parte do grupo G8-Generalizando do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU). Atuo no grupo desde 2021 como voluntária, e em maio deste ano fui concebida com a bolsa de extensão. Ao pensar em valer-se da experiência do projeto para realizar a pesquisa para o meu TCL, expus aos demais integrantes do grupo a minha proposta, todes acolheram a ideia. O grupo já tem algumas pesquisas acadêmicas que tratam sobre o próprio G8-Generalizando, mas

³ Organização Não Governamental Para Educação Popular.

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, +.

⁵ Entende-se aqui por vivências escolares todas as relações que se dão no ambiente escolar e que contribuem com a produção de sujeitos, sendo estas em sala de aula, corredores, recreios e em demais espaços da escola.

⁶ G8-G nas Escolas é um projeto de extensão do grupo G8-G, que compõe o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), e trabalha com direitos sexuais e de gênero.

nenhuma específica sobre o G8-G nas Escolas, tendo em vista que é um projeto recente. Assim, minha pesquisa poderá contribuir com a visibilidade do mesmo. Este TCL é um esforço em conectar extensão e pesquisa, visto que foi por meio da minha experiência enquanto extensionista que esta pesquisa se tornou possível.

Escolhi duas intervenções que realizamos em duas escolas públicas de Porto Alegre/RS, para assim observar e analisar determinadas vivências escolares e como se relacionam com as questões de gênero e sexualidade. Em ambas intervenções construímos rodas de conversa. A roda de conversa como metodologia dos nossos encontros tem como objetivo produzir um espaço que possibilite o diálogo e a troca de conhecimentos. Nesse formato, propõe-se uma horizontalidade entre falas e escutas de todos que estão presentes.

O contato com as escolas ocorreu através do Whatsapp de professoras, enviamos nosso projeto, o qual foi aceito pela equipe diretiva e docente da escola. A primeira ação foi realizada com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta aconteceu em um período da disciplina de Sociologia, com duração de 55 minutos e em formato de roda de conversa. A turma era majoritariamente composta por mulheres e pessoas brancas, com idade aparente de 20 a 40 anos. A segunda ação ocorreu com turmas do nono ano do ensino fundamental, no mesmo modo de roda de conversa e dividida em três blocos com duração de uma hora cada, de forma a contemplar todas as turmas. As turmas apresentavam uma diversidade racial e de gênero, com estudantes de 14 a 18 anos. Escolhi privilegiar a observação destes encontros para analisar as relações e expressões que se configuraram em tais momentos.

Além das observações também tive a oportunidade de conversar com um estudante, a conversa foi mediada por uma das professoras que facilitou a nossa ação na escola. Havia compartilhado com a professora o tema da minha pesquisa e meu interesse em entrevistar estudantes da comunidade LGBTQIAP+, e ela prontamente se dispôs a convidar um dos estudantes que participou da atividade para conversar comigo. Categorizo como conversa, devido ao seu tom leve e de abertura. Fiz algumas perguntas sobre sua trajetória escolar e temas relativos a gênero e sexualidade, os quais fomos dialogando na medida que o estudante se sentia confortável. A ideia inicial era realizar mais de uma entrevista, mas pelo curto tempo, preferi focar na observação dos encontros, captando elementos e questões para contribuir com a pesquisa.

A partir destas experiências e observações, busco na presente pesquisa tecer uma discussão sob a perspectiva da educação popular. Para tanto, me baseei nas contribuições teóricas de Paulo Freire e bell hooks. Além da busca teórica em plataformas e sites acerca

das temáticas de gênero, sexualidade, interseccionalidade, subjetivação e educação popular, também busquei elementos e dados nos próprios materiais informativos que estão nas redes sociais do G8-G e que são produzidos por nós integrantes do grupo.

As instituições escolares, como afirma Guacira Louro (1998, p. 40), “constituíram-se, nas sociedades urbana, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/a e todos/as”. As escolas são instituições que contribuem com a produção de sujeitos e subjetividades. Para a autora, por muitos anos as instituições escolares se comprometeram com o papel da vigilância da sexualidade, e hoje, ainda que as estratégias de regulação e vigilância tenham mudado, a escola mantém a sua importância na produção dessas identidades. É na escola (e também fora dela), que crianças e jovens sentem e experimentam formas de desejo, convivem em sociedade com diversas pessoas e desenvolvem curiosidades e buscam referências para constituir suas identidades e desejos.

Nessa perspectiva, para além de formar os sujeitos curricularmente, a instituição escolar também pode contribuir com a produção de subjetividades. Tendo em vista a minha experiência no projeto G8-G nas Escolas e na observação das atividades, levantarei algumas questões acerca do modo como parecem ocorrer tais processos de subjetivação especificamente da comunidade LGBTQIAP+ nestes ambientes escolares.

Neste trabalho, utilizo o conceito de subjetivação para além da perspectiva foucaultiana, que seria a produção do sujeito a partir de diferentes tipos de mecanismos de objetivação que operam pela relação de poder/saber (CASTANHEIRA; CORREIA, 2014). Judith Butler (2007) nos propõe a pensar nos processos de subjetivação articulados com o poder da norma e da heteronormatividade⁷ na produção de sujeitos e subjetividades, e essa norma pode exercer violências simbólicas sobre os corpos dissidentes. Busco trabalhar o conceito de subjetivação com a intenção de identificar os tensionamentos entre corporalidades dissidentes e identidades dominantes. Compreendendo tais corporalidades não apenas como “dóceis”, mas considerando as possibilidades de subverter e desterritorializar a cisheteronormatividade nos processos de subjetivação.

Nessa direção, portanto, me proponho a pensar em que medida a experiência escolar contribui ou impede a subjetivação de sujeitos LGBTQIAP+ e quais são os desafios

⁷ O conceito de heteronormatividade revela normas institucionais, culturais e legais que objetivam a normatividade da heterossexualidade, centra-se na expectativa/demanda do desejo e da identidade heterossexual, é a norma na cultura/sociedade/política (Becker; Tonelli, 2010).

enfrentados por essa população neste espaço. Cabe neste estudo ressaltar que, segundo o relatório anual de mortes violentas de LGBTI+⁸ do Grupo Gay da Bahia de 2021, o Brasil é o país que mais mata LGBT no mundo. A cada 29 horas uma pessoa LGBT é morta no Brasil. O relatório indica que 28,67% das vítimas eram consideradas brancas e 41% atribuídas às pessoas negras. Isto significa que o Brasil é o país que mais mata LGBTQIA+ e sua maioria pessoas pretas, o que configura o racismo vinculado a violência de gênero e sexualidades. A vítima mais jovem foi uma travesti de 13 anos, uma morte dentre outras que acontece em idade escolar. Considerando estes tristes dados, se faz necessário pensarmos no papel que as instituições escolares possuem no combate à LGBTfobia no Brasil. No relatório, o Grupo Gay da Bahia destaca:

[...] a urgência de educação sexual e de gênero em todos níveis escolares, aplicação exemplar dos dispositivos legais de criminalização do racismo homotransfóbico, políticas públicas que garantam a cidadania plena desse segmento e apelo para que as vítimas de tais violências reajam e denunciem sempre todo tipo de discriminação. (2021, p. 5)

À vista disso, destaca-se a importância de compreender os processos de subjetivação desta população dentro da escola, de forma a identificar os desafios que se enfrenta.

Início esta pesquisa propondo uma síntese histórica sobre as discussões de sexualidade e gênero na educação brasileira durante o século XX e XXI, buscando demonstrar as transformações que ocorreram e entender o contexto atual em que estas estão inseridas. Na sequência, apresento a pesquisa empírica feita a partir das experiências do projeto de extensão G8-G nas Escolas, seus aspectos metodológicos e as conexões com a pesquisa bibliográfica.

2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Antes de tudo, gostaria de tecer algumas considerações históricas sobre a temática de gênero e sexualidade na educação brasileira. Durante o século XX, as discussões sobre sexualidade nas escolas estiveram presentes em projetos da educação nacional de diversas formas. Especificamente entre os anos 20 e 30, instalou-se a temática sobre sexo na

⁸ “O Relatório Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil é publicado todos os anos em versões parciais, com dados de alguns meses específicos do ano, e completa, com informações de um ano inteiro”, é construído pela Acontece – Arte e Política LGBTI+ e pelo Grupo Gay da Bahia. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>

educação, pautado em questões de higiene sexual de jovens (CÉSAR, 2008) e fundamentada em teorias higienistas e eugênicas, como tecnologia de controle da sexualidade para formar indivíduos obedientes da ordem e dentro dos parâmetros do que era considerado “saudável”. Nessa perspectiva, corpos LGBTQIAP+ não eram considerados dentro desses parâmetros, pois fugiam da norma estabelecida como correta e saudável.

Nas décadas de 50 e 60, com a ascensão das críticas sociológicas ao sistema educacional brasileiro, muitas dessas vindas de estudos e métodos propostos pelo sociólogo Florestan Fernandes e pelo filósofo e educador popular Paulo Freire, novas práticas pedagógicas foram adotadas pelas escolas. Com essas práticas inovadoras na educação, a educação sexual passou a ocupar de forma sistemática os discursos pedagógicos, e nesse sentido foram criados programas institucionais que compuseram os currículos escolares. Contudo, as experiências que movimentaram a educação, trazendo um viés crítico e inovador nas práticas pedagógicas, foram interrompidas pela ditadura militar (1964-1985). Alguns projetos tornaram-se experiências de resistência no período da ditadura, resistiram à moralização e controle do Estado e fizeram parte de movimentos educacionais que lutaram pela democratização do país (CÉSAR, 2009). A educação sexual nesse momento passou a ocupar um importante lugar nas reivindicações dos movimentos feministas brasileiro, propondo a liberdade sexual dos corpos, sobretudo das mulheres.

Na década de 90, com a epidemia de HIV e AIDS, a escola tomou um papel fundamental para a propagação de informações sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez na adolescência. Nesse período, era expressivo o estigma e discriminação relacionados à epidemia de HIV e AIDS e às pessoas homossexuais, transexuais, travestis e bissexuais, sobretudo a população periférica e negra, que eram ainda mais estigmatizada. Nesse sentido, os discursos sobre sexualidade e educação estavam atrelados à ideia de saúde e prevenção, criando assim uma epistemologia da saúde. De acordo com César (2009), a educação sexual contemporânea seguiu sentidos epistemológicos diversos, com a contribuição da psicologia, da sociologia das representações sociais e a fisiologia da saúde e passou por muitas transformações:

Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicos*, às reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre na escola. (CÉSAR, 2009, p. 40)

Com o objetivo de solucionar os problemas educacionais que vigoravam no Brasil do século XX, na segunda metade da década de noventa e em um contexto de reformas educacionais, o Governo Federal criou o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No documento, a temática de sexualidade se insere nos temas transversais a serem trabalhados nas escolas, publicado em 1997. Nesse sentido, a sexualidade passou a ser vista como uma questão pública e não mais apenas de caráter privado, sendo a escola uma das esferas sociais indicada para trabalhar a temática, exercendo uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocando em ação várias tecnologias de governo (LOURO, 2000). Contudo, muitos pesquisadores ao analisar os PCN, apontam que há uma abordagem limitadora ao falar sobre sexualidades nos parâmetros, pois possui um enfoque nos aspectos biologizantes, excluindo aspectos socioculturais sobre o tema (FERNANDES; PEREIRA, 2014).

As transformações sociais que ocorreram no século XX provocaram questionamentos que fomentaram as discussões em torno das questões de identidade de gênero, práticas sexuais e afetivas. Impulsionadas pelos movimentos sociais LGBTQIA+ e feministas, essas discussões vêm se tornando cada vez mais vivas e presentes no campo social e jurídico, não mais centradas no âmbito privado. Na medida em que se ampliaram as críticas e problematizações no âmbito de tais discussões, foram acontecendo transformações na compreensão da constituição de identidades e sexualidades, no sentido de desnaturalizá-las, passando a ser entendida como questões sociais e políticas, as quais são construídas por diversos fatores e vividas de diversos modos por todos os sujeitos. A concepção de que sexualidade e gênero são fatores inerentes à natureza do corpo, permite a suposição errônea de que todos, todas e todes vivemos de forma universal nossas subjetividades. A construção da sexualidade bem como da identidade de gênero está atrelada ao meio cultural em que se vive e que se cresce, somos constituídos por particularidades culturais, as quais são plurais e não homogêneas:

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6).

Como bem afirma Louro (2000, p. 6), “os corpos ganham sentido socialmente”. A noção de corpo aqui está relacionada com o significado que ele produz e o que ele

comunica com as marcas sociais e culturais. Falar sobre esses corpos é compreender as inúmeras singularidades, e junto disso questionar as normas que se impõem sobre as existências.

A escola, portanto, possui um papel fundamental na construção social de sujeitos e nos processos subjetivos dos mesmos, podendo produzir uma educação transformadora ou hostil e repressora para aqueles e aquelas que não seguem os padrões normativos da sociedade. Como educação transformadora, me refiro à uma educação que esteja alinhada com as diversas possibilidades de existências, expressões, identidades, subjetividades; uma educação que se construa com a diversidade compreendendo as interseccionalidades de gênero, raça, etnia, sexualidade e classe. Por fim, uma educação que subverta as normatizações e abra espaço para discutir as inúmeras dimensões da construção dos sujeitos. Aqui trato sobre educação repressora sob uma perspectiva freireana, que na sua práxis, não instiga a reflexão crítica sobre o mundo e sobre si, aquela que impede as possibilidades de ser e poder nos espaços em que se vive.

Paulo Freire utiliza a expressão “interdição do corpo” em determinados momentos de suas obras, e o conceito foi posteriormente explorado por Ana Maria Freire. Freire se refere ao corpo negado como “aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito” (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016, p. 157). Entende-se que a interdição do corpo acontece quando os indivíduos menos favorecidos da sociedade (oprimidos) têm seus saberes e identidades desconsiderados, bem como seus corpos, por uma ideia arbitrária da cultura dominante. Cabe relacionar aqui a ideologia da interdição do corpo com os efeitos de um sistema cisheteronormativo, e na comunidade LGBTQIA+ nesse contexto.

Tendo em vista esse conjunto de considerações históricas, refletirei na próxima seção sobre uma experiência específica, o G8-G nas Escolas, pensando-o como uma forma de *desinterdição* do corpo, parafraseando a expressão freireana, para oferecer alguns elementos importantes para a discussão sobre o papel da escola nos processos de subjetivação da população LGBTQIAP+.

3. “G8-G NAS ESCOLAS”: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIÁLOGO COM A ESCOLA

O projeto de extensão G8-G nas Escolas é uma iniciativa institucional do grupo G8-Generalizando vinculado ao SAJU/UFRGS. O G8-G foi fundado em 2006 pelo Serviço de Assistência e Assessoria Jurídica da UFRGS (SAJU-UFRGS), mesmo ano em

que a Lei Maria da Penha foi criada. O G8-G atua diretamente com questões referentes a direitos sexuais e de gênero, voltando seu serviço para mulheres e a para população LGBTQIA+ que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Trabalhamos de forma interdisciplinar, tendo integrantes de diferentes áreas do conhecimento, sendo estudantes e profissionais do Direito, Psicologia, Serviço Social, Enfermagem e Ciências Sociais.

Além da área de assistência, o grupo também trabalha com assessoria. Neste segundo campo buscamos construir atividades e intervenções fora da universidade, como panfletagens, diálogo na rua, oficinas em comunidades e em instituições, formações e também com a participação anual na construção do evento Parada Livre de Porto Alegre. O G8-G nas Escolas se insere no campo da assessoria e nasce da necessidade de dialogar com o público das instituições escolares, para assim ampliar e construir conhecimentos acerca das questões de gênero, sexualidade e suas intersecções, junto com a comunidade escolar.

Sobre a extensão nas universidades, a extensão compõe o tripé da educação confiado à Universidade, de acordo com o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, especificado no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira (1988) As ações de extensão visam dialogar com a comunidade e aproximar a sociedade com a universidade. Conforme a resolução N°7, publicada em 2018 pelo MEC:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 1 e 2)

Na página da PROEXT⁹ da UFRGS, destaca-se a importância da interação entre universidade e comunidade para a formação de estudantes: “no diálogo com a comunidade, busca subsídios que lhe permitam dar respostas permanentes às suas demandas e anseios, reiterando o compromisso social da instituição, como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos de igualdade, desenvolvimento social e inclusão” (UFRGS, 2022). As ações de extensão permitem a intersetorialidade, buscando

⁹ Em 1987, foi criado em Brasília o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (PROEXT).

articular saberes e superar os muros da universidade que muitas vezes fragmentam os diversos conhecimentos existentes na sociedade.

Nesse sentido, o Projeto G8-G nas Escolas exerce sua função como projeto de extensão, buscando imergir nas escolas públicas de Porto Alegre (RS) para dialogar com a comunidade escolar sobre questões relativas a gênero e sexualidade, a fim de construir conhecimentos conjuntos com o corpo discente e corpo docente, se atentando às demandas de cada escola. Ademais, buscamos divulgar o serviço de assistência e assessoria que o grupo oferece para mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIA+ que possam estar necessitando.

O primeiro contato com a escola acontece através do e-mail ou WhatsApp de algum membro da equipe diretiva e docente. Neste, apresentamos nosso projeto e agendamos uma conversa para que seja construído um cronograma de atividades conjuntamente com a escola, atentando às necessidades específicas. No projeto propomos rodas de conversa tanto com o corpo discente quanto com o corpo docente. Nossos encontros priorizam uma metodologia que produza a participação, o diálogo e a troca de conhecimentos entre as pessoas envolvidas.

Muitos dos e-mails que enviamos para as escolas, apresentando nosso projeto e proposta, sequer são respondidos. As escolas que nos retornam, demonstram muito interesse, contudo há sempre dificuldade em coincidir horários ou mesmo de encaixar nosso projeto no cronograma das escolas. Isso revela que, muitas vezes, a temática e os assuntos que propomos no nosso projeto, ficam em segundo plano nas escolas. Entretanto, trato aqui de experiências de atividades que ocorreram em duas instituições escolares, nas quais fomos bem recepcionadas.

4. ENTRE TROCAS DE SABERES E DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERSECCIONALIDADES

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (LOURO, 1997, p. 59)

Início esta seção com um trecho de Guacira Louro, visto que conversa com todo o processo de pesquisa e condiz com o que busco construir em todos os espaços de ensino

que me proponho a estar/fazer parte. É preciso captar e sentir as complexidades dos movimentos subjetivos e coletivos que constituem um espaço escolar e, assim, construir conhecimento a partir desta práxis. Por esta razão, ressalto aqui a importância da metodologia de roda de conversa como ferramenta que possibilita a troca de saberes, pois emerge como uma tentativa de rompimento das hierarquias que constituem um espaço escolar, onde muitas vezes as classes são organizadas em fileiras e a/o educadora/o se posiciona na frente e em pé. Com o formato em círculo, as pessoas envolvidas se enxergam horizontalmente, quebra com a formalidade, o que pode gerar um espaço profícuo de diferentes expressões e trocas.

Durante minha experiência como bolsista do projeto, pude realizar algumas observações dos encontros que participei em duas escolas públicas de Porto Alegre/RS. Uma das ações foi desenvolvida com turmas da modalidade EJA. Ocupamos um período da disciplina de Sociologia e realizamos uma roda de conversa com as/os estudantes, organizamos as classes da sala de aula em círculo. Por ser uma turma da EJA as(os) estudantes eram maiores de idade, e majoritariamente pessoas do gênero feminino. Para iniciar a atividade, foi proposta uma dinâmica aos/às estudantes para que elas/eles se apresentassem a partir de uma palavra que as representasse. Nós, integrantes do projeto, também participamos da dinâmica. Na sequência, apresentamos o grupo e os nossos objetivos enquanto projeto de extensão. Após as apresentações foi introduzida uma conversa sobre os elementos que as/os estudantes trouxeram na dinâmica, a fim de conhecermos uns aos outros.

Na sequência, entramos na discussão sobre o que é identidade de gênero, orientação sexual e suas ramificações, a qual foi acontecendo de forma fluida e aberta. A maioria das estudantes mulheres participaram ativamente da discussão, trazendo relatos de experiências individuais, o que foi gerando uma troca de saberes e vivências. Já os estudantes do gênero masculino se mantiveram, na maior parte do tempo, em silêncio durante a conversa. Em alguns momentos distraíram-se no celular, o que pareceu pouco interesse no assunto, sobretudo quando foi falado sobre a sigla LGBTQIAP+. No entanto, ao conversarmos sobre relações sexuais/afetivas notei que o assunto despertou interesse nestes estudantes, pois voltaram a atenção para a conversa, mesmo que tenham permanecido em silêncio. Tais cenas revelaram um momento de tensionamento entre masculinidades e o assunto gênero, sexualidades e a população LGBTQIAP+.

São muitos os estudos sobre masculinidades e o modelo hegemônico do masculino que é imposto sobre meninos e homens. Os movimentos feministas aceleraram tais

estudos, tornando-se um tema cada vez mais discutido em muitos meios. Em determinados momentos do encontro, lembrei do documentário brasileiro “O Silêncio dos Homens” (2019)¹⁰, criado a partir de uma pesquisa e rodas de conversas entre homens, pela plataforma “Papo de Homem”, as quais indicaram a dificuldade dos homens em falar sobre sentimentos e medos entre os amigos. Nesse, o silêncio é compreendido como a raiz dos problemas estruturais na sociedade, como a violência doméstica, LGBTfobia, posições de poder, encarceramento em massa de homens negros, etc. Segundo um dos idealizadores do projeto, Guilherme Nascimento Valadares (2019), o silêncio tem sentido amplo, é emocional, verbal, social, tanto individual como coletivo.

O silêncio dos homens, aqui estamos falando de masculinidade cisgênero, frente ao assunto sexualidade e gênero, anuncia, de uma certa forma, uma resistência em discutir temas que possam colocar em jogo suas masculinidades. Ou que possam desestabilizar a figura de masculinidade dominante, que se caracteriza como rígida, que não pode ser sensível, nem expressar emoções, sequer comportamentos ditos femininos. Na nossa cultura hegemônica e patriarcal, homens são ensinados a construir uma identidade fundamentada no sexismo. Em contraponto, bell hooks (2019), aponta para a construção de uma masculinidade feminista (ou antissexista), no sentido dos homens passarem a questionar e desafiar a dominação masculina:

Nós sabemos que a masculinidade patriarcal incentiva homens a serem patologicamente narcisistas, infantis e psicologicamente dependentes dos privilégios (ainda que relativos) que recebem simplesmente porque nasceram homens. Muitos homens sentem que a vida será ameaçada se esses privilégios lhes forem tirados, já que não estruturam qualquer identidade essencial significativa. Por isso, o movimento dos homens tentou positivamente ensinar homens a se reconectar com sentimentos, resgatar o garoto perdido e a nutrir a alma, o crescimento espiritual. (bell hooks, p. 107)

Assim, o documentário aponta para um trabalho de redução de danos que são causados por uma estrutura hegemônica da masculinidade, que dita comportamentos e prejudica as relações entre homens e mulheres, e que fomenta as violências de gênero. Nesse sentido, percebo a necessidade de inserir nas discussões de gênero e sexualidade a construção das masculinidades, compreendendo suas múltiplas intersecções: masculinidades negras, trans, bissexuais, gays. Apontando para a desnaturalização do pensamento dominante imposto culturalmente que limita as possibilidades dos homens constituírem suas identidades e subjetividades.

¹⁰ Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=3s>

No fluxo da conversa do encontro, foram levantadas algumas dúvidas por parte das discentes acerca dos conceitos propriamente ditos, sobre o que significava ser transgênero, ser cisgênero, ser bissexual e outras nomenclaturas da sigla LGBTQIA+. Estas perguntas foram respondidas na medida em que íamos discutindo as mesmas. Conforme eram feitas as explicações das diferenças entre gênero e sexualidade, e as diversas orientações sexuais, as estudantes foram compartilhando suas vivências com relação ao assunto.

A troca de experiências e conhecimentos sobre o tema movimentou a discussão, sendo possível debater as violências sociais que percorrem as identidades de gênero e orientações sexuais/afetivas que fogem da matriz cisheteronormativa, a fim de construir potencialmente um olhar crítico e desnaturalizador sobre o tema em questão. Discutimos sobre como tais violências estão estruturadas na sociedade e que, muitas vezes, são invisibilizadas e tampouco discutidas no ambiente escolar. As/os estudantes puderam identificar a ausência de debates sobre o assunto durante suas trajetórias escolares e pessoais e como isso afetou seus olhares sobre si e sobre o outro.

Vivemos em um país com setores conservadores que disseminam discursos atrelados à religião e à moral, os quais se opõem fortemente às discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. As moralidades sexuais disputam lugares de poder nas estruturas do Estado (CARRARA, apud LEITE, 2019), o que fomenta uma tecnologia de normatização do que deve ou não ser falado e trabalhado no lócus escolar. Pode-se dizer que o silêncio que permeia os debates de gênero e sexualidade sustenta as práticas cisheteronormativas e conseqüentemente produz o que Butler denomina como violência normativa. A noção de violência normativa para Judith Butler está inserida no processo de formação da subjetividade, é “uma violência primária, pois permite que o sujeito se submeta às violências do dia-dia assim como a invisibilidade destas” (BECKER; TONELLI, 2010). Desse modo, a violência normativa opera como agência da violência das normas de gênero e sexualidade, diferente da LGBTfobia:

Uma prática reguladora é uma prática normativa que pode aparecer como uma lei, mas, em geral, funciona muito mais a partir da expectativa social, pressão de pares etc. A matriz sexual é um conjunto de normas que tem como finalidade produzir sujeitos coerentes no que diz respeito a gênero/sexo/desejo (id.). A heteronormatividade, então, é uma prática reguladora de sexo/gênero/desejo que não pode ser transformada em um problema de discriminação contra indivíduos autônomos baseado em sua orientação sexual, como o conceito de homofobia pode levar a crer. (BECKER; TONELLI, 2010, p. 4)

Assim, a heteronormatividade também afeta pessoas cis e heterossexuais, visto que cercea os caminhos de expressão. Compreende-se que a constituição da subjetividade, para Judith Butler, é marcada pelas relações de poder que refletem em corpos e identidades. Essa perspectiva nos propõe a refletir sobre como a escola constrói sujeitos e subjetividades que estão envolvidos neste espaço, ou especificamente, como a escola contribui com a constituição de sujeitos e subjetividades que não correspondem à cisheteronormatividade.

Neste mesmo encontro, ocorreu um momento em que foi conversado sobre as diversas orientações sexuais/afetivas, destacando-se as identidades e sexualidades serem tomadas como categorias fluidas, abertas e flexíveis. Durante a conversa, ocorreu uma situação muito especial em que uma estudante compreendeu a dimensão da bissexualidade¹¹ e suas características e identificou-se como tal. Antes disso, como a mesma relatou, ela se percebia “confusa” em relação a sua sexualidade, pois sentia atração sexual/afetiva ora por um gênero ora por outro, e não costumava falar sobre isso. A estudante pode perceber que não havia nada de errado com o seu desejo sexual/afetivo por mais de um gênero. Pude observar que esta compreensão ganhou sentido quando discorremos sobre as identidades e sexualidades serem categorias fluidas. As sexualidades fluidas traduzem, de uma certa forma, a desestabilização dos dois termos heterossexual e homossexual. Essa concepção vem sendo formada por estudiosos da teoria *queer*¹².

As categorias identitárias passam a ser questionadas principalmente a partir dos anos 90, “(...) baseando-se em pressupostos pós-estruturalistas e em autores como Foucault, Derrida ou Lacan, as teorias *queer* rejeitam a ideia de um sujeito homossexual unificado” (POLICARPO, 2016, p. 543). Com a contribuição dos estudos *queer*, as bases para a constituição das identidades sexuais começam a ser vistas não mais como fixas e estáveis, e sim como fluidas, devido às diversas possibilidades de categorias sexuais/afetivas que passam a ser reconhecidas dentro do movimento LGBTQIA+. Nesse sentido, compreende-se que o caminho de identificação com uma ou mais categoria de gênero e/ou sexualidade, não é linear, é singular e subjetivo, é fluido e diverso.

¹¹ O “B” da sigla LGBTQIA+

¹² O “Q” da sigla LGBTQIA+. O termo *queer* nasceu nos Estados Unidos no início dos anos 90, era utilizado como uma espécie de ofensa para pessoas vistas como estranhas, excêntricas, esquisitas devido a sua orientação sexual ou de seu gênero (pessoas que não correspondem à lógica heteronormativa). O termo foi ressignificado por essas pessoas, assumido positivamente, com o objetivo de subverter os essencialismos de sexo e de gênero.

Todas as identidades e orientação sexuais/afetivas que distanciam-se da norma cisheterossexual¹³ - gays, transgêneros, travestis, lésbicas, bissexuais, assexuais, interssexuais entre outras categorias, estão dentro do “guarda-chuva” *queer* e, para Butler (1990), são corpos não-inteligíveis. De acordo com a autora, todas as sociedades possuem sua matriz de inteligibilidade. Em relação ao gênero especificamente, é considerado inteligível quem supostamente combina os seguintes elementos básicos: sexo anatômico, identidade de gênero, desejo e prática sexual, esta ordem que é ditada pela cisheteronormatividade. Os sujeitos que não seguem tal coerência, são considerados não inteligíveis, são corpos “abjetos” dos quais a materialidade não é vista como legítima:

A abjeção, conceito central na teoria queer de Butler, designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. O que foi descartado de nosso corpo passa a nos causar nojo e repulsa e ajuda a construir a fronteira entre o interno e o externo. Esse modelo é utilizado para compreender práticas sociais de exclusão através da diferenciação de identidades. O Outro é visto como lixo. Ele contém algo que não quero ver em mim, mas que um dia pertenceu a mim, ou que existe em mim como potencialidade. É “lixo” produzido individualmente ou socialmente. (PORCHAT, 2020, p. 70)

Ocorre, muitas vezes, o estranhamento e a negação quando é sentido um desejo ou um pertencimento a alguma categoria a qual não condiz com a matriz da inteligibilidade a que Butler se refere. Sendo assim, a possibilidade de ser e sentir de forma diferente da norma é descartada, pois é tomada como incorreta, e conseqüentemente se subjetiva um sujeito reprimido. Para Butler (2007) o corpo-gênero-desejo performa cotidianamente comportamentos, criando um imaginário no qual essas categorias são substanciais, e crê-se em uma essência de gênero e sexualidade. A performatividade acontece através de afirmações e sua repetição, sendo essencial para a manutenção dos gêneros binários e dos papéis cisheteronormativos. Entretanto, neste mesmo ato ocorre às subversões na medida em que não se sustenta tais repetições:

Há falhas na repetição, pois a linguagem que emerge do corpo não se indexa em comportamentos socialmente impostos. Algo escapa à mera repetição do que foi aprendido e produz uma forma singular de apresentação de gênero, assim como de constituição do desejo. (PORCHAT, 2020, p. 70)

Crer que existe uma forma unívoca e coerente de viver as identidades e sexualidades é inviabilizar e deslegitimar as múltiplas e distintas formas de constituição de sujeitos.

¹³ Cisgeneridade é o oposto do termo transgeneridade, são pessoas que estão de acordo com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento com base em seus aspectos anatômicos.

Sendo assim, essas identidades são construídas através das relações que se estabelecem socialmente, no âmbito da cultura e da história, e buscam estabelecer um pertencimento a um grupo social. Contudo, essas múltiplas identidades sociais podem ser modificadas com o tempo, sendo provisória, podendo fazer sentido apenas por um determinado período, “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.” (LOURO, 2000, p. 6).

Para Foucault (1995) a sexualidade é um “dispositivo histórico”, ela se constitui no meio social e cultural através de elementos que regulam e que normatizam comportamentos. Para o autor um dispositivo é “um conjunto decididamente hegemônico que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...). Um dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos” (apud SOARES, 2018, p. 91). Este dispositivo tem como objetivo dominar e disciplinar, baseado em uma política da verdade, aqui sobre a sexualidade, que produz mecanismos sutis de dominação através do conhecimento, assim, operando na manutenção das relações de poder.

É possível pensar nesses mecanismos de dominação e normatização como pressupostos das ciências biológicas. Antes mesmo de nascermos a medicina determina nosso sexo biológico conforme as características anatômicas que o corpo apresenta. Estas características estão fundamentas em padrões binários de sexo: se tiver cromossomos XX, vagina e ovários é designada como mulher, se tiver testículos, pênis e cromossomos XY é designado como homem. Contudo, existem as pessoas intersexo¹⁴ que nascem com caracteres ou órgãos sexuais que não se enquadram nessa binariedade biológica. A intersexualidade, desde o princípio, é considerada uma deformidade patológica pelas normas biomédicas, e ainda é fortemente pautada como uma urgência que precisa ser corrigida.

Devido a isso, crianças intersexo são submetidas a cirurgias de designação sexual, visto a não-escolha da criança, e tratamento hormonal para ajustar-se dentro das características dadas como masculina ou feminina, mesmo que não haja nenhum problema de saúde com o bebê. Os conhecimentos produzidos pela medicina acabaram definindo corpos intersexo como anormalidades, desordens (SCHIAVON; FAVERO; MACHADO,

¹⁴ O “I” da sigla LGBTQIAP+.

2020), dessa forma, a saúde e a ciência reproduzem as violências da cultura binária, ao passo que tentam impedir as existências intersexo. A população intersexo corresponde a aproximadamente 1,7% da população mundial, número aproximado da quantidade de pessoas ruivas no mundo (SOUTO, 2020), isto significa que a intersexualidade é mais comum do que imaginamos.

A escola, enquanto instituição social, pode reproduzir violências através da produção de conhecimentos e atos normativos, deixando marcas expressivas no corpo e na subjetivação do/a educando/a. Para Foucault, a escola foi pensada como um dispositivo de controle que “dociliza” os corpos e serve para fortalecer a ideologia dominante. Assim sendo, não possibilitar o diálogo sobre identidades, sexualidades, questões de classe e raça, reforça os mecanismos de invisibilização de determinadas existências. No Brasil, as discussões que tratam de questões como gênero, jovens, infância e sexualidades, são chamadas de “ideologia de gênero” por governantes que defendem uma política anti-gênero, o que acaba construindo obstáculos no reconhecimento de identidades sexuais e de gênero.

O conceito de “identidade”, de acordo com Fátima Lima (2014, p. 33) é “uma ferramenta para pensarmos a relação com nós mesmos, as produções do “eu” na relação com o outro bem como as construções coletivas de pertencimentos sejam eles de nação (territórios), raças, gêneros, sexualidades, gostos e estilo”. Segundo Stuart Hall (2000), os discursos se estabelecem como redes de significações para os sujeitos, e a partir da interpretação desses discursos nos identificamos e nos produzimos como sujeitos daquele modo. Para Hall, é na esfera cultural que acontecem essas significações e que se produzem as identidades:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’”. (HALL, 2000, p.111-112)

Nessa perspectiva, entende-se que as identidades sociais não são fixas e que exterioriza-se através do diálogo entre conceitos, da forma que é representado para nós pelos discursos de uma cultura (MORAES, 2019). As identidades são múltiplas e diversas e são produzidas através de diferentes fatores sociais e culturais. Nesse sentido, cabe pensarmos na interseccionalidade que envolve as corporalidades e como a educação

escolar pode contribuir com discursos que estejam alinhados com a pluralidade da constituição dos sujeitos.

bell hooks (2013), na sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, pensa em uma pedagogia engajada e defende uma educação que reconheça a diversidade epistemológica dos e das estudantes e a importância de desarticular as opressões e relações de poder vigente no sistema de educação hegemônico. Nessa perspectiva, e na esteira do pensamento de Paulo Freire, considera-se importante pensar em uma educação não repressora, que compreenda a construção do sujeito e subjetividades a partir de um pensar não universal, por um prisma decolonial que inclua saberes diversos, saberes que fogem da norma branca, colonial, ocidental e cisheteronormativa.

[...]Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas [...]. (HOOKS, 2013, p.17)

5. CAMINHOS PARA *DESINTERDIÇÃO DO CORPO*

Nesta seção proponho pensar a educação como uma ferramenta possível para subverter normas que interditam corporalidades. A desinterdição do corpo aqui tem o sentido de desterritorializar a ideia de formação de um sujeito universal. No universo escolar, especificamente de escolas públicas, habitam diferentes crianças, jovens e adultos com saberes, histórias e realidades distintas que ora se cruzam e se assemelham.

Uma segunda ação do projeto G8-G nas Escolas foi realizada em uma escola pública da periferia de Porto Alegre/RS. Nessa ação desenvolvemos uma roda de conversa com turmas do nono ano do ensino fundamental, e nos propomos a discutir sobre os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual/afetiva com jovens de 14 a 18 anos. Construímos a roda de conversa com as três turmas, as quais expressaram significativamente características diferentes durante o encontro. Nessas turmas havia uma grande diversidade de identidades de gênero, raça, expressões e orientações sexuais/afetivas.

Ficou evidente a preocupação e compromisso de alguns educadores em promover debates sobre as temáticas de violências, gêneros, sexualidades e raças com os/as/es

estudantes. Nosso projeto se inseriu dentro de um cronograma específico que a escola estava seguindo e que tinha como objetivo discutir urgências sociais como racismo, LGBTfobia, sexismo e incentivar a conscientização sobre as mesmas. A escola estava desenvolvendo com as/os estudantes as propostas do projeto *Geração Consciente*, iniciativa da Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul (SES/RS). O projeto envolve várias escolas públicas do Rio Grande do Sul.

A professora que nos recebeu na instituição, nos apresentou o produto final do projeto, do qual ela e demais professores estavam construindo com estudantes. O produto era um “respeitômetro” que tinha como objetivo identificar comportamentos violentos contra a comunidade LGBTQIAP+. O respeitômetro era em formato de termômetro, na parte superior em vermelho estava a palavra “tóxico” onde haviam perguntas como “você se sentiria a vontade de assumir sua identidade LGBTQ+ na escola?” com a resposta “não” ao lado. Na parte do meio, em amarelo, estava escrito “se liga”, para indicar falas ou ações que precisam de atenção. E por fim, na parte inferior, na cor verde e designado como “de boa” haviam perguntas como “você acha pecado alguém gostar de uma pessoa do mesmo gênero?” com a resposta “não”. Este projeto ficou exposto na escola, e pelo o que eu pude entender, os estudantes poderiam acrescentar perguntas e respostas.

Durante o encontro, destrinchamos a sigla LGBTQIAP+ e conceituamos as categorias de forma a contribuir com a compreensão da diversidade sexual e de gênero que transitam na constituição dos sujeitos. As/os/es estudantes que mais interagiram com a conversa e que participaram respondendo questões e/ou trazendo algum relato pessoal, foram os que se entendiam enquanto sujeitos da comunidade LGBTQIAP+ e que se apresentaram dentro das categorias. Na atividade, foi comentado por mais de um estudante que os conhecimentos que eles adquiriram sobre questões de gênero e sexualidade foram por conta própria, e por necessidade individual de se auto compreender. Alguns estudantes relataram que estavam começando a ter contato com essa temática a partir das atividades que a escola estava propondo.

Em uma das turmas, ao dialogarmos sobre as diversas sexualidades, surgiram dúvidas sobre a assexualidade¹⁵ por ser uma categoria pouco falada e compreendida. O pensamento cisheteronormativo dita regras sociais que interferem nas relações sexuais, assim, pessoas assexuais muitas vezes são vistas como disfuncionais. As teorias

¹⁵ O “A” da sigla LGBTQIAP+. “Prefirimos definir as assexualidades como a ausência total, parcial, condicional ou circunstancial da atração sexual, toda identidade em que o sexo não é referencial primário, do desejo e da atração voltados para um relacionamento íntimo por outra pessoa (Coletivo Abrece, 2018).

biomédicas por muito tempo trataram a assexualidade como uma patologia, projetando nas pessoas assexuais uma ideia de existência anormal. A assexualidade é uma orientação sexual/afetiva e pode ser definida como um espectro no qual os indivíduos não experienciam atração sexual, ou sentem atração sob circunstâncias específicas (COLETTI, 2022). Dessa forma, entende-se que as vivências assexuais são plurais e legítimas. Pouco se fala sobre assexualidade nas escolas, mesmo que estes sujeitos existam neste espaço, a escassez desse debate faz com que o descobrir-se assexual seja um processo solitário e difícil, e ocorre a invalidação destas experiências. As pessoas assexuais, assim como todos os membros da comunidade LGBTQIAP+, vivenciam a invisibilização das suas existências, e essa questão precisa ser discutida no âmbito da cultura escolar.

A escola e todos os profissionais envolvidos nesse espaço, ao se basearem em normas estabelecidas socialmente, podem acabar assumindo um papel reprodutor de desigualdades e de violências subjetivas. As figuras de autoridade que estão presentes neste ambiente, influenciam na vida do estudante. O acolhimento e a rejeição marcam as experiências pessoais e as sociais. Um exemplo disso, na dinâmica da roda de conversa, duas ou três estudantes de uma das turmas mencionaram um episódio em que uma professora da escola fez som e expressão de nojo à palavra lésbica, durante uma conversa que estavam tendo. Todos/as/es trabalhadores da escola possuem responsabilidade sobre o que expressam aos estudantes, pois afetam e marcam como a criança e/ou adolescente se relaciona com a instituição.

A esfera legislativa constantemente tenta proibir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. Um exemplo indispensável, em Porto Alegre, recentemente, foi sancionada a Lei¹⁶ que veta o uso de linguagem neutra em escolas e demais atividades da administração municipal. Segundo o texto aprovado, “é garantido aos estudantes do Município de Porto Alegre o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com as normas e as orientações legais de ensino” (PORTO ALEGRE, 2022). A justificativa consolida uma barreira na luta por legitimação dos direitos da comunidade não-binária. A lei ataca diretamente estas existências, dificultando a permanência e pertencimento no ambiente escolar.

Na experiência que tive nesta escola, pude conversar com um estudante transgênero, o qual irei me referir aqui pelo nome fictício Lucas. Lucas me relatou que a escola é um

¹⁶ Lei nº 13.154 de 15 de junho de 2022. Disponível em: https://www.camarapoa.rs.gov.br/dracon/processos/136350/Lei_13154.pdf

ambiente acolhedor para ele e que se sentia seguro naquele espaço, diferente de outros lugares em que habitava. Ressalto aqui as ações que a escola vem construindo para e com o corpo discente no que se refere à temática de gênero e sexualidade, ações das quais buscam acolher a diversidade e ouvir os estudantes. “A escola é um ambiente acolhedor diferente de outros lugares”, essa frase me impactou no sentido de pensar a escola como um ambiente seguro para expressar subjetividades, identidades e sexualidades. Não somente como um lugar que pode reproduzir as diversas violências que pessoas LGBTIAP+ estão sujeitas a experienciar em uma sociedade estruturalmente LGBTfóbica.

Nesse sentido percebe-se que o meio escolar possui potencialidade em construir um espaço-ensino que subverta as violências oriundas de um sistema cisheteronormativo. O que fazia Lucas se sentir acolhido, principalmente, era a rede afetiva que ele construiu com outros colegas pertencentes a comunidade LGBTQIAP+, e que geralmente buscavam conversar sobre questões de identidade e sexualidade, nos recreios e corredores da escola. Nota-se a importância de não se sentir Outro¹⁷ dentro do grupo.

Contudo, Lucas relatou também que ele percebia que alguns colegas e professores sentiam, nas palavras dele, “medo de falar comigo, ou de se referir a mim, por não entender meu gênero” muitos erram o seu pronome por “medo” de perguntar. Seu processo de se entender como trans iniciou na infância, e na sua adolescência passou a pesquisar nas mídias e redes sociais sobre transexualidade e bissexualidade e outras ramificações. A escola sempre foi um ambiente acolhedor, porém percebe que alguns colegas e professores não têm muito conhecimento sobre identidades de gêneros e sexualidades que fogem da norma, e isso acaba atrapalhando algum diálogo ou relação que possa se estabelecer dentro da escola. A falta de conhecimento sobre identidades dissidentes, esse “medo” ao se referir a uma pessoa transgênero, desvela os dispositivos de poder e controle, que operam nos discursos e relações dentro da escola, e no papel do(a) professor(a) que educam segundo diretrizes das políticas públicas (ou falta dessas),

Lucas também comentou que frequentemente ouve piadas entre colegas sobre sexualidades e identidades de gênero “diferentes” do que eles acham que é comum. Ao mesmo tempo em que a escola busca se transformar em um espaço acolhedor para pessoas transgênero e para toda a comunidade LGBTQIA+, ainda assim é perceptível nas vivências escolares, um preconceito velado que aparece em tom de piada e que muitas vezes pode

¹⁷ “Ninguém é *essencialmente* diferente, ninguém é *essencialmente* o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro.” (LOURO, 1998, p. 37)

passar despercebido, podendo assim instituir um ambiente degradante para todas as pessoas LGBTQIAP+.

Compreende-se, portanto, a escola como um lugar contraditório, ao passo que se permite construir um espaço com práticas acolhedoras para estudantes LGBTQIAP+ se autoconhecerem e construírem suas subjetividades de forma saudável, ao mesmo tempo encontram-se obstáculos e desafios em certas relações. Esses obstáculos, que se apresentam em formas de discriminação, podem impossibilitar a subjetivação de pessoas LGBTQIAP+. Ao que observei, estas camadas coabitam dentro da escola, o que estabelece um espaço complexo com diversos fluxos de relações.

Para Fátima Lima (2014), as *multidões queer* se inserem na atualidade num lugar de tensionamento e subversão da ordem vigente, possuindo a potencialidade de desterritorializar a heterossexualidade como norma vigente. Para Preciado (2011), “a multidão queer tem também a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção de subjetividade sexual” (p. 15). As corporalidades trans desestabilizam a matriz de inteligibilidade dos gêneros, rompendo com o contínuo corpo-gênero-sexualidade-desejo e produzindo subjetividades que tensionam as relações de poder.

Pensar e discutir as transexualidades na biopolítica contemporânea traz a necessidade de refletir sob e sobre territórios de práticas e subjetivos - plurais e em constantes transformações. As formas como os modos de vida transexuais vêm se desenhando seja nas construções acadêmicas, na mídia, nas redes sociais, enfim nos diferentes cenários revela a todo instante novas/outras formas de visibilidades (formas de ser e estar no mundo) e dizibilidades (formas de dizer). (LIMA, 2014, p. 61)

Fátima Lima (2014) usa o conceito de “território” baseado no pensamento de Gilles Deleuze e Feliz Guattari “não apenas como espaços geográficos, mas paisagens psicossociais caracterizadas pelas subjetividades” (2014, p. 61). Nesse sentido, penso que a escola deva ser um lugar possível para refletir sobre tais territórios e práticas subjetivas, capturando singularidades e modos de existências dos sujeitos transgêneros, bissexuais, lésbicas, gays, travestis, assexuais e pessoas intersexo. Desse modo, possibilita-se um espaço que contribua com a experiência de subjetivação destes sujeitos e não que interrompa/ interdite estas existências, sendo necessário construir uma educação alinhada com tais subjetivações e que possibilite as subversões do imperativo histórico normativo.

Durante a atividade na escola com o nono ano, em uma das turmas, um relato me chamou atenção. Uma estudante levantou a questão sobre a importância de falar sobre o

racismo que pessoas negras LGBTQIAP+ sofrem, além das violências de gênero e sexualidade. Esta estudante, uma jovem negra, trouxe para a discussão um episódio de racismo e transfobia que ela presenciou, a qual a vítima era um amigo/colega de outro curso em que frequentavam. Nesta turma, havia uma grande diversidade racial e nas apresentações, muitos estudantes se identificavam como bissexuais. Dialogamos, dentro do tempo possível, sobre determinados tipos de violências de gênero e como estão articuladas com o racismo. Esta discussão me possibilitou a reflexão sobre as diferentes formas de subjetivação de estudantes negros e brancos LGBTQIAP+. Por vivermos em um país colonizado e estruturalmente racista, é necessário o olhar da interseccionalidade para compreender o universo que nos propormos a analisar. Se faz fundamental racializar as discussões sobre gênero e sexualidade, a fim de compreender as diversas dimensões de subjetivação dos sujeitos e como estão vinculadas às opressões. A estudante que levantou tal questão trouxe como uma urgência a ser discutida, nesse sentido, abrangeu para a conversa uma experiência próxima de racismo e transfobia, experiência essa que está no cotidiano de muitos jovens negros LGBTQIAP+.

A violência contra pessoas negras transgêneros no Brasil é significativamente maior do que com pessoas brancas. Segundo o Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras da ANTRA¹⁸ de 2021, o Brasil é o país que mais mata pessoas transgênero, e entre os casos de violências e assassinatos, 81% das vítimas eram negras. Essas brutalidades expõe a imensa vulnerabilidade de corpos trans, que são subalternizados e marginalizados na sociedade. Tais violências estão articuladas com o poder e controle contra determinados corpos, o que Mbembe (2018) conceitua como necropolítica, “quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5).

Esse sistema, pautado na raça como mecanismo fundante, acompanha uma ordem onde todas as condições que não estão de acordo com a lógica estabelecida, caem em uma zona de morte, nesse lugar obscuro que a ciência se empenha em buscar desvendar. Nesta dimensão, encontram-se corpos racializados e concomitantemente enquadrados nas matrizes de gênero e sexualidade. (GREGORI; VACCARI; NEPOMUCENO, 2022, p. 748)

A transfobia e o racismo operam através de mecanismos de múltiplas violências que marcam trajetórias de vidas. O percurso até a subalternidade e lugar à margem da sociedade é conduzido por diversas dimensões das violências, a exclusão do espaço escolar é uma delas.

¹⁸ Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

Nesta breve observação que realizei, ficou evidente o movimento de alguns professores em discutir a LGBTfobia e o racismo na escola, convidando projetos e propondo atividades que envolviam tais assuntos. Contudo, percebi também a necessidade destas temáticas estarem inseridas nos currículos escolares, tendo como objetivo desarticular opressões que permanecem na escola, para assim construir um espaço que todes se sintam pertencentes. As práticas pedagógicas devem ser pensadas e construídas com base nas experiências e vivências do corpo discente, abarcando o meio social em que vivem e suas histórias, de forma a diminuir a punição e regulação em relação a seus corpos e desejos, visto que um ensino que inclui existências deva reconhecer (a/o)s estudantes que estão na escola. Muitos estudantes experimentam boa parte da vida afetiva na escola ou em atividades relacionadas a ela, a escola é cada vez mais um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual (SEFFNER, 2013) e também de identidades. Não cabe mais a ausência de discussões sobre identidades de gênero, sexualidades e interseccionalidades no espaço escolar, este não-olhar atento para a diversidade acaba fomentando a exclusão da mesma.

No encontro que ocorreu nesta última escola, pude notar que uma grande parte das/os/es estudantes apresentaram suas sexualidades e identidades de gênero no início da roda de conversa. No início da roda de conversa, nos apresentamos enquanto integrantes do grupo G8-G nas Escolas, falando nossos nomes, pronomes, identidade de gênero e orientação sexual/afetiva. Entendi que esta apresentação pública permitiu que estudantes da comunidade LGBTQIA+ se sentissem em um ambiente seguro para se apresentar. Isso demonstra que, nesta escola, tais estudantes se sentem confortáveis e seguros para assumirem quem são publicamente, suas sexualidades e identidade de gênero. Ou pelo menos se sentiram durante o nosso encontro. Promovemos um espaço de diálogo sobre questões que estão presentes na experiência de vida dos estudantes, tal como a escola já vinha possibilitando. Quando se reconhece a diversidade de identidades, gêneros, expressões e sexualidades que habita em um espaço de ensino, se possibilita diferentes modos de subjetivação dos estudantes.

Nesse caminho, podemos acolher o pensamento de Paulo Freire no campo da educação. Freire propõe a denúncia de educação bancária, a qual nega o diálogo, nesse cenário “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2020, p. 82), uma educação útil ao sistema capitalista global. O “aluno dócil” é aquele que não reflete criticamente sobre o mundo e sobre si, é aquele que reproduz a norma e se acomoda aos

padrões estabelecidos. Nessa perspectiva, além da escola padronizar processos de ensino, padroniza também processos de subjetivação do indivíduo, pois assume um papel de regulamentação e disciplina dos corpos, negando as diversas possibilidades de constituir-se sujeitos. Como contraproposta, Freire anuncia uma educação libertadora, no sentido de realizar-se a partir da ação e reflexão sobre o mundo.

Freire (2004) ressalta que, enquanto a educação bancária tem como objetivo realizar uma divisão entre “os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores”, negando o diálogo, a educação problematizadora, em contrapartida, “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (p. 69). A libertação acontece por meio de uma educação que desenvolve a consciência e a humanização nos educandos e educadores, possibilitando a superação da opressão, da domesticação e da adaptação. (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016, p. 164)

Assim, é indispensável a dialogicidade na educação. Segundo Freire “[...] pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (2020, p. 109).

E ainda, em se tratando de educação libertadora, no sentido de superar preconceitos e ideias normatizadoras dos corpos, é importante ressaltarmos que, quanto mais a escola se distancia da pluralidade, mais os alunos rejeitam a escola, que se torna obrigatória, excluindo assim possibilidades de construções sociais e também individuais dos corpos. REIS; DE SOUSA; TEIXEIRA, 2021)

“O diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2020, p. 109). Nesse sentido, pensamos nas ações que desarticulam a cis heterossexualidade como norma de subjetivação dos sujeitos, que possibilite espaços de escuta para estudantes LGBTQIAP+ dentro da escola, para que estudantes da comunidade não evadem deste espaço. A ausência do diálogo sobre identidades, gêneros, sexualidades impossibilita o conhecimento sobre si e seu lugar no mundo. Estes movimentos estabelecem a consciência.

Assim, o silêncio impede a ação-reflexão e contribui com a manutenção dos dispositivos de poder e controle dos corpos, produzindo violências e exclusão. O diálogo produz consciência e transformações na estrutura simbólica, o que pode dar base para transformações no mundo material. Sem consciência dos mecanismos que levam a essas ações práticas; elas acabam se tornando práticas vazias. Tais transformações possibilitam os caminhos para *desinterdição* do corpo, compreendendo os corpos como complexos e não tão evidentes como regularmente pensamos (LOURO, 2000, p. 8).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do projeto de extensão G8-G nas Escolas e dos dois encontros enunciados aqui, pude observar alguns modos de subjetivação da população LGBTQIAP+ que se apresentaram na experiência. Em ambos os encontros, foi relatado por mais de um/uma estudante a ausência de discussões sobre identidades de gênero, sexualidade, questões de raça e classe, dentro da escola. Para alguns, foi novidade certos conceitos que trouxemos para as rodas de conversas, outros já estavam mais familiarizados devido à experiência individual e por pesquisarem e estudarem nas redes sociais e internet. Para uma estudante, a discussão a sensibilizou de tal forma a se reconhecer, se subjetivar, se identificar, penso que deve ser isso um dos efeitos de uma educação libertadora que Paulo Freire tanto defendeu.

Tal silenciamento sobre a temática dentro dos espaços escolares, podem ocasionar em violências normativas que interferem nos processos de subjetivação da população LGBTQIAP+, contribuindo para manutenção de práticas cisheteronormativas, podendo assim produzir discriminações. A matriz heterossexual como norma estabelece a formação de um sujeito coerente e inteligível (BUTLER, 2007) no contínuo gênero, sexualidade, desejo e expressão. Está comprometida com as relações de poder e nesse sentido invalida qualquer subjetivação que foge de tal segmento. Contudo, esta norma é insustentável na medida em que apresentam-se singularidades na linguagem que emerge o corpo (PORCHAT, 2020), é nesse ato que ocorre a subversão do imperativo normativo.

As identidades de gênero e sexuais/afetivas são constituídas através das relações que se estabelecem socialmente, no âmbito da cultura e da história, e nesse sentido são fluidas e instáveis, não são fixas. Para pensarmos e discutirmos as identidades e subjetividades, é necessário compreender a interseccionalidade que envolve as corporalidades e a pluralidade da constituição dos sujeitos. Todas as identidades de gênero e orientações sexuais/afetivas são plurais, não existe uma forma universal de se viver elas.

As rodas de conversas sobre temáticas de gênero, sexualidade, raça e classe, tendo o diálogo e a troca de experiências e saberes como base, são ferramentas propostas para desnaturalizar concepções que estão estruturadas na sociedades e que produzem violências. A dialogicidade se faz na prática escolar, de forma articulada com as múltiplas realidades, histórias e identidades do corpo discente. Os conhecimentos produzidos no ambiente escolar não devem estar deslocados das experiências e vivências dos/das estudantes, precisam estar contextualizados, caso contrário se constrói um saber suspenso, sem conexão e troca, apenas utilizado como tecnologia de controle.

A partir desta pesquisa, entende-se a escola como um lugar complexo e contraditório para estudantes LGBTQIAP+. É um espaço composto por experiências antagônicas, que por vezes podem ser acolhedoras ou desafiadoras. Tais desafios podem impossibilitar a subjetivação de pessoas LGBTQIAP+, pois se apresentam em forma de discriminação ou no silenciamento sobre determinados assuntos.

Enquanto educadores e educadoras, para além de promover discussões que buscam a conscientização sobre a LGBTfobia, racismo e demais violências estruturais, precisamos estar atentos para não contribuir com normas que produzem desigualdades e exclusão dentro das escolas. A educação das relações de gênero e sexualidade é uma urgência social, visto que o cenário de violências contra a população LGBTQIAP+ no Brasil é alarmante.

A partir do universo empírico que busquei analisar, com perspectivas e relatos de estudantes, conectado com a pesquisa bibliográfica, demonstra-se a necessidade de diálogos sobre relações de gênero e sexualidade e suas intersecções no âmbito escolar. Assim, possibilita-se vivências escolares que contribuam com os processos de subjetivação dos estudantes LGBTQIAP+, oportunizando um espaço escolar acolhedor e de escuta para todas as experiências subjetivas estudantis.

Para além de promover tais discussões, este trabalho também aponta para a luta pelo direito à permanência estudantil da população LGBTQIAP+ no espaço escolar. Pelo direito de ser e viver as múltiplas subjetividades, pela *desinterdição* do corpo, buscando romper com ideologias dominantes da nossa sociedade capitalista que sustentam a cultura cis heteronorativa, a qual invisibiliza e violenta nossos corpos LGBTQIAP+. Aponto para a construção da prática de uma educação popular alinhada com as múltiplas formas de ser sujeito.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRACE, Coletivo. Livro Informativo: Visibilidade assexual. São Paulo, 2018.

BENEVIDES, Bruna G. (org). Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília, 1997.

BRASIL, 2021. MEC. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808
Acesso em 05/08/2022.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*. v. 27, n. 1 (79). p. 155-177; jan./abr. 2016.

BUTLER, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007 [1990, 1999]

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: G. Deleuze, *O mistério de Ariana* (pp. 83-96). Lisboa: Vega, 1996.

DE ALMEIDA SCHIAVON, Amanda; FAVERO, Sofia; MACHADO, Paula Sandrine. A ciência que vigia o berço: diferentes leituras de “saúde” frente a crianças trans e crianças intersexo. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 3, n. 9, 2020

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França; CORREIA, Adriano. *A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação*. 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em revista*, p. 37-51, 2009

COLETTI, Jéssica dos Passos. *Assexualidade e diversidade sexual: percepções de pessoas assexuais acerca de sua educação sexual escolar*. 2022

FERNANDES, C. F.; PEREIRA, A. L. Políticas públicas para a diversidade sexual em contexto escolar: realidade ou utopia? *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 6, n. 2, p. 129-150, 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 73a edição; Paz e Terra; São Paulo, 2020.

GGB–GRUPO, GAY DA BAHIA. *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: Relatório 2021*. Bahia: Grupo Gay da Bahia, 2022.

GREGORI, J. de.; VACCARI, J. M.; NOPOMUCENO, M. A. Transfobia e necropolítica: encruzilhadas do contexto brasileiro contemporâneo. *Revista Extraprensa*, 15(Especial), 739-754, 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOOKS, bell. A teoria como prática libertadora. In: _____ *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 5º ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), p. 119-142, 2019.

LIMA, F. *Corpos, gêneros, sexualidades: políticas de subjetivação* / Fátima Lima. - Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

LOURO, Guacira Lopes *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6º edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira (org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 33-47.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: Edições, 2018.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. *Revista Educar Mais*, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019

O Silêncio dos Homens. *Papo de Homem*, 2019. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-silencio-dos-homens-documentario-completo/>. Acesso em 1 de outubro de 2022.

POLICARPO, Verónica Mafalda Nunes de Melo. Para lá da heteronorma: subjetivação e construção da identidade sexual. *Revista Estudos Feministas*, v. 24, p. 541-562, 2016.

PORCHAT, Patrícia. Bixa travesty: reflexões queer sobre a sexualidade, o corpo e a identidade. Leituras sobre a sexualidade em filmes: identidades dissidentes e opressões, p. 65-81, 2020.

PORTO ALEGRE, Lei nº 13.154 de 15 de junho de 2022. Disponível em: https://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/136350/Lei_13154.pdf

PRECIADO, Paul B. "Multidões queer: Notas para uma política dos 'anormais'". Rev. Estud. Fem. vol.19 no.1 Florianópolis jan./abr. 2011.

REIS, Edmilson; DE SOUSA, Sonielson Luciano; TEIXEIRA, Irenides. As interseccionalidades do corpo na escola: o gênero e a sexualidade batem na porta. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 58, p. 139-148, 2021.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. Educação e Pesquisa, v. 39, p. 145-159, 2013.

SOARES, Emanuel Luís Roque. Foucault: sexualidade e escola. In: VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto (Orgs). Pesquisas Pós-doutorais em história e memória da educação. Fortaleza: Impreca, 2018. p. 91-108.

SOUTO, Luiza. "Nem tem vagina": tão comum quanto ruivos, bebê intersexo pena em hospital. Uol, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/06/27/maes-de-intersexuais-relata-m-atendimento-inadequado-ela-nem-tem-vagina.htm>. Acesso em: 5 de outubro de 2022.

TONELLI, M. J. F.; BECKER, S. A violência normativa e os processos de subjetivação: contribuições para o debate a partir de Judith Butler. In: IX Seminário Internacional Fazendo Gênero – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis – SC. Anais do IX Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2010, pp. 1-8

UFRGS, 2022. Disponível em <https://www.ufrgs.br/prorext/prorext/> acesso em 05 de agosto de 2022.

AGRADECIMENTOS

*Povoada, quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos.
Sou uma mas não sou só.*
Sued Nunes

Aos espaços de ensino que me formaram criticamente, especialmente à ONGEP, que por sua educação popular contribuiu com meu autoconhecimento e constituição da minha subjetivação e orientação sexual, e para além disso me fez ingressar na UFRGS.

À UFRGS e por todos os universos que se abriram a partir do ingresso nesta instituição. Ao corpo docente, especialmente às profas Jennifer, Fabiene, Raquel e Dóris e aos profes José Carlos dos Anjos, Alexandre Magalhães e Caleb que marcaram minha formação de um jeito enriquecedor, tornando a sala de aula em um espaço crítico de acolhida e de troca de saberes. E aos demais profissionais que me abrangeram tanto conhecimento. Aos programas PIBID e Residência Pedagógica por toda experiência impulsionadora, obrigada às preceptoras Tânia e Carla, e à coordenadora Rosimeri.

Ao meu orientador, Prof. Alexandre Magalhães, por ter topado construir junto comigo este trabalho, por ter acreditado na potência da minha pesquisa e por impulsionar e motivar meu processo de escrita.

Ao G8-G e g8tanes, grupo que tem meu coração. Grata pelos nossos encontros potentes, por cada membro e pela nossa luta cotidiana. Vida longa ao G8!

À minha vizinha Teresa, que viveu junto comigo nesses meus 25 anos e que partiu em agosto deste ano. Transformei meu luto em força para finalizar essa trajetória e dedicar essa formatura para ela, que sempre torceu muito por mim. Sempre acolheu todas as minhas formas e processos de ser e estar no mundo. Obrigada por todos os saberes ancestrais. Saudade dos chazinhos e carinho. Esta vitória é para ti.

À minha mãe, que sempre esteve do meu lado, apoia todos os meus modos de ser e minhas escolhas, me dá todo o amor do mundo e mais um pouco. Obrigada por sempre ter acreditado nas minhas potencialidades. Pelo cuidado e força. Nunca foi fácil, mas a gente tem uma rede forte de apoio e amor bem constituída graças a ti. Obrigada por todos os ensinamentos e espiritualidade e por desde cedo me instigar o pensamento crítico. Sem ti não chegaria aqui, por isso essa vitória é nossa.

Ao meu pai, que desde cedo me ensina a refletir criticamente sobre as coisas do mundo, por sempre estar disposto a conversar e debater e por me mostrar que o diálogo é uma ferramenta indispensável. Por todo amor e afeto e por incentivar minha independência e persistência nos meus objetivos.

Às minhas três irmãs: à Fabi por ser a irmã mais velha que cuida, se preocupa e incentiva. Depois que eu saí do Ensino Médio, sem condições financeiras para pagar um cursinho privado, a Fabi me apresentou um caminho possível, o cursinho pré-vestibular popular ONGEP. Foi nesse espaço que tantos outros mundos se abriram para mim, foi lá que muitas coisas passaram a fazer sentido no meu universo subjetivo. Obrigada irmã. À Marri, minha outra irmã mais velha, que sempre me espelhei desde cedo, uma referência para mim, obrigada por sempre me escutar e por toda sensibilidade. Obrigada também pelo

maior presente da minha vida que é ser tia do Arthur. À Lisi, minha irmã mais nova, a qual sempre tentei proteger e cuidar mas que na verdade, muitas vezes, ela acaba fazendo isso. Obrigada por todo apoio, por sempre acreditar em mim e por ser tão parceira de luta e de bares. Obrigada pela relação mútua de cumplicidade e pela paciência comigo nesse momento de TCC, contribuiu muito emprestando seu notebook e espaço do quarto.

À tia Dani e às primas Lili, Danica e Leca e aos priminhos, por serem rede de apoio, obrigada pelos churrascos em família, fofocas e risadas compartilhadas. À minha dinda, por todo cuidado, atenção e apoio. À minha avó Terezinha, e aos demais tios e tias e toda família que de alguma forma contribuíram com este meu processo.

À minha psicóloga Cibele, por ter me auxiliado em muitos processos subjetivos e de autoconhecimento e por ter me proporcionado, através das sessões de terapia, força e leveza nesse percurso de TCC.

Às minhas amigas: À Mariana, minha grande amiga, grata por trilhar comigo todo esse percurso acadêmico, pelas viagens, praias e bares, obrigada pelas partilhas, por estar sempre perto e por ser família. À Anna Carolina que viveu comigo incontáveis momentos desta trajetória que estamos encerrando juntas, primeira pessoa que tive contato na UFRGS e que permaneceu sendo minha dupla de trabalhos acadêmicos da FACED, tornando-se uma grande amiga, obrigada por tudo. À Bibiana, minha parceira de docência, grata pelas aulas que construímos juntas no PIBID e RP, pelas cervejinhas e por todo afeto. À Pamela, obrigada pela presença, pela escuta, por todo o amor e por muitas vezes me ajudar a organizar meus pensamentos. À Cháris, pela amizade que construímos em meio ao caos, por me dar força e por todas as trocas. Ao Miguel, por todo cuidado e carinho, e por ter me apoiado tanto nesses últimos meses. À Jeniffer por estar comigo há mais de uma década, por sempre acreditar em mim, e por ter me presenteado amorosamente com o papel de dinda. À Gilse, por ter sido minha dupla como profas na ONGEP e por todas as partilhas. Queria falar de todes, mas este texto já está longo demais. Ao Bruno, Allyson, Dai, Duda, Kerolyn, Gabriela, Yan, Lia, Lau, Akin, Mafê, Natália, Maicon, Barbara vocês são essenciais na minha trajetória de vida, obrigada por tudo. Grata a todas as amigas e colegas que não citei aqui mas que de alguma forma contribuíram nessa jornada.