



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**A CIS-HETERONORMATIVIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DA
COMUNIDADE LGBTQIA+: TERRITÓRIO E SENTIDOS EM DISPUTAS
(RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DE EREM'S EM CARUARU/PE**

VICTOR HUGO BARBOSA DA SILVA OLIVEIRA

CARUARU

2025

VICTOR HUGO BARBOSA DA SILVA OLIVEIRA

**A CIS-HETERONORMATIVIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DA
COMUNIDADE LGBTQIA+: TERRITÓRIO E SENTIDOS EM DISPUTAS
(RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DE EREM'S EM CARUARU/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

CARUARU

2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Oliveira, Victor Hugo Barbosa da Silva.

A cis-heteronormatividade e a marginalização da comunidade LGBTQIA+: território e sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de EREM?S Em Caruaru/PE / Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira. - Recife, 2025.

135f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

Inclui referências e apêndices.

1. Território; 2. Sexualidades; 3. Gênero; 4. EREM?s; 5. Cis-heteronormatividade. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

VICTOR HUGO BARBOSA DA SILVA OLIVEIRA

**A CIS-HETERONORMATIVIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DA
COMUNIDADE LGBTQIA+: TERRITÓRIO E SENTIDOS EM DISPUTAS
(RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DE EREM'S EM CARUARU/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação Contemporânea.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª Dr^ª Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Só não venha me julgar, ô ô
Pela boca que eu beijo
Pela cor da minha blusa
E a fé que eu professar
Não venha me julgar
Eu conheço o meu desejo
Este dedo que acusa
Não vai me fazer parar
Faz tempo que eu digo não
Ao velho discurso cristão
Sou Manicongo
Há duas cabeças em um coração
São tantas e uma só
Eu sou a transição
Carrego dois mundos no ombro

[...]

Eu sou
A bicha, invertida e vulgar
A voz que calou o Cis tema
A bruxa do conservador
O prazer e a dor
Fui pombogirar na Jurema

[...]

Eu travesti
Estou no cruzo da esquina
Pra enfrentar a chacina
Que assim se faça
Meu Tuiuti
Que o Brasil da terra plana
Tenha consciência humana
Chica vive na fumaça

Ê! Pajubá!

Acuendá sem xoxá pra fazer fuzuê
É Mojubá
Põe marafo, fubá e dendê (pra Exu)

G.R.E.S Paraíso do Tuiuti -
Quem Tem Medo de Xica Manicongo? (Cláudio Russo; Gustavo
Clarão, 2025)

Quero dedicar este trabalho à minha avó Carolina Barbosa, à minha mãe, Vera Lúcia (in memoriam), por terem investido nos meus estudos da melhor forma que poderia ter sido feita, às minhas tias Valdira e Vania Lúcia, à Amadinha (Luciana) e a todas as pessoas LGBTQIA+ que sofrem diariamente o estigma e as violências e, mesmo assim, (re)existem contra tudo aquilo que as oprime.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, permito-me agradecer a toda a minha ancestralidade, às divindades e à medicina sagrada que me fortaleceram e me fortalecem diariamente, para que eu permaneça firme e forte no meu propósito, sem sucumbir, para lutar contra tudo aquilo que me oprime e que tenta silenciar a minha voz.

Agradeço a toda a minha família materna e às outras famílias que construí na minha jornada, em especial à minha avó, Carolina Barbosa; à minha mãe, Vera Lúcia (in memoriam); à tia Vania; a Valdira; a Antônio Rosa; a Aldo Rosa; aos meus irmãos e irmãs: Vitória, Letícia, Marlon, Janaina e Binho; e aos meus sobrinhos: Vinicius Miguel, Vicente Bernardo e Kayke Rafael. Vocês são a base da minha vida e a raiz que sustenta o meu progresso e o meu ser. Essa é mais uma conquista nossa!

Agradeço a Luciana, Miminho (Clímaco), Camilla, Mônica e Liege. Vocês foram e são essenciais nessa minha jornada, para que eu não desistisse, sendo a minha fortaleza e permitindo que eu continuasse firmemente na minha obra. Essa é uma conquista coletiva!

Agradeço à Profa. Dra. Patricia Formiga Maciel Alves por ter me iniciado e por ser minha eterna referência. Por onde eu caminhar, sua presença se fará viva em minha vida e na minha formação. Também estendo esse agradecimento à Profa. Dra. Mariana Rabelo Valença por ter me fortalecido e guiado ainda mais no âmbito da pesquisa, com muita humildade e sabedoria.

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Marcelo Miranda, por ter confiado no meu trabalho e me orientado nesses dois anos de mestrado e, brevemente, no meu processo de doutoramento. Gratidão pelos aprendizados e por ter se tornado um espelho para mim.

Agradeço à Profa. Dra. Allene Carvalho Lage por ter aceitado participar da minha banca. Gratidão por toda a contribuição na minha formação e por tudo que você representa para mim.

Agradeço ao Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda por toda a confiança e por ter aceitado completar minha banca. Agradeço por toda a escuta ativa, atenta e humana. Você é incrível!

Estendo esses agradecimentos a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, em especial à professora Joselma do Nascimento Franco, ao professor Fernando Cardoso e ao professor Saulo Feitosa, pelas experiências, conselhos e por me fazerem enxergar as potencialidades que existem dentro de mim.

Agradeço à minha turma do mestrado pelos aprendizados, acolhimento e união durante esse processo formativo. Vocês são incríveis, talentosos e amorosos. Que orgulho fazer parte e compartilhar essa jornada com vocês!

Agradeço imensamente aos amigos e amigas que conquistei no mestrado: Allyne Paula, Daiany, Alisson Gomes, Ana Carolina, Leticia Gomes, Vitor Gabriel, Leandro Tiago, Tayanne Lima e Thaís Fátima. Gratidão pelos aprendizados, risadas, choros, desabafos e por tanta parceria.

Também gostaria de agradecer ao meu amigo Perycles Macedo, que, nos meus momentos de angústia e dúvidas, sempre esteve disposto a me ajudar. Agradeço a Laerte Pereira, Nivaldo Belo, Hblynda, Maione, Claudeanderson, Luiz Felipe e Sandro Silvestre, assim como às outras pessoas que fizeram parte desse processo. Mesmo que seus nomes não estejam mencionados aqui, externo minha eterna gratidão.

Agradeço aos meus amigos, especialmente a Rinaldo (Berg), Letícia, Karol e Edlayne. Agradeço imensamente a Wesley Oliveira, a princesinha dos olhos de Cristo, por contribuir para que esse processo se tornasse mais leve.

Estendo esses agradecimentos à minha eterna terapeuta Juliana Sousa pelos direcionamentos e me auxiliar nesse processo de descobertas e de autoconhecimento. Gratidão pela sua existência!

Agradeço à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) pelo financiamento dessa pesquisa, permitindo-me vivenciar e me dedicar exclusivamente à pesquisa.

Aos meus entrevistados e entrevistadas, por terem contribuído de forma brilhante para minha pesquisa. Sem vocês, isso não teria sido possível.

Salve a força do bem e da minha Ancestralidade. Axé!

RESUMO

A pesquisa em tela tem por objetivo compreender os sentidos em disputas (re)produzidos, via enunciados, nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de EREMs em Caruaru/PE. De forma mais específica: a) Identificar os sentidos (re)produzidos nos discursos de docentes sobre territórios cis-heteronormativos nas referidas EREMs; b) Elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs. Para dar sustentação ao nosso objeto de estudo, temos como aporte teórico a Teoria da Performatividade, utilizada para tensionar, problematizar, desestabilizar e desconstruir as concepções universalistas e ontológicas como um atributo do ser e seus sentidos engendrados pela heterossexualidade compulsória e ou normativa. A Teoria da Performatividade em interseção com a dimensão territorial e seus aspectos simbólicos e suas relações de poder, revelou como uma gramática de gênero influencia para a construção dos territórios cis-heteronormativos e das territorialidades LGBTQIA+ e como esses, podem, ambivalentemente, reforçarem ou subverterem essa normatividade que materializam a racionalidade neoliberal e neoconservadora. Metodologicamente, este estudo se ampara numa abordagem qualitativa na busca para apreender das relações de poder vivenciadas no território escolar com uma incursão no campo, utilizando-se de técnicas para coletas de dados a entrevista semiestruturada. Para realizar as análises e as sistematizações dos dados da pesquisa, apoiamo-nos na metodologia de análise do discurso de inspiração foucaultiana para perceber os mútuos condicionamentos das práticas discursivas, não-discursivas, formações discursivas e enunciados que foram materializados no território escolar. Tivemos como público-alvo professores e professoras da educação básica no território escolar em duas Escolas de Referências em Ensino Médio (EREM's) no município de Caruaru-PE. Sob esse viés analítico, os resultados apontaram que houve disputas de sentidos nos discursos (re)produzidos pelos/as docentes, que materializavam a matriz cis-heterossexista por meio de formações discursivas religiosas fundamentalistas, morais e neoconservadoras. Esses discursos negavam identidades plurais e heterodissidentes, impulsionados por grupos que se opõem às políticas de reconhecimento, deixando evidente a ausência das temáticas de gênero e sexualidades no Currículo de Pernambuco, como também na formação inicial e continuada de professores/as. Ao mesmo tempo, essas disputas se tornaram ainda mais evidentes ao refletirmos sobre como uma educação inclusiva, plural e democrática poderia ser construída

a partir da diversidade sexual, da equidade de gênero e do respeito e aprendizado com travestis e pessoas transgênero, configurando territórios de resistência.

Palavras-Chave: Território. Gênero. Sexualidade. EREM's. Cis-heteronormatividade.

ABSTRACT

The research at hand aims to understand the contested meanings (re)produced, through statements, in discourses about cis-heteronormative territories by teachers of EREMs in Caruaru/PE. More specifically, it seeks to: a) Identify the meanings (re)produced in teachers' discourses about cis-heteronormative territories in the aforementioned EREMs; b) List the meanings in teachers' discourses about territories that promote sexual diversity in EREMs. To support our object of study, we draw on the Theory of Performativity, which is used to challenge, problematize, destabilize, and deconstruct universalist and ontological conceptions as attributes of being and their meanings engendered by compulsory and/or normative heterosexuality. The Theory of Performativity, in intersection with the territorial dimension, its symbolic aspects, and its power relations, revealed how a gender grammar influences the construction of cis-heteronormative territories and LGBTQIA+ territorialities, and how these, ambivalently, can either reinforce or subvert this normativity that materializes neoliberal and neoconservative rationality. Methodologically, this study is based on a qualitative approach in an attempt to grasp the power relations experienced in the school territory through fieldwork, employing data collection techniques such as semi-structured interviews. To conduct the analysis and systematization of the research data, we rely on the discourse analysis methodology inspired by Foucault, aiming to understand the mutual conditioning of discursive and non-discursive practices, discursive formations, and statements materialized in the school territory. Our target audience consisted of teachers in basic education within the school territory of two Reference High Schools (EREMs) in the municipality of Caruaru-PE. Under this analytical perspective, the results indicated that there were contested meanings in the discourses (re)produced by the teachers, which materialized the cis-heterosexist matrix through fundamentalist religious, moral, and neoconservative discursive formations. These discourses denied plural and heterodissident identities, driven by groups opposing recognition policies, making evident the absence of gender and sexuality themes in the Pernambuco Curriculum, as well as in the initial and continuing training of teachers. At the same time, these disputes became even more evident when reflecting on how an inclusive, plural, and democratic education could be built based on sexual diversity, gender equity, and respect for and learning from travestis and transgender people, shaping territories of resistance.

Keywords: Territory. Gender. Sexuality. EREMs. Cis-heteronormativity.

RESUMEN

La investigación en cuestión tiene como objetivo comprender los significados en disputa (re)producidos, a través de enunciados, en los discursos sobre territorios cis-heteronormativos por docentes de las EREM en Caruaru/PE. De manera más específica, busca: a) Identificar los significados (re)producidos en los discursos de docentes sobre territorios cis-heteronormativos en las mencionadas EREM; b) Enumerar los significados en los discursos de docentes sobre territorios que promuevan la diversidad sexual en las EREM. Para sustentar nuestro objeto de estudio, tomamos como base teórica la Teoría de la Performatividad, utilizada para tensionar, problematizar, desestabilizar y deconstruir las concepciones universalistas y ontológicas como un atributo del ser y sus significados engendrados por la heterosexualidad compulsoria y/o normativa. La Teoría de la Performatividad, en intersección con la dimensión territorial, sus aspectos simbólicos y sus relaciones de poder, reveló cómo una gramática de género influye en la construcción de los territorios cis-heteronormativos y de las territorialidades LGBTQIA+, y cómo estos pueden, de manera ambivalente, reforzar o subvertir esta normatividad que materializa la racionalidad neoliberal y neoconservadora. Metodológicamente, este estudio se basa en un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender las relaciones de poder vividas en el territorio escolar mediante una incursión en el campo, empleando técnicas de recolección de datos como la entrevista semiestructurada. Para realizar los análisis y la sistematización de los datos de la investigación, nos apoyamos en la metodología de análisis del discurso de inspiración foucaultiana, con el fin de percibir los condicionamientos mutuos entre las prácticas discursivas, no discursivas, las formaciones discursivas y los enunciados que fueron materializados en el territorio escolar. Nuestro público objetivo estuvo compuesto por docentes de educación básica en el territorio escolar de dos Escuelas de Referencia en Enseñanza Media (EREM) en el municipio de Caruaru-PE. Bajo este enfoque analítico, los resultados indicaron que hubo disputas de significados en los discursos (re)producidos por los/as docentes, que materializaban la matriz cis-heterosexista a través de formaciones discursivas religiosas fundamentalistas, morales y neoconservadoras. Estos discursos negaban identidades plurales y heterodisidentes, impulsados por grupos que se oponen a las políticas de reconocimiento, dejando en evidencia la ausencia de las temáticas de género y sexualidades en el Currículo de Pernambuco, así como en la formación inicial y continua de

docentes. Al mismo tiempo, estas disputas se hicieron aún más evidentes al reflexionar sobre cómo una educación inclusiva, plural y democrática podría construirse a partir de la diversidad sexual, la equidad de género y el respeto y aprendizaje con travestis y personas transgénero, configurando territorios de resistencia.

Palabras clave: Territorio. Género. Sexualidad. EREM. Cis-heteronormatividad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Delimitação do estudo a partir do descritor Território LGBTI+ no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES.	30
Quadro 2 - Delimitação do estudo a partir dos descritores de Território, LGBTQIA+ e educação no repositório do PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.	37
Quadro 3 - Perfil dos/as sujeitos do campo	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - mapeamento das territorialidades de socialização de estudantes LGBTQIA+ na Escola 1	97
Figura 2 - mapeamento das territorialidades de socialização de estudantes LGBTQIA+ na Escola 2	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AD	Análise do Discurso
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
ETE's	Escolas Técnicas Estaduais
EREM's	Escolas de Referência em Ensino Médio
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GGB	Grupo Gay da Bahia
GRE	Gerência Regional de Educação
GEDE	Grupo de Estudos de Gêneros e Dinâmicas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LGBT	Lésbicas, Gays, bissexuais e Transexuais/Transgêneros/Travestis
LGBTI+	Lésbicas, Gays, bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Intersexo e o + representa as diversas possibilidades de orientações sexuais, expressões de gênero e identidade de gênero
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Intersexuais, Assexuais e Agênero, enquanto o símbolo “+” representa as

vastas possibilidades de orientações sexuais, identidade de gênero e expressões de gênero

NEG's	Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher
PEI	Plano Educacional Individualizado
PL	Projeto de Lei
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PSB	Partido Socialista Brasileiro
Procentro	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
SEGS	Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades
SEE	Educação e Esportes de Pernambuco
SecMulher	Secretaria da Mulher
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UPE	Universidade de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFOP	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEM	Universidade Estadual do Maranhão
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1. CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: NAS FRESTAS DA CIS-HETERONORMATIVIDADE, O CORPO-TERRITÓRIO DA BICHA ENCONTRA A RESISTÊNCIA	20
1.1 Panorama da produção de conhecimento no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea	30
2. TECENDO REFLEXÕES SOBRE SEXO, GÊNERO, SEXUALIDADE E CIS-HETERONORMATIVIDADE.....	44
2.1 Historicizando o conceito de gênero sob à luz da Teoria Feminista	44
2.2 Desnaturalizando as categorias de sexo/corpo, gênero e sexualidade/desejo da matriz de inteligibilidade cultural do Ocidente	49
2.2.1 A cis-heteronormatividade em ação: subversões à ordem compulsória do sexo, gênero e desejo	55
3. A ESCOLA COMO TERRITÓRIO E AS TERRITORIALIDADES LGBTQIA+: ENTRE O MEDO E A TRANSGRESSÃO	59
3.1 Reflexões sobre o conceito de território e a escola como território	59
3.2 Onde habita o meu corpo na escola? Territorialidades LGBTQIA+ e des-territorialidades para uma Educação plural e democrática	66
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
4.1 Delimitação e Local da Pesquisa	74
4.2 Técnica e Coleta de Dados	77
4.3 Análise e Sistematização dos dados	79
5. TERRITÓRIOS E SENTIDOS EM DISPUTAS (RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DAS EREM'S: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA.....	83
5.1 Territórios cis-heteronormativos: o que os sentidos (re)produzidos nos dizem?.....	84
5.2 Território de resistências: caminhos e sentidos (re)produzidos para uma educação das identidades plurais e democrática	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO E IDENTIFICAÇÃO DOCENTE	129
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....	133
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134

***1. CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: NAS FRESTAS DA CIS-
HETERONORMATIVIDADE, O CORPO-TERRITÓRIO DA BICHA
ENCONTRA A RESISTÊNCIA***

[...] la invitación que deja la propuesta cuerpo-territorio es mirar a los cuerpos como territorios vivos e históricos que aluden a una interpretación cosmogónica y política donde en él habitan nuestras heridas, memorias, saberes, deseos, sueños individuales y comunes y a su vez, invita a mirar a los territorios como cuerpos sociales que están integrados a la red de la vida y por tanto, nuestra relación hacia con ellos debe ser concebida como ‘acontecimiento ético’ entendido como una irrupción frente a lo ‘otro’ (Cruz Hernández, 2017, p. 43).

Bordando, traçando e desatando nós ao meu corpo-território, retomarei brevemente para a minha formação inicial: familiar e Educação Básica, pois constitui na formação da minha subjetividade, da minha micropolítica e da construção do saber/fazer acadêmico, tendo em vista que todo conhecimento é autoconhecimento e autobiográfico (Santos, 2003).

Filho de mãe solo, desde cedo fomos atravessados/as por discursos que tentavam-nos calar a voz: de um lado, minha mãe e a minha avó sofriam a discriminação por serem candomblecistas; do outro lado eu, uma criança com trejeitos afeminados, era alvos de insultos, piadinhas e gozações por gostar de brincar de bonecas com minhas irmãs, andar de salto, em suma, por gostar de coisas que não eram consideradas “apropriadas” para um menino, silenciando, portanto, a minha identidade homossexual. Diante disso, permito-me falar desse corpo-território gay, nascido na Zona da Mata Norte de Pernambuco, ao mesmo tempo que é político e histórico, atravessado por feridas, desejos, memórias e conhecimentos.

Durante a minha trajetória na educação básica, sempre tive interesses por pautas sociais. Nas aulas de História e de Geografia lembro-me que buscava entender essas desigualdades socioespaciais por um contexto da Globalização, dessas perversidades impostas por ela. No meu cotidiano escolar, sobretudo no Ensino Fundamental anos iniciais, meu corpo foi alvo de pedagogias, piadinhas e insultos como: bichinha, viadinho, mulherzinha e dentre outros que legitimava a anormalidade, mesmo sem entender essas táticas discursivas da heteronormatividade. Como forma de proteção, me escondi no “armário”, na tentativa de fuga das violências perpassadas pela intersecção entre os marcadores de gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, identifico-me com as experiências narradas por Eduardo Miranda (2020), apesar que as trajetórias do nosso corpo-território acontecem de formas distintas, ao analisar que esse panorama,

reflete, com ênfase, no marcador sexualidade e gênero, como a escola condicionou minha corporeidade a outra postura que não representava o meu real desejo de ser e sentir a construção da minha humanização. Falar sobre esse passado não é nada confortável, sobretudo nas primeiras tentativas, porém, reafirmo que trabalhar com essas feridas/dores foram e continuam a ser fundantes na construção da minha identidade pessoal e docente, posto que acredito no forjar do educador que está disposto a ressignificar o seu *corpo-território* não somente pelas memórias frutificadas pelos privilégios, mas também pela rememoração nas condições de oprimido e/ou opressor que cada um pode ter perpassado desde a sua infância (Miranda, 2020, p. 44).

Foi nas frestas da cis-heteronormatividade que a bicha encontrou resistência: uma subjetividade construída em confronto com os valores tradicionais de identidade, pautados na tradição, na família e na pátria, característicos das forças mais conservadoras do país, como aponta Suely Ronilk (2021). Essas frestas, por mais estreitas que pareçam, são espaços de subversão, onde emergem possibilidades de existência e resistência frente às normas opressoras que tentam silenciar corpos e identidades dissidentes.

Minha jornada por essas frestas começou a se desenhar em 2018, quando ingressei na Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte, no curso de Geografia. Foi na disciplina "Fundamentos Sócio-antropológicos da Educação" que a professora introduziu questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual no âmbito educacional. Esse momento foi um divisor de águas, pois não apenas despertou minha paixão pela pesquisa nessa temática, mas também abriu caminhos para desconstruir as ideias enraizadas nas normativas impostas pela matriz heterossexista. O contato com essas questões foi transformador e me permitiu reavaliar conceitos, reconhecer violências simbólicas e imaginar possibilidades de existir para além do modelo heteronormativo.

Minha primeira experiência concreta com pesquisa e micropolítica foi através do projeto intitulado "**Na trilha do multiculturalismo: um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de compreensão da Diversidade Sexual na UPE Mata Norte**". Esse projeto buscava compreender como as minorias sexuais eram acolhidas pelos/as docentes em uma instituição de ensino superior responsável por formar professores e professoras para a educação básica. A pesquisa revelou desafios, silenciamentos e resistências, mas também destacou os potenciais transformadores de uma educação que valorize a diversidade e promova justiça social.

Esse projeto teve um impacto profundo na construção da minha subjetividade, especialmente ao me proporcionar ferramentas teóricas e vivências práticas que fortaleceram

meu processo de autodescoberta. Foi nesse contexto que vivi o processo de "sair do armário", um momento marcante que não apenas revelou minha identidade ao mundo, mas também reafirmou meu papel político. Reconheci que minha existência, enquanto corpo dissidente, é um território vibrátil que desafia as normas e as violências impostas pela sociedade.

Além disso, compreendi o papel essencial do/a professor/a como agente de transformação. A sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um lugar de questionamento, emancipação e resistência. As micropolíticas, pequenas ações cotidianas de resistência, dão vida e sentido ao meu corpo-território e à prática pedagógica, reafirmando que a luta por uma educação inclusiva e libertadora é uma tarefa coletiva e contínua.

Dessa forma, reafirmo com convicção: **sair do armário é um ato político!** É uma declaração de resistência contra os sistemas de opressão que tentam nos silenciar e um convite para que outros corpos dissidentes ocupem os espaços que também lhes pertencem. Cada passo nesse caminho é uma reafirmação da minha existência e da minha luta por um mundo mais justo e diverso.

Traçando e desatando nós impostos pelas normativas da cis-heteronormatividade em suas perversidades pelo capitalismo, acrescento nesta trajetória do meu corpo-território, a oportunidade de participar como pesquisador voluntário em outro projeto de iniciação científica intitulado “Geografia e Gênero: uma análise espacial da violência contra as mulheres em Pernambuco, no ano de 2020”, vinculado ao Grupo de Estudos de Gênero e Dinâmicas Espaciais - GEDE e ao Projeto de Extensão “Meu corpo como espaço político”, buscando entender as relações entre a violência contra a mulher e a dimensão espacial, levando em consideração não só o patriarcado, o machismo e o sexismo, mas os indicadores socioeconômicos.

Ao longo da graduação, tive a oportunidade de apresentar diversos trabalhos em eventos científicos de relevância nacional. Um marco significativo dessa trajetória aconteceu em setembro de 2022, quando participei como coautor do V Seminário Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades, realizado no Chile. Nesse evento internacional, difundi o trabalho intitulado “Meu corpo como espaço político: discutindo as questões de gênero na escola”, vinculado ao projeto de extensão anteriormente citado. Essa experiência não só ampliou o alcance da pesquisa, mas também consolidou minha compreensão de que o espaço

acadêmico pode ser uma ferramenta poderosa para transformar realidades e questionar normatividades.

Essas vivências não são apenas eventos isolados em minha formação, mas partes constitutivas da minha subjetividade. Elas refletem a importância de dar visibilidade a experiências historicamente negligenciadas, especialmente as de corpos dissidentes que enfrentaram silenciamentos impostos pelo processo de colonização e pela cultura de massa. Com seus ritos e rituais de controle, a globalização tem investido no tempo e no espaço de maneira perversa, moldando comportamentos e ditando regras que reafirmam os parâmetros da cis-heteronormatividade. Assim, meus estudos e práticas se erguem como resistência a essas imposições.

Esse percurso acadêmico culminou em minha entrada no mestrado e na integração ao grupo de pesquisa “Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades – SEGS”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, sob a coordenação do professor Marcelo Miranda. Nesse espaço, venho aprofundando os estudos sobre meu objeto de pesquisa, que aborda as disputas em torno de territórios e sentidos (re)produzidos por docentes que marginalizam a comunidade LGBTQIA+ no ambiente escolar.

A pesquisa não se limita à teoria; ela é também uma ferramenta política e social que questiona como o território escolar, em sua dimensão simbólica e política, pode reproduzir ou desconstruir preconceitos. Para além do conhecimento produzido, essas investigações refletem a necessidade urgente de repensar as dinâmicas escolares, abrindo caminhos para uma educação inclusiva, que valorize corpos e subjetividades diversas, rompendo com os moldes normativos e opressores que historicamente silenciaram vozes LGBTQIA+ e que esteja articulada, portanto, com “*à dinâmica sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos*, da comunidade da escola (do bairro e da cidade).” (Cavalcanti, 2013, p. 369, Grifos do autor).

Dentro da analítica do poder foucaultiana (1987), a disciplina, a vigilância e o controle dos corpos é algo que existe em todos os espaços, fazendo-se presente em hospitais, instituições religiosas, fábricas, exército e também nas escolas, dentre outros espaços. Atualmente, é possível afirmar que vivemos sob a égide de uma sociedade de vigilância e controle, onde assistimos a uma ampliação dos espaços e das instituições que ditam, padronizam, regulam as normas e produzem corpos dóceis, além de definir como pureza,

como desviante, infame, sanidade ou insanidade as práticas sociais e sexuais, que são apropriadas ou não às normativas exigidas pela cultura e pela sociedade (Guimarães, 2013).

Nessa perspectiva, o ponto de partida do projeto, se deu a partir da noção de sexualidade na história do Ocidente, alicerçados nos discursos médico, moral e religioso, que legitimava e naturalizava a heterossexualidade, considerando toda prática sexual que subvertesse essa lógica heterossexual, como suja, doentia, imoral, pecaminosa e colocando-a às margens. Isto é, silenciando, discriminando e segregando todos/as/es heterodissidentes que nesse jogo do poder subvertem as normas instituídas em seus corpos, gêneros e sexualidades. Sendo assim, esses discursos constituintes da matriz heterossexista do Ocidente, apresentam o corpo heterossexual masculino como regulador e controlador, disciplinando corpos a pensarem, agirem e sentirem de acordo com a cis-heterossexualidade compulsória e ou com a cis-heteronormatividade (Torres, 2010).

Na demarcação desse outro lugar, às margens, como uma heterotopia, especificamente, heterotopia de desvio, que como afirma Foucault (2013, p. 22), são “lugares que a sociedade dispõe em suas margens [...] aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida”, encontra-se o local inabitável da sociedade cujos sujeitos são colocados a uma condição social inferior. Nessa perspectiva, a escola, enquanto uma instituição social e normatizadora que estará empenhada na (re)afirmação da cis-heteronormatividade, destinando a local marginalizado os heterodissidentes (Butler, 2019). Entretanto, ao mesmo tempo em que esse espaço é marginalizado esse local também se constitui como possibilidade de subverter o imperativo heterossexual. Cabe, portanto, pensar que essa heterotopia como um espaço de resistência permite que as pessoas que transgrediram a cis-heteronormatividade possam assumir diversas formas e possibilidades de ser e de existir no mundo, questionando, portanto, essa identidade cisgênera e heterossexual como central, natural e universal.

Nessa perspectiva, a escola como local privilegiado de (re)produção dos valores (neo)conservadores e ou desestabilizações e desconstruções desses referidos valores pode assumir uma dinâmica ambivalente. A Educação escolar angariou práticas pedagógicas que padronizam e disciplinam os corpos dos/as estudantes de acordo com os papéis e identidades sexuais que lhes é proposto pela sociedade, isto é, do que é ser menino e menina. Tal problemática se agrava para a população LGBTQIA+, que além de sofrer o estigma pela sociedade, são marginalizados e inferiorizados em um território legitimado para o exercício

da cidadania cis-heterossexual, resultando na negação do acesso e da permanência no espaço da instituição educacional da população heterodissidente.

Para dar sustentação ao nosso objeto de estudo, as práticas discursivas (não discursivas), formação discursiva e enunciados no território escolar, amparamo-nos também ao conceito de território da Ciência Geográfica para pensar as relações sociais e lutas numa perspectiva simbólica no cotidiano escolar. O território, conceito chave da Geografia, apresenta-se num panorama político e simbólico como um fragmento do espaço apropriado e produzido no qual é marcado por relações de poder (Raffestin, 1987).

Corroborando com esta análise, Santos (2002, p. 14), ensina-nos sobre o território escolar, ao considerar que “o território usado é o chão mais a identidade [...], o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. Salientamos que há a circulação de determinadas formações discursivas – biológicas, religiosas conservadoras, morais, médicas e jurídicas - no território nacional, sobretudo no território escolar, pensados numa ótica cis-heteronormativa e androcêntrica que nega e silencia as diversidades e as diferenças presentes no cotidiano escolar, conforme será explicitado abaixo.

No ano de 2016, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT divulgou que cerca de 60,2% de estudantes LGBTQIA+ sentem inseguros/as devido a sua orientação sexual na escola, chegando a passar vários dias sem frequentar as aulas. O relatório também destaca dados da LGBTfobia partindo de professores/as e de funcionários/as em que cerca de 4,1% alegaram que quase sempre sofreram preconceitos e 10,4% afirmaram que sofreram frequentemente LGBTfobia. Para além do espaço educacional, os dados obtidos no Atlas da Violência, publicado pelo IPEA no ano de 2021, período em que há um recrudescimento de políticas neoconservadoras, discursos de ódio potencializados pela extrema direita no Brasil, a juventude LGBTQIA+ é um dos grupos de maior vulnerabilidade à violência, pois cerca de 59,5% são adolescentes e jovens bissexuais, e 44,7% homossexuais vítimas de violência em relação a sua orientação sexual. No que tange à identidade de gênero, o IPEA destaca que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo. Em 2022, no Brasil, foi registrado 273 mortes como aponta os dados obtidos pelo Observatório do Grupo Gay da Bahia. Conforme os dados, a região Nordeste se destaca com maior índice de violências do país com 43,3% das mortes (111), e

o estado de Pernambuco segue em terceiro lugar no *ranking* de mortes contra pessoas LGBTQIA+ com 20 casos (7,8%).

O Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil em parceria com a associação Acontece Arte e Política LGBTI+, Associação Nacional de Travestis e Transsexuais – ANTRA, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT e o Grupo Gay da Bahia – GGB, destacaram que entre 2000 a 2022 cerca de 5.635 pessoas tiveram suas vidas ceifadas em função do preconceito e intolerância da sociedade. Levando em consideração o aumento do neoconservadorismo no país e com a “institucionalização de discursos LGBTfóbicos, sintetizados na máxima de que “minorias têm que se adequar” a maioria (IPEA, 2023, p. 61), o ano de 2017 registrou 445, 420 em 2018 e 329 em 2019. Referentes aos anos subsequentes, sobretudo, em um contexto pandêmico, registrou 237 em 2020, 316 em 2021, e 273 em 2022 como destacamos no parágrafo introdutório deste texto.

No ano de 2023, o Grupo Gay da Bahia (GGB), organizado por Luiz Mott, documentou em seu relatório, a partir de entrevistas, relatórios e noticiários, cerca de 257 vítimas do crime de ódio, distribuídas da seguinte forma: 127 mortes de travestis e transgêneros, 118 gays, 09 lésbicas e 03 bissexuais. Cerca de 67% das vítimas estão na faixa etária entre 19 – 45 anos, reforçando ainda que a expectativa de vida de travestis e transsexuais é até os 35 anos, pois, como destacado pelo GGB, a média de idade de travestis e transsexuais assassinadas em 2023 é de 31 anos.

Os crimes de ódio, pautados, sobretudo, numa política de ódio potencializados com base nesses discursos proferidos por grupos anti-igualitários, tendo como figura marcada o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro: “não vou combater nem discriminar, mas se eu ver dois homens se beijando na rua, vou bater”.

Tais discursos recaem sobre a Educação e tornam como alvos docentes e pesquisadores e pesquisadoras que pesquisam Gêneros, Sexualidades e Educação, versando seus estudos e análises sobre o Currículo e práticas pedagógicas, e dentre outros olhares possíveis: “o que nós queremos é que o Joãozinho seja Joãozinho a vida toda. A Mariazinha seja Maria a vida toda, que constituam família, que seu caráter não seja deturpado em sala de aula”; “eu não quero que o público LGBT crie currículo para as escolas públicas de primeiro grau”. Declarado abertamente contra os direitos das minorias políticas, reforça: “o filho começa a ficar assim, meio gayzinho, leva um couro e muda o comportamento dele.

Olha, eu vejo muita gente por aí dizendo: ainda bem que eu levei umas palmadas, meu pai me ensinou a ser homem. A gente precisa agir”.¹

Nesse sentido, conforme dados acima, essas vítimas são pessoas que estão ainda ou que deveria estar em processo de escolarização. Esses dados nos revelam o quanto a sociedade e a educação têm dificuldades em respeitar e lidar com a diversidade sexual, lançando seu olhar constante de vigilância, controle e punição a corpos que subverteram a cis-heterossexualidade compulsória e ou a cis-heteronormatividade² Vale ressaltar que essas violências e exclusões colocam em xeque o caráter plural e democrático da escola (Marafon; Souza, 2018). Diante disso, partimos do pressuposto de que a escola atua como um território cis-heteronormativo, que disciplina corpos a se comportarem por meio da pedagogia da cis-heterossexualidade dentro dos parâmetros da heteronormatividade.

Nesse contexto, a partir de um olhar do campo de construção de conhecimento da geografia sobre o território enquanto *locus* de lutas sociais e de relações de poder, temos como problema de pesquisa: quais os sentidos em disputas (re)produzidos nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de escolas de referência de ensino médio (EREMs) em Caruaru/PE?

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo geral: Compreender os sentidos em disputas (re)produzidos, via enunciados, nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de EREMs em Caruaru/PE.

A partir do objetivo geral, temos como objetivos específicos:

- a) Identificar os sentidos (re)reproduzidos nos discursos de docentes sobre territórios cis-heteronormativos nas referidas EREMs;
- b) Elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs;

¹ Trechos extraídos das falas proferidas pelo então ex-presidente da República Jair Bolsonaro, não só durante o exercício do seu mandato (2019-2022), mas são discursos que já se faziam presentes em seu histórico no cenário político, a qual apresenta declaradamente inimigo dos movimentos feministas, LGBTQIA+, do movimento negro, e dos povos indígenas. Acesso em: <https://www.esquerdadiario.com.br/12-vezes-que-Bolsonaro-mostrou-que-e-inimigo-declarado-das-LGBTQIAP>.

² Compreendemos como cis-heterossexualidade compulsória as práticas e discursos que criam e reproduzem as normas de gênero e da heteronormatividade, segundo as quais se delimita os sujeitos em duas categorias: homens/mulheres equivocadamente como ontológicas e essencializadas, considerando como não-humanos corpos que escapam dessa ordem compulsória do sexo, gênero e desejo (Rosa, 2020; Butler, 2022).

A escola, como inserida em uma sociedade cis-heteronormativa, é um espaço obstinado para a (re)produção dos parâmetros da cis-heteronormatividade. Esse conjunto de discursos, valores e práticas efetiva a naturalização da cis-heterossexualidade e patologiza as orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes da cis-heteronormatividade e da cis-heterossexualidade compulsória, tendo o corpo cis-heterossexual, hegemônico, masculino, como viril, dominador, agressivo etc., regulador e controlador, colocando sob a vigilância todos os corpos: os hegemônicos e os dissidentes (Junqueira, 2013).

Entretanto, a escola é um espaço marcado pela pluralidade, pois, o território caracterizado pelo entrechoque de culturas díspares, pelas diversidades étnicas, sexuais, dentre outras diversidades, visto que seu caráter deve ser e precisa ser plural e democrático (Marafon; Souza, 2018). Infelizmente, ainda segue hegemonicamente cis-heterossexista, excluindo e marginalizando corpos que subvertem a cis-heteronormatividade e as normativas de cisgênero. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997, p. 57), “diferenças, distinções, desigualdades (...). A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. Diante da violência promovida pelo cis-heterossexismo, é preciso garantir que pessoas LGBTQIA+ não sejam submetidas à humilhação, à violência, aos silenciamentos, às segregações e às opressões, tanto na sociedade em geral, como e principalmente, no território escolar (foco dessa pesquisa), com vista na construção de políticas públicas e educacionais no município de Caruaru – PE que protejam e garantam o exercício pleno da cidadania e da pluralidade como função da escola.

Ao explicitarmos contexto, realizamos um estado do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006) para sabermos o panorama do que se tem pesquisado sobre a referida temática nos últimos 10 anos, tendo em vista que há um recrudescimento e uma convergência perversa de práticas discursivas neoconservadoras e neoliberais no Brasil (Biroli; Vaggione; Machado, 2020). Para isso, recorreremos ao banco de teses e dissertações da CAPES e ao repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, utilizando como descritores: Território, LGBTQIA+ e Educação.

1.1 Panorama da produção de conhecimento no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Com o avanço da extrema direita no Brasil, há uma disputa de sentidos e concepções que reforçam e/ou promovem discursos de ódio e práticas neoconservadoras que ferem e violam os direitos humanos de pessoas LGBTQIA+ no país. Como nos diz Guacira Louro (2001) ao afirmar que o avanço do movimento LGBTQIA+ tem produzidos efeitos contraditórios, pois de um lado grupos sociais conservadores têm renovado discursos de ódio e *fake News* provocando um pânico moral na sociedade como uma forma de retomada dos valores e costumes da família tradicional brasileira; por outro lado, o movimento LGBTQIA+ tem lutado em prol dos direitos e tem reivindicado respeito às diversidades sexuais e de gêneros.

No que tange à produção do conhecimento, têm-se percebido um avanço de pesquisas sobre esta temática nos últimos 10 anos, sobretudo “sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares” (Romanowski; Ens, 2006, p. 38). No entanto, percebe-se uma timidez de pesquisas relacionadas com a Geografia e as suas categorias de análise: território, espaço, lugar e região. Nesse sentido, priorizamos como descritores: Território, LGBTQIA+ e educação no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. Entretanto, como não foram encontrados estudos, excluídos o descritor “educação” utilizando, assim, como descritor: Território LGBTQIA+. Com esses descritores, encontramos cerca de 22 trabalhos de 2013 a 2023, como nos mostra o quadro 1. Desse total, selecionamos sete estudos que se aproximam mais do nosso objeto de estudo e que serão explicitados mais adiante.

Quadro 1: Delimitação do estudo a partir do descritor Território LGBTI+ no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES.

Autora/Autor	Ano	Título	Instituição
Vera Lúcia Marques da Silva	2008	Da espetacularização à agenda política: uma leitura política do Movimento LGBT' (Dissertação)	PUC-Rio

Leandro Rosa Dal Forno	2013	A festa da diversidade em Cruz Alta-RS como território de exercício da sexualidade LGBT e de seu reconhecimento social. (Dissertação)	UFSM
Ana Carolina Carvalho de Souza Domingues	2018	Territórios de lazer LGBT em Blumenau/SC (Dissertação)	FURB
Maria Sanches Leite	2019	Direito à cidade, território e territorialidades LGBT no centro de São Paulo (1988-2018). (Dissertação)³	Univap
Nathalia da Silva Vieira	2019	O Buraco da Lacaia na Lapa Carioca: relações homoafetivas e distintas territorialidades, em um espaço de vivências LGBT. (Dissertação)	UERJ
Welma Cristina Barbosa Mafra	2019	Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA. (Dissertação)	UFPA
Lua Lamberti de Abreu	2019	Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos (Dissertação)	UEM
Ana Ligia Assunção Livalter	2019	A percepção das mulheres lésbicas sobre o cuidado na estratégia saúde da família. (Dissertação)	UFC
Jaiane Araujo de Oliveira	2019	“A cabeça pensa onde os pés pisam”: movimentos juvenis e práticas educativas emancipadoras no Levante Popular de Juventude (Tese)	UFC
Shelton Ygor Joaquim de Cicco	2019	“Não é preconceito, é gosto pessoal: intersecção de marcadores de diferença social em mídia digitais, eventos e fluxos em Bauru/SP (Dissertação)	UNESP
Pamela Silva dos Santos	2020	Saúde das lésbicas: compreensão dos profissionais de saúde na atenção primária (Dissertação)	UNIPLAC

³ Os títulos demarcados em negrito representam as pesquisas selecionadas que se aproximam aos descritores escolhidos para compor a pesquisa em tela, tanto no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, como no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE – CAA.

Amanda Pedroso	2020	A lesbofobia no ensino superior: expressões e possibilidades de enfrentamento (Dissertação)	UFOP
Daian Cattani	2020	Corpos em aliança: as lutas LGBT em Chapecó/SC (Dissertação)	UFSC
Alemar Moreira de Sousa	2020	Espacialidades do envelhecimento LGBT's nas cidades pequenas de Goiás. (Tese)	UFU
Priscila Carla Gonzaga da Silva	2020	Gênero, sexualidade e prisão: Modos de vida das pessoas LGBTs encarceradas em uma ala específica para essa população dentro de um presídio pernambucano. (Dissertação)	UFPE
Marcielly Cristina Moresco	2020	Primavera secundarista feminista: corporalidades, gêneros e sexualidades nas ocupações escolares do Paraná (2016/2) (Tese)	UFPA
Camila de Freitas Moraes	2020	LGBTfobia: poder e os processos de indizibilização no espaço universitário. (Dissertação)	UCPel
Evelin Generoso Ferreira Fonseca	2020	Outras Geografias” na metrópole carioca: A população LGBTI+ e a busca por uma cidade justa. (Tese)	UERJ
Janivaldo Pacheco Cordeiro	2022	Corpo-território-LGBT: imagens e narrativas de professores/as transviados/as na Educação Básica. (Tese)	UNEB
Lucimar da Silva Dantas	2022	O Serviço Noturno e suas interfaces com o território: um trabalho transviado e marginal do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e/ou outras Drogas III Miriam Makeba (Dissertação)	FIOCRUZ
Marco Antônio Villela Junior	2023	Territórios de acolhimento em São Gonçalo: uma cartografia das estratégias e táticas LGBTI+ (Dissertação)	UFF
Total	21		

Fonte: Autor, 2023.

O objetivo desse estado de conhecimento foi explicitar o panorama sobre o que se tem pesquisado, as lacunas e os leques de possibilidades sobre a construção da teoria na construção de um campo de conhecimento. No que tange aos estudos no BDTD da CAPES, não adentraremos em todos os estudos, pois se distanciam do nosso objeto de estudo; mas para pensar o território, alguns trabalhos servirão de base para a construção do campo teórico e metodológico da pesquisa, deslocando esse conceito chave para apreender as relações de poder no território escolar e seus desdobramentos com gêneros e sexualidades.

No levantamento realizado no BDTD, foram identificadas 22 pesquisas. Destas, selecionamos 7 pesquisas que se aproximam aos descritores indicados anteriormente para este estudo, sendo 6 dissertações de: Maria Leite (2019), Welma Mafra (2019), Lucas Abreu (2019), Amanda Pedroso (2020), Camila Moraes (2020) e Marco Junior (2023); e 1 tese de Janivaldo Pacheco (2022), como veremos a seguir.

O trabalho selecionado de Maria Leite (2019):- Direito à cidade, território e territorialidades LGBT⁴ no centro de São Paulo (1988-2018) – investigou, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e investigativo, de que modo os indivíduos que se relacionam afetivo-eroticamente com indivíduos do mesmo gênero como conquistaram o direito à cidade e, se o fizeram, de que maneira ocorreu a produção e ocupação dos territórios no centro da cidade de São Paulo entre o ano de 1988 a 2018.

Apesar dos avanços pelos movimentos sociais LGBTI+ na construção e conquistas de políticas públicas, no que se refere à questão espacial, o estudo em tela evidenciou que o espaço ainda é permeado por símbolos e signos heteronormativos, sendo a manifestação e a presença desses corpos “proibidas”. O direito à cidade é essencial para todas/os, por isso, o estudo constatou a importância dessas temáticas se fazerem presentes no planejamento urbano para que se sintam seguros/as e pertençam à cidade. Diante disso, o Centro de São Paulo e o Baixo Augusta foram apresentados como espaços de possibilidades de lazer, mas não o Direito à cidade, direito que está ligado ao espaço. Por conseguinte, o espaço pensado nessa lógica heterossexual, delimita espaços para quem pode usar e para os corpos que não

⁴ Para este estudo, adotamos a sigla LGBTQIA+ para enfatizar a solidificação de identidades de gêneros e identidades sexuais que antes eram excluídas e abandonadas, sobretudo pelos ditos simpatizantes na década de 1990 dos movimentos sociais de resistência LGBTQIA+ para representar as diversidades de “um grupo de pessoas da sociedade que sofre distintas violências simplesmente pelo fato de não se adequarem àquilo que foi normatizado como correto na sociedade” (Moreira, 2020, p. 05). Todavia, na produção deste estado do conhecimento, utilizamos as siglas adotadas por cada pesquisador e pesquisadora em suas respectivas pesquisas.

podem usufruir de determinados espaços, a exemplo, praças públicas, à violação dos espaços de saúde e espaços educacionais, ocupando, portanto, territórios marginais nesses espaços.

Em diálogo com as pesquisas supracitadas, e, acima de tudo com o nosso objeto de estudo, a segunda pesquisa a qual enfatizamos, diz respeito a dissertação de Welma Mafra (2019): “Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA”. O estudo analisou as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém no estado do Pará. Tendo como base um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo por meio da análise de conteúdo, os resultados evidenciaram que nessas trajetórias, docentes, pais e servidores criaram obstáculos e desqualificação para com as/os jovens estudantes gays, lésbicas, transexuais e bissexuais, sendo tratados como anormais, seres perigosos que precisam ser controlados ou banidos, apresentando uma escola não democrática que naturaliza o heterossexismo e intensifica a desigualdade social.

Confluindo para refletir em uma educação plural e de uma pedagogia contra hegemônicas produzidas a partir de corpos marginalizados historicamente, o terceiro estudo selecionado de Lua Abreu (2019) denominado como “Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos” buscou a partir de um viés Cartográfico, questionar o apagamento das artes transformistas e a ausência de corpos LGBTI nas produções de saberes nas instâncias hegemônicas, tensionando esses espaços pelo viés da arte Drag Queen. Vale ressaltar que os corpos queers não são bem-vindos nos espaços formais e buscam e/ou forjam espaços próprios. A pesquisa trouxe esses movimentos inventivos em uma pedagogia que possa ser Drag e que positivem experiências marginais, ou seja, uma pe-drag-ogia.

O quarto estudo foi a dissertação de Amanda Pedroso (2020) denominada como “A lesbofobia no ensino superior: expressões e possibilidades de enfrentamento”, investigou como se configura a lesbofobia na vida de mulheres lésbicas no ensino superior na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. A partir desse estudo qualitativo e das coletas dos dados obtidos por meio de entrevistas, foi evidenciando que a universidade é um território de disputas, de jogos de poder, de (in)visibilidades da mulher lésbica, e majoritariamente, das mulheres, configurando-se como um não-lugar para as existências heterodissidentes.

Nesse viés de análise, o quinto estudo, a dissertação de Camila Moraes (2020), ancorada sob a égide de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental: “LGBTfobia: poder e os processos de indizibilização no espaço universitário”, apresentou como objetivo investigar como as relações de poder e a biopolítica se apresentam enquanto táticas de poderes/saberes que excluem e mortificam corpos que se encontram na contramão da heteronormatividade. Os resultados desse estudo evidenciaram que a LGBTfobia se constitui enquanto uma violência social que precariza a vida de corpos heterodissidentes e as privam de acesso a políticas sociais. Nesse sentido, mostram a necessidade de se pensar em uma educação contra hegemônica, sobretudo, no espaço universitário, como um lugar de construção de uma nova política educativa em relação a LGBTfobia e na construção de políticas públicas para a diversidade sexual.

A sexta pesquisa de Marco Júnior (2023) intitulada como “Territórios de acolhimento em São Gonçalo: uma cartografia das estratégias e táticas LGBTI+” tem por objetivo analisar criticamente as escolhas de estratégias e táticas de sujeitos territorializantes LGBTI+, trazendo como recorte espacial a cidade de São Gonçalo no Rio de Janeiro. Além da cidade ser pioneira na Parada do Orgulho LGBTI+ fora da capital, promovido por atrizes e atores dos movimentos sociais, os resultados desse estudo constataram que a formação das identidades e a formação de territórios LGBTI+ estão diretamente ligados à estigmatização de uma sociedade cis-heteronormativa. Além disso, há a importância da Parada do Orgulho LGBTI+ na cidade reforçando-a como espaço democrático, mas que ainda assim é alvo de grupos conservadores com suas críticas e agressões.

Inserido no campo da pesquisa qualitativa e utilizando a técnica de coleta de dados da entrevista semiestruturada, pôde-se perceber outro território – o Ponto de Encontro, são bares, boates gays, saunas, também considerado com uma face especializada dos “armários” para o público masculino não assumido em relação a sua identidade sexual e a sua faixa etária, pois são pessoas acima dos 40 anos. Em suma, uma das táticas utilizadas por pessoas LGBTI+ seriam a ida para outras cidades, utilizando o município de São Gonçalo apenas como cidade dormitório. Nesses resultados, foram mapeados 8 territórios públicos e privados frequentados por pessoas LGBTI+ em São Gonçalo e todos apresentaram algo em comum: o acolhimento.

Finalizando nossas análises, sendo a sétima pesquisa e a primeira tese, foi autoria de Janivaldo Pacheco (2022). O estudo tem o título: “Corpo-território-LGBT: imagens e

narrativas de professores/as transviados/as na Educação Básica”, buscou compreender e analisar os atravessamentos que forjam identidades pessoais e profissionais de pessoas LGBTQIA+ na docência e que, por conta do gênero e das suas sexualidades, provocam resignificação de suas práticas pedagógicas e fabricam comportamentos e performances para o exercício do magistério e criam modos e contextos para pensar os movimentos de representação e representatividade. Conforme os resultados dessa pesquisa obtidos através de uma pesquisa narrativa e das escritas de autorretratos, as/os professoras/es transviadas/os são assujeitadas/os ao “Cis”tema que as/os vigiam, forjando identidades voltadas para a (auto)vigilância, ao (auto)silenciamento e à (auto)invisibilização como forma de sobrevivência no espaço escolar. Ainda nesses resultados, foram destacados que suas representações e representatividades são de extrema importância para o enfrentamento da LGBTfobia.

Diante desse cenário, ainda há uma ausência da categoria de análise – território – em relação à escola, pois ao utilizar os descritores território, LGBTQIA+ e Educação não foram identificados quaisquer trabalhos. Para esse levantamento, precisou-se utilizar como descritor, território LGBTQIA+, o qual possibilitou fazer análises a partir de suas aproximações com o nosso objeto de estudo. Apesar disso, o estudo em tela, pretende contribuir no campo educacional, como também, para a produção do conhecimento da Geografia, apreendendo as produções e disputas de sentidos por docentes dentro do território educacional, a partir de uma perspectiva simbólica através da apropriação das múltiplas identidades sexuais num espaço permeado por lutas sociais e ideológicas.

Em relação ao campo teórico, algumas pesquisas do nosso levantamento se ampararam no materialismo histórico-dialético. Desse modo, apesar de alguns desses trabalhos ainda sinalizarem o sexo/corpo como dado biológico e evidenciarem a carência de estudos que priorizem o território, enquanto uma categoria chave na produção do conhecimento geográfico, atrelado aos estudos de gêneros, sexualidades e educação. Eles podem contribuir na percepção das territorialidades e das vivências/experiências de estudantes LGBTQIA+ espaço escolar. Esse espaço é foco central do nosso estudo, sobretudo em Caruaru, agreste pernambucano.

Especificamente em um contexto local, geolocalizamos as nossas análises para o repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc do Centro Acadêmico do Agraste, da Universidade Federal de

Pernambuco –, localizado no Agreste Central na cidade de Caruaru – PE. No entanto, cabe salientar que devido ao curso de doutorado ter sido aprovado no ano de 2020, focaremos nas dissertações dos últimos 10 anos (2013 a 2023) do PPGEduc, uma vez que até o momento da realização do nosso estado do conhecimento ainda não havia teses defendidas. Vejamos a quadro 2:

Quadro 2: Delimitação do estudo a partir dos descritores de Território, LGBTQIA+ e educação no repositório do PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

Autora/Autor	Ano	Título	Instituição
Rafael Lima Vieira	2013	Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru	UFPE
Elizabeth Maria da Silva	2014	Mulheres emancipai-vos: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta	UFPE
Emanuely Arco Iris Silva	2015	Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE	UFPE
Sérgio Antônio Silva Rêgo	2015	Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina	UFPE
Kariny Lima de Oliveira	2016	“Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru	UFPE
Marcio da Silva Lima	2017	Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai	UFPE
Ribbyson José de Farias Silva	2017	Quando a matéria tem gênero: sobre masculinidades e feminilidades na docência em física no Agreste de Pernambuco	UFPE
Fernanda Cavalcante da Silva	2017	Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada	UFPE
Márcio Rubens de Oliveira	2018	Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco	UFPE

Emerson Silva Santos	2018	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar⁵	UFPE
Amanda do Nascimento Rosa	2018	A produção científica sobre gênero nos programas de pós-graduação da UFPE: uma revisão a partir do repositório institucional de teses e dissertações	UFPE
Filipe Antônio Ferreira da Silva	2019	Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega	UFPE
Antônio Alves de Santana	2019	Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste pernambucano	UFPE
Marciano Antônio da Silva	2020	Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco	UFPE
Dhones Stalbert Nunes Silva	2021	Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru	UFPE
Jéssica Ribeiro de Oliveira	2022	Pedagogias culturais em subversão: significações sobre arte, gênero e feminismos a partir das obras de mulheres artistas de Tracunhaém, Pernambuco	UFPE
Claudianderson Nogueira da Silva	2022	Famílias homoparentais: percepções sobre o reconhecimento e a integração em escolas do Agreste Pernambucano	UFPE
Jessica Priscila Garcia Souza	2023	Produção de conhecimento sobre feminismos, gênero e sexualidades nos programas de pós-graduação em educação do nordeste do Brasil	UFPE
Rubem Viana de Carvalho	2023	Um arco-íris na luta pela terra: o construir da práxis pedagógica do coletivo LGBT do MST	UFPE
Luiz Felipe de Oliveira Silva	2023	Trajetórias escolares de estudantes homossexuais em escolas de referência do ensino médio (EREMs) de Caruaru/PE	UFPE
Cinthia Genelice dos Santos	2023	Educação, feminismos e mulheres: um estudo de caso do Coletivo Desabrochar de Belo Jardim/PE	UFPE
Rivaldo Mendes da Silva	2023	Pessoas não binárias na educação: problematizando inteligibilidade dicotômica de pós-graduandos da UFRPE	UFPE
Total	22		

Fonte: Autor, 2023.

⁵ Assim como utilizado no quadro anterior, optamos por demarcar em negrito as pesquisas selecionadas que contribuem às reflexões do nosso estado do conhecimento e se aproximam dos descritores selecionados vinculados ao nosso objeto de pesquisa.

Conforme evidenciado na tabela acima, focamos nossas análises em algumas dissertações que se aproximam do nosso objeto de estudo – território escolar – locus de lutas e disputas sociais, e aos sujeitos de nossa pesquisa, professores da educação básica. Salientamos que território foi um dos descritores utilizados no repositório do PPGEduc, no entanto não foi identificado qualquer trabalho. A partir da ausência de trabalhos com o referido descritor, privilegiamos outros descritores: gênero, LGBTQIA+ e educação, resultado em 22 dissertações. Dentre essas, foram destacadas as pesquisas de Émerson Santos (2018), Filipe Silva (2019), Antônio Santana (2019), Dhones Silva (2021) e Luiz Silva (2023). Essas pesquisas nos auxiliam para pensarmos, numa larga e micro escala, os funcionamentos da LGBTfobia e de como atravessam os corpos heterodissidentes, sobretudo, na educação na cidade de Caruaru/PE, locus da nossa pesquisa.

O primeiro estudo desse segundo levantamento foi a dissertação de Émerson Santos (2018) “(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar” teve como objetivo investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco.

Amparando-se em uma abordagem qualitativa e por meio da análise do conteúdo, os resultados apresentados foram que em uma das escolas estaduais de Ensino Médio Integral possuem melhores condições para tratarem de questões sobre diversidade sexual e identidade de gênero, tendo em vista que os/as estudantes das escolas analisadas apresentam um entendimento progressista em relação às referidas temáticas frente a algumas atitudes reacionárias de alguns docentes para com discentes que fogem das normativas de gêneros e da heteronormatividade, incentivando os/as docentes a buscarem informações e a introdução desses temas mesmo que transversais no componente curricular de Direitos Humanos e Cidadania, disciplina ofertada apenas em escolas integrais.

Outro ponto destacado diz respeito à formação docente, pois a formação continuada de professores e professoras da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco não contempla discussões sobre diversidade sexual e identidade de gênero. Nesse cenário apresentado, a pesquisa evidenciou, também, um rebatimento direto na atuação da gestão escolar, pois

muitos gestores têm dificuldades de compreensão sobre as questões e temáticas de gênero e diversidade sexual. Essa ausência de formação de docentes e gestores, por conseguinte, resulta num baixo envolvimento da gestão escolar em promoção de ações com vistas no combate à LGBTfobia na escola.

Apesar de não receberem apoio da Secretaria de Educação de Pernambuco no que tange às questões relativas à diversidade sexual e identidade de gênero e da circulação de discursos fundamentalistas por parte de alguns e algumas docentes, foi percebido algumas estratégias desenvolvidas pela gestão escolar para o enfrentamento da LGBTfobia. Dentre essas estratégias, houve várias oficinas no Projeto Semear de uma escola integral, realizando palestras, seminários e a motivação para atender às demandas trazidas pelos/as estudantes no que tange à diversidade sexual abordadas no componente curricular Direitos Humanos e Cidadania.

A segunda dissertação de Filipe Silva (2019) intitulada como “Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega” teve por objetivo geral: analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, método de caso alargado e entrevistas semiestruturadas, foi destacado nos resultados que os consensos nas escolas em relação à temática diversidade sexual ocorre por meio do compromisso dos/as professoras em pautar essa temática nas suas disciplinas, de forma que as identidades LGBTs que permeiam esse espaço, possam se sentir seguras e valorizadas.

Já os dissensos que surgem no cotidiano escolar, como evidenciou a dissertação, indicou que a LGBTfobia é uma ameaça e uma violência que precisa ser combatida, mas alguns professores/as, em situações recorrentes não agem de forma justa para o enfrentamento da LGBTfobia. Arelado a isso, tanto a gestora e os/as professoras/es relataram a necessidade de formação referentes a temática, as limitações conceituais, resultando no baixo envolvimento da gestão escolar na promoção de ações com vistas ao combate à LGBTfobia e ao repasse de orientações inadequadas aos professores/as.

Dentro desse cenário de violências, violações de direitos e de resistência, o terceiro estudo, realizado por Antônio Santana (2019) “Pessoas trans na escola: experiências e

resistências no contexto do agreste pernambucano” compreendeu quais as estratégias de resistências de pessoas trans no ensino médio da escola pública no contexto do agreste pernambucano. Levando em consideração que o espaço escolar é fundamental para a formação da cidadania e, um direito de todas e todos em suas diversas modalidades de ensino. O estudo desenvolvido destacou em seus resultados, através de uma pesquisa de cunho qualitativo dentro do âmbito dos estudos do pós-estruturalismo. O referido estudo, destacou, via relatos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, experiências de transfobia na vivência escolar. Desse modo, existe uma defasagem de políticas de formação docente na rede educacional que atenda às necessidades e demanda da população trans.

A quarta pesquisa, desenvolvida por Dhones Silva (2021), intitulada: “Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru” que em seu objetivo buscou compreender as resistências e estratégias dos docentes do Ensino Médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade. A pesquisa em tela, figura-se dentro de uma abordagem qualitativa que através de uma entrevista semiestruturada e da análise do conteúdo na interpretação dos dados, mostrou em seus resultados que os/as docentes resistem às temáticas de gênero e sexualidade.

A partir dos dados desse estudo, também foi percebido as estratégias criativas utilizadas por professoras e professores promovendo o respeito, a equidade de gênero buscando minimizar o preconceito e a LGBTfobia. Por fim, encontrou-se diversas relações entre pânico moral e a LGBTfobia em suas análises, evidenciado a partir da ideologia de gênero. Uma das relações destacadas foi a de acirramento, a qual o discurso da ideologia de gênero provoca uma excitação de violências, discriminações e segregação dentro da escola. Além disso, outra relação importante é de desmistificação, em que o corpo docente compreende a importância de se discutir as questões relacionadas a gênero e sexualidade sem a necessidade de acionar equivocadamente o pânico moral e a ideologia de gênero difundidos por discursos neoconservadores da extrema direita no Brasil.

O quinto estudo de Luiz Silva (2023) sobre “Trajetórias escolares de estudantes homossexuais em escolas de referência do ensino médio (EREMs) de Caruaru/PE” compreendeu, a partir do contexto da diversidade sexual, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE. Tendo como fio condutor os

estudos de Bourdieu, amparou-se numa abordagem qualitativa e documental, bem como nos retratos sociológicos e nas entrevistas narrativas com estudantes LGBTQIA+. Com base nos resultados, a sexualidade, enquanto um dispositivo de poder e controle, foi uma variável de impacto nas trajetórias deste contingente, e através dos discursos e/ou práticas que perpassam nesse espaço, a família e escola tiveram significativa importância em suas trajetórias escolares para ultrapassar preconceitos e discriminações.

Por certo, ao trabalharmos com esses 05 estudos realizados na cidade de Caruaru – PE e no agreste pernambucano, percebe-se que a LGBTfobia ainda é uma realidade que precisa ser enfrentada. Há ausência de formação docente que ainda não contempla essas temáticas para compreendermos e reforçarmos esse caráter plural do território escolar. Conseqüentemente, existem lacunas no que se refere às políticas educacionais no agreste pernambucano, como foi evidenciado por algumas pesquisas neste levantamento.

Nesse sentido, o nosso estudo se diferencia ao trazermos a dimensão territorial, enquanto uma categoria analítica para percebermos as territorialidades de estudantes LGBTQIA+ na escola, e as produções de sentidos lançadas por docentes – sujeitos de nossa pesquisa - de duas EREMs, uma localizada em bairro de camada popular e a outra em bairro de camada média que, por um lado, sinalizam para o respeito às diferenças e às diversidades sexuais; por outro, inibem as manifestações desse contingente que ainda se sentem excluídos/as da escola.

Nesse caminho, trabalharemos com análise do discurso de inspiração foucaultiana para se perceber os mútuos engendramentos das práticas discursivas e não-discursivas, bem como possibilitar o mapeamento de processos de assujeitamento do sujeito, as posições de sujeitos que podem repercutir em reforços e ou possíveis resistências a esses assujeitamentos e saber/poder (Fischer, 2001; Foucault, 2004).

Em sua relevância social, o referido projeto pretende contribuir para pesquisadores e pesquisadoras nos estudos de gênero, sexualidade e educação ao almejar pôr em relevo a LGBTfobia através da pedagogia da cis-heterossexualidade exercida dentro de um território legitimado para a formação política e social de sujeitos e sujeitas; colaborar com o aprimoramento da Educação Básica da cidade de Caruaru – PE, fomentando, através da confluência de outras pesquisas a qual evidenciamos anteriormente, a construção de uma educação não sexista, plural e democrática, como também possibilitar uma formação inicial

e ou continuada sobre gênero, sexualidade e educação para o corpo docente e toda gestão escolar no município de Caruaru – PE, bem como no Agreste Pernambucano.

É importante destacar que, embora esse cenário possa parecer utópico, entendo que é justamente a partir da utopia que encontramos forças e elaboramos estratégias para transformar essa visão em realidade. A utopia não é um ponto inalcançável, mas um horizonte que nos guia, permitindo-nos imaginar e construir um contexto educacional mais plural, democrático e inclusivo. Essa perspectiva nos impulsiona a pensar criticamente e a agir de forma concreta para enfrentar desigualdades e discriminações que ainda permeiam o ambiente escolar.

Além disso, acredito que essa busca por um contexto educacional transformador pode servir como base para subsidiar a elaboração de políticas públicas e educacionais que atendam às especificidades e às demandas deste município. Trata-se de um compromisso com a justiça social e a valorização da diversidade, que deve se refletir não apenas no discurso, mas em práticas concretas e na construção de um sistema educacional que acolha e respeite todas as identidades e subjetividades. É nessa articulação entre o sonho e a ação que vejo a possibilidade de contribuir para uma sociedade mais equitativa e para uma educação que realmente cumpra seu papel transformador.

2. TECENDO REFLEXÕES SOBRE SEXOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E CIS-HETERONORMATIVIDADE

Este capítulo tem por objetivo tecer reflexões sobre as categorias de sexo/corpo, gêneros e sexualidade, conceitos que ainda são naturalizados em muitas situações e que sustentam a matriz de inteligibilidade social. Adotando a teoria da performatividade de gênero da Judith Butler (2022) como suporte para tensionar as concepções universalistas e ontológicas como um atributo do ser e aos sentidos atribuídos pelo Ocidente. Na primeira seção, discorreremos sobre a historicidade do conceito de gênero, posteriormente, objetivamos desnaturalizar essas categorias hierárquicas, dicotômicas e excludentes que dão embasamento a cis-heteronormatividade, produzindo, portanto, violências e violações de direitos para sujeitos que subverteram a ordem compulsória do sexo – gênero – sexualidade/desejo.

2.1 Historicizando o conceito de gênero sob à luz da Teoria Feminista

Nos estudos sobre gênero e sexualidade, o conceito de gênero e a sua origem fora essencial para compreender as relações sociais de poder, normativos e binários entre homem e mulher, menino e menina. Antes disso, é sabido afirmar que as palavras e os conceitos possuem uma história e um significado, assim, o conceito de gênero também possui uma historicidade. Nesse sentido, apresentaremos uma breve análise deste conceito sob à luz da Teoria Feminista que embasaram e fortaleceram os estudos de gênero e sexualidades na contemporaneidade.

O termo gênero aparece em um contexto pós II Guerra Mundial pelos movimentos feministas, surgindo, primeiro, pelas feministas Norte Americana em rejeição ao determinismo biológico na década de 1960 no enfrentamento: da desigualdade entre homens e mulheres, do patriarcado, das opressões e sua participação na política e na sociedade em geral. Antes, como aponta Joan Scott (1989), gênero era sinônimo de “mulheres” e as produções de conhecimento realizadas por historiadores e historiadoras feministas, eram denominados como estudos das mulheres para evidenciar as relações sociais de opressões e hierarquização neste período.

Essa historicidade acompanha as ondas do movimento feminista, e mais tarde, para solidificação de uma epistemologia feminista. Como afirma Leandro Colling (2018), a primeira onda do feminismo, denominado como sufragismo, no final do século XIX e início

do século XX é voltado para a conquista dos votos das mulheres. É importante salientar que as sufragetas eram mulheres brancas, heterossexuais e burguesas, relegando as mulheres não brancas de suas pautas, dos seus interesses, enfim, de sua luta contra as desigualdades intra gênero.

A segunda onda do feminismo corresponde ao final da década de 1960, na qual as mulheres buscavam direitos igualitários frente a uma sociedade patriarcal, sexista e hierarquizada, como também, as teorizações e difusão as suas epistemologias. Nesse período é marcado pela publicação da obra clássica de Simone de Beauvoir “O segundo sexo” em 1957 (Louro, 1997; Colling, 2018).

Conforme Guacira Lopes Louro (1997), historicamente, o movimento feminista sempre teve como foco central analisar as relações de poder exercidas sobre os gêneros, buscando explicitar as formas de silenciamento, submetimento, a opressão das mulheres numa sociedade marcadamente heterossexista. E, a obra de Beauvoir contribuiu, neste período, para evidenciar que essa assimetria entre o homem e a mulher é uma construção social, e que a biologia não pode ser mais utilizada para a diferença entre os sujeitos. Muito embora, há uma concepção do “sexo” como algo natural, e o gênero como um construto social. Essa visão será problematizada posteriormente pela filósofa Judith Butler.

Nesse ínterim, em 1968, na área das ciências da saúde, Robert Stoller, inseriu em sua obra “Sex and Gender”, o termo gênero na diferenciação das condições biológicas/anatômicas. É uma obra que trata sobre intervenções cirúrgicas de pessoas intersexuais e transgêneros, pois “para Stoller, o sentimento de ser mulher ou homem era mais importante do que as características anatômicas” (Spizzirri; Pereira; Abdo, 2014, p. 43).

Muito embora, a segunda onda do movimento feminista amparou suas análises em um fundacionalismo biológico⁶, associando o corpo à biologia, provocando um obstáculo na compreensão das diferenças. Linda Nicholson (2000, p. 32), compreende, neste sentido, que “quando a própria cultura associa o gênero à biologia, uma análise feminista que segue

⁶ Linda Nicholson (2000, p.12) compreende o fundacionalismo biológico como algo que “permite os dados da biologia coexistam com os aspectos da personalidade e do comportamento”, principalmente em relação à categoria corpo como algo não problematizado nem desconstruído de um argumento ontológico.

esses pressupostos fica incapaz de explicar aqueles que se desviam da norma”, negando os corpos e a existência de pessoas trans e intersexuais, dentre outros aspectos.

Essa perspectiva, dar-se-á também, a partir da construção do corpo sexuado como um dado na epistemologia sexual, enfatizado por Nicholson (2000) e Paul B. Preciado (2018), a partir da teoria de Thomas Laqueur, em seu contexto histórico que no século XVII existiam uma noção unissexuada, na qual o “homem” era um modelo perfeito do humano, e as mulheres, receptáculo reprodutivo. Essa visão é marcada pela concepção do sexo feminino como uma inversão ou interiorização do sexo masculino. Posteriormente, no começo do século XVIII, essa visão fora substituída por um sistema de oposição e bissexuada, cujo sexo feminino e identidades sexuais são inteiramente diferentes no sentido de “corresponder aos aspectos culturais do masculino e do feminino” (Nicholson, 2000, p. 19).

Essa visão de um feminismo ancorado num fundacionalismo biológico na segunda onda do movimento feminista e a universalidade da categoria mulher, gerou descontentamento entre as mulheres brancas e não brancas, lésbicas e periféricas que não se sentiam representadas e os seus interesses e desigualdades não eram levados em consideração dentro do movimento, tendo em vista que os interesses políticos e sociais, em sua primazia, priorizavam as mulheres brancas, heterossexuais e de classe média dos países industrializados.

Dito isso, a terceira onda do feminismo, iniciado na década de 1990, buscou desconstruir a universalidade da categoria mulher, levando em consideração as multiplicidades e as intersecções de raça, sexualidade, classe e região (Marques; Xavier, 2018).

Ainda na década de 1980, as feministas em suas construções teóricas, como corrobora Spizzirri, Pereira e Abdo (2014), já utilizavam o termo gênero para diferenciar do sexo, uma vez que, as diferenças entre homens e mulheres não dependiam do sexo, e sim, da cultura que estão inseridas/os, muito embora ainda se tinha a concepção do sexo/corpo como um dado biológico. Nesse viés, uma das teóricas de grande relevância nos estudos de gênero, pensando-o enquanto uma categoria útil de análise, destaca-se o trabalho realizado por Joan Scott. Entretanto, vale ressaltar que essa autora, mesmo sendo pós-estruturalista,

não problematizou a categoria sexo/corpo que só vai ser desestabilizada e desconstruída do seu argumento ontológico por Butler (2022).

Assim, para Scott, o gênero rejeita as justificativas biológicas indicando as construções sociais, binárias e excludentes, isto é, “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e as mulheres” (1989, p. 07).

Ao designar as identidades sexuais pré-determinados para homens e mulheres, meninos e meninas, a sociedade cria uma estereotipia sexual para designar os comportamentos sociais e categorizados dentro dessa lógica binária, dicotômica e excludente, isto é, a toda lógica da passividade, feminilidade, docilidade e o espaço doméstico a feminilidade; e, toda virilidade, agressividade, a produção do conhecimento e o espaço público para o gênero masculino dentro de uma masculinidade hegemônica.

O gênero, para Scott (1989), é constituído por elementos a partir das relações sociais baseadas nas diferenciações percebidas entre os sexos/corpos. Tais elementos são inter-relacionados, sendo eles: símbolos culturalmente disponíveis, na qual definem as representações com base nas genitálias em contextos sociais distintos; conceitos normativos que são expressos em doutrinas religiosas, na ciência, espaços educativos, jurídicos. Neste caso, também acrescentamos a mídia, sobre as representações do ser masculino e feminino dentro desse binarismo como algo fixo, natural e universal. Vale ressaltar que os argumentos de Scott também são ratificadas por Louro (2019, p. 30), pois:

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias”.

O terceiro elemento que interliga este pensamento no campo de produção de conhecimento sobre gênero é a noção do político nas relações sociais. Assim, o gênero não é construído apenas no parentesco, mas também, pela economia, pela educação, pela política, na produção do conhecimento em nossa sociedade. O quarto elemento diz respeito à identidade subjetiva, ou seja, o gênero como primeiro modo de significar as relações de

poder. Neste caso, gênero e poder estão intrinsicamente interligados, pois constitui como “uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e desigualdade” (Scott, 1989, p. 26).

Apesar do gênero ser problematizado enquanto uma construção social, o sexo/corpo, na obra de Scott, ainda era constituído como uma categoria biológica/natural. Dessa maneira, como denunciado por Nicholson (2000), em algumas produções do conhecimento do campo feminista, a cultura age de forma ativa sobre um corpo sexuado pautado na diferença sexual como algo fixo, natural e imutável.

A partir disso, teóricos e teóricas do pós-estruturalismo vêm desestabilizando e desconstruindo essas concepções binárias que se engendram no fundacionalismo biológico. Destacamos o trabalho da Judith Butler (2022) com sua teoria da performatividade de gênero, e na desconstrução da categoria mulher em um sentido universal, críticas efervescentes na terceira onda do movimento feminista, como se todas sofressem as mesmas violências do patriarcado e do sexismo. Nesse caminho, Butler afirma que:

O gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (2022, p. 21).

Dentro dessa crítica à universalidade da identidade feminina e da opressão masculina evidenciou o quanto a categoria “mulheres” é normativa e excludente, pois a “insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas (Butler, 2022, p. 39).

De fato, as contribuições do movimento feminista na primeira e segunda onda foram essenciais para aquele período histórico, evidenciando o sexismo e as opressões, no entanto, essa concepção globalizante de um sujeito do feminismo não correspondia com a realidade de outras mulheres, pois como reitera a professora e transfeminista Leticia Nascimento (2021, p. 28), “as feministas negras, feministas lésbicas, as feministas socialistas passaram paulatinamente a dedicar esforços teóricos e políticos para a pluralização das sujeitas do feminismo”. O gênero enquanto uma categoria de análise contestada por essas sujeitas plurais do feminismo, é interseccionada por outros marcadores sociais da desigualdade - raça, classe, regionalidade, sexualidades e território - em contextos históricos e culturais específicos, como no caso do Brasil, país que foi colonizado.

A próxima seção centrará suas análises a partir das contribuições da filósofa Judith Butler (2022; 2019) em sua teoria da performatividade de gênero, desestabilizando e desnaturalizando conceitos tidos como fixos, naturais e universais.

2.2 Desnaturalizando as categorias de sexo/corpo, gênero e sexualidade/desejo da matriz de inteligibilidade cultural do Ocidente

O que constitui o sexo e o gênero? Qual a diferença entre sexo e gênero? Estará o sexo para a cultura, assim como a cultura estará para o gênero? Iniciamos nossas discussões a partir dessas indagações recorrentes sobre a distinção entre sexo e gênero. Essa distinção fora muito teorizada pelas feministas para expressar o caráter cultural do gênero sobre um corpo sexuado tido como “natural”, ou como forma didática de explicar as diferenças sexuais e anatômicas. Partindo desse princípio, esta concepção dos símbolos culturais agindo sobre uma “natureza”, promove uma noção estável binária de gênero de que este decorre do sexo, e o sexo decorre do gênero.

Nesse diapasão, Judith Butler (2022) e sua abordagem desconstrucionista e performativa do gênero – influenciada pelo pensamento de Jacques Derrida e de Michel Foucault - problematiza esse caráter imutável do gênero e do sexo/corpo. Para esta autora, é crucial fazer uma crítica às estruturas jurídicas que engendram identidades e as naturalizam, imobilizando-as. Para a Biologia o sexo corresponde às questões anatômicas, cromossômicas e aos caracteres sexuais entre masculino e feminino. Essa concepção apresenta o sexo como algo natural, fixo e imutável como apresentamos anteriormente; e uma abordagem crítica que contestam essas estruturas que fixam as identidades, possibilitam apreender que o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero, como afirma Butler:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. [...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como

“pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (2022, p.27).

Ou seja, para Butler (2019; 2022), o sexo é gênero, produzido discursivamente/culturalmente, e que essa distinção sexo/gênero é inoperante. O sexo é um ideal normativo e regulatório cuja materialidade é imposta e que produz os corpos que o governa, tendo em vista que o “sexo, é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável” (Butler, 2019, p. 196). Isto é, o sexo não é uma natureza biológica que alguém “possui”, mas um ideal normativo e produzido pelas instituições jurídicas, educativas, religiosas e dentre outras tecnologias que produzem o sexo/gênero, bem como reiteram a ordem compulsória do sexo-gênero-desejo e prática sexual dentro dos parâmetros da cis-heteronormatividade.

Dito isso, quando o enunciado “isso é um menino e/ou isso é uma menina” é proferido via discurso médico ao anunciar o “sexo” do feto, cria-se uma expectativa do que será apropriado para o feto de acordo com a sua “natureza sexuada”, materializando-se em brinquedos, roupas, acessórios etc.

Assim, dentro dessa lógica binária, dicotômica, hierarquizante e excludente para tudo aquilo que seja “apropriado” para um corpo que possui um pênis e para um corpo que possui uma vagina imposta pela matriz de inteligibilidade cultural, cujo único desejo é a cis-heterossexualidade naturalizada, negando outras possibilidades de desejos que subvertem a esse imperativo heterossexual. Para Berenice Bento (2011), essas tecnologias materializadas que produzem o sexo/gênero funcionam como próteses identitárias, fixando-as, como também, proibindo-as e/ou afirmando-as.

Na contestação clássica da distinção de sexo/gênero e em suas desconstruções dessas categorias, Butler considera que se o gênero é uma construção social não se deve fixar a concepção estável de que este decorra do sexo e de que a ele esteja restrito, bem como um “homem” remeta há um corpo masculino e nem uma “mulher” há um corpo lido e interpretado socialmente como feminino, pois “não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois” (Butler, 2022, p. 26).

Vale sublinhar que, no mesmo caminho de Butler, tampouco se deve considerar o gênero associado à biologia referente a uma noção de “porta-casacos” das identidades, pois essa percepção nega a existência e obstaculiza a compreensão das diferenças e das

diversidades sexuais no espaço e no tempo, como explicita Nicholson (2000). Assim, de maneira idêntica, ainda sugere uma percepção determinista de sentidos e significados de gênero a partir das diferenças anatômicas dos corpos, isto é, às identidades, aos comportamentos e aos papéis sexuais “pré-determinados” para o gênero masculino e feminino, bem como reforçando a construção da inteligibilidade do gênero da matriz heterossexista.

Butler (2022) afirma que o gênero é constituído no tempo e no espaço por meio de uma repetição estilizada dos atos, dado que “o efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero” (2022, p. 242). Dessa forma, a repetição das normas de gênero, muitas vezes, dar-se-á de forma ritualizada, a exemplo, chá de bebê, chá revelação⁷, e também materializadas em brinquedos e cores pela matriz de inteligibilidade cultural, promovendo uma ficção reguladora dos corpos. Assim, essa perspectiva teórica, evidencia que o gênero está inscrito na significação cultural, desconstruído, e, portanto, não é uma essência do sujeito.

Nesse caminho, compreendemos que gêneros inteligíveis são os gêneros que mantêm uma coerência e uma continuidade, uma ficção de lógica linear, entre sexo, gênero, prática sexual e desejo consolidando o imperativo cis-heterossexual que é tido como “natural” e “universal”.

Nesse sentido, a matriz de inteligibilidade social/cultural apresenta o corpo cis-heterossexual masculino ficcionalmente como um efeito discursivo e regulador dos demais corpos. Esse corpo, “supostamente ontológico”, como é problematizado em sua teoria da performatividade, associa o corpo heterossexual masculino como viril, ativo, dominador; e toda lógica da passividade, docilidade, maternidade à feminilidade (Butler, 2019; 2022). Fundamentando essa visão, a autora nos diz que:

⁷Chá de revelação diz respeito a revelação do sexo/gênero do feto por meio de algum evento e/ou brincadeira no período de gestação. O chá de bebê consiste aos presentes recebidos, a exemplo, roupas, fraldas, chupetas, mamadeiras, brinquedos, etc., antes do nascimento para compor o enxoval do feto dentro do binarismo de gêneros (menino-menina). Essas ritualizações intensificam as demarcações de gênero, assim como exercer o controle minucioso da produção da heterossexualidade materializadas nessas tecnologias que produzem os gêneros, dando sentido e significado para a naturalização da heterossexualidade como algo natural, portanto, universal (Souza; Marçal, 2019).

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero” (2022, p. 44).

A produção dessa inteligibilidade social é acompanhada pela construção e rejeição de corpos abjetos, isto é, para identidades e as diversidades sexuais que se distanciam da norma imposta pela inteligibilidade social que é tida como natural, “normal” e universal. Marcelo Miranda (2021, p. 55), a partir das leituras de Butler, afirma que “a desconstrução de corpos binários pode resultar na performatividade de outros “sexos” ainda não categorizados pela inteligibilidade social, excedendo o corpo macho e o corpo fêmea”.

Em nossa sociedade a norma que se estabelece remete ao homem branco, heterossexual, de classe média e cristão passando a ser referência, e os “outros” serão marcados a partir dessa referência. Esses sujeitos caracterizam o “centro” que além de representarem a si, exercem as prerrogativas de representarem os outros, apresentando “como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos” (Louro, 2019, p. 19).

Assim como sexo e gênero são construções sociais, as sexualidades⁸ também são construções sociais imbricadas nas e pelas relações de poder. Não há, neste sentido, uma sexualidade essencializada, “natural”, “dado” e “fixa”, portanto, “a construção do gênero e sexualidade dá-se ao longo de toda vida, continuamente, infundavelmente” (Louro, 2008, p. 18). Dito em outras palavras, essas construções dar-se-ão de forma contínua e sempre inacabadas.

Em a Vontade de Saber, Foucault (2023) delinea seus estudos sobre a história da sexualidade, não como algo dado da natureza, tampouco como um elemento rígido, mas como um dispositivo histórico perpassado por relações de poder de forma capilarizada, descentrado, e não emanado de um único lugar, rompendo com uma lógica a qual o poder é

⁸ Utilizaremos sexualidades no plural para destacar as variedades e expressões de práticas sexuais, afetivas, emocionais que vão além do padrão heterossexual. Por isso, compactuamos com Torres (2010), ao afirmar que existem muitas relações possíveis entre identidades de gênero e sexualidades, sendo importante enfatizar que existem homossexualidades, bissexualidades, lesbianidades, transexualidades, travestilidades, e dentre outras possibilidades possíveis de expressões e manifestações.

centralizado no Estado e/ou personificado. Nessa concepção, o autor afirma que a sexualidade nada mais é que:

O nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2023, p. 115).

Foucault faz uma crítica à essencialização e naturalização da sexualidade e de práticas sexuais, especificamente, da heterossexualidade como um ideal regulatório e normativo, incitados por discursos que produzem os “normais”, e as práticas sexuais que rompem com as regras da aliança e do matrimônio heterossexual monogâmico consideradas “anormais”, “desviantes” e “pecaminosas”.

Nesse processo histórico, Foucault (2023, p. 07) afirma que até meados do século XVII que vigorava uma certa franqueza sobre o sexo e a sexualidade, não existindo um tabu, tampouco uma interdição do sexo e das palavras: “gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. Para este autor, através de sua análise genealógica, evidencia que muito tem-se afirmado que o sexo era reprimido nos últimos séculos, entretanto, não deslegitimando esta premissa, mas colocando-a como uma hipótese repressiva, evidencia que ao decorrer desse processo histórico e das rupturas, houve uma incitação e uma explosão dos discursos e das instâncias no campo do poder que falam sobre o sexo, e de quem está autorizado/a falar sobre o sexo (Foucault, 2023).

Através das leituras deste autor, Louro (2019, p. 12) nos pontua que a sexualidade “constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades””. Dito isso, questionamo-nos: como fora constituído essa concepção de uma sexualidade má, pecaminosa, anormal? Quem são os sujeitos e quais os lugares ocupados na ordem do discurso? Quem são os corpos que figuram nas margens e no centro? Quais são os discursos veiculados no ocidente que fundamentam a essa concepção e como repercute nos dias atuais?

A noção de sexualidade em nossa sociedade Ocidental fora sustentada e definida - a partir dessa indissociabilidade entre poder-desejo, poder-saber - pelos discursos religiosos,

morais, jurídicos, escoando também pela medicalização do sexo e das práticas sexuais entre os séculos XVIII, XIX e XX, permeadas pelas quatro unidades e operações dos discursos sobre o sexo: a sexualidade das crianças e adolescentes, a incorporação das perversões, a medicalização e os dispositivos de saturação sexual.

A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introduzi-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser da ordem natural da desordem. Exclusão desses milhares de sexualidade aberrantes? Não, especificação distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-las no real e incorporá-las ao indivíduo (Foucault, 2023, p. 49).

Pode-se observar a partir dessa concepção, a linguagem não como uma mera representação, mas como um aparato do poder que produz os sujeitos que as nomeiam, fixam e introduz nos corpos, produzem os comportamentos, os desejos e as sexualidades tidas como normais, anormais, sadios, doentes, classificando e hierarquizando conforme a matriz de inteligibilidade cultural, incorporando aos indivíduos e marcando os corpos que se distanciam dessas normas. Em sua sagacidade teórica, Jaqueline Gomes de Jesus (2012) complementa este sentido, sobre uma “possível natureza” dessas práticas sociais referentes aos papéis de gêneros, ao enfatizar que

crecemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são assado”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade. Entretanto, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado”. Como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social (Jesus, 2012, p. 7-8).

Nos dias atuais, certas noções que obstaculizam o entendimento da diversidade sexual na sociedade em geral, provém desses discursos na qual naturaliza a heterossexualidade e patologiza as homossexualidades, e as outras “sexualidades disparatadas”, constituindo-a como um desvio de conduta e uma perversão. Essas concepções de uma sexualidade essencializada e ontológica - além de apresentar o corpo cis-heterossexual como regulador dos demais corpos - “indicam que aprendemos a sentir, pensar e agir de acordo com a ideia de que tudo que está fora do padrão heterossexual é doentio ou errado” (Torres, 2010).

A professora e transfeminista negra Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 164) versando seus estudos sobre os trejeitos e trajetos de bichas pretas afeminadas no campo da educação, enfatiza que os “discursos religiosos, médicos e do direito ecoam por espaços variados e chegam aos ouvidos da bicha para informar o quanto ela está em desacordo com as normas e como está sujeita a ações coercitivas”. Acrescento que não só aos ouvidos da bicha, mas também, de outras sexualidades “disparatadas” e expressões e identidades de gêneros que estejam fora do padrão cis-heterossexual.

Com base nesse contexto, centraremos as nossas discussões acerca desses corpos que questionam essa natureza do sexo, gênero e desejo, não se conformando, portanto, com a normalização e as normativas instituídas compulsoriamente e subvertem a ordem compulsória da matriz de inteligibilidade cultural que as colocam nesse na marginalidade e as constituem como abjeção.

2.2.1 A cis-heteronormatividade em ação: subversões à ordem compulsória do sexo, gênero e desejo

Antes de iniciarmos as discussões nesta seção, apresentamos como conceito de cis-heteronormatividade como base e fundante para as nossas análises que sustentam as normatividades e reforça as normalizações dos corpos em conformidade com o sexo, gênero e desejo. Este conceito se forma a partir das problematizações dos conceitos de cisgeneridade⁹, heteronormatividade, normatividade e cissexismo, postulados e desnaturalizados por teóricas travestis e mulheres trans transfeministas, bem como por teóricos transgêneros (Rosa, 2020). *A priori*, foge do nosso objetivo trabalhar com as teorias transfeministas que focam na cis-heteronormatividade. Entretanto, o explicitaremos e o utilizaremos para denunciar, problematizar e desestabilizar a sustentação da matriz de

⁹ Jaqueline de Jesus (2012) apresenta esse conceito partindo da concepção de que a cisgeneridade diz respeito as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foram atribuídos no nascimento. Conforme elencado, enfatiza que pessoas cisgêneras são as pessoas não-transgênero. Para Leticia Nascimento (2021), este conceito se torna o lugar central para as análises das epistemologias transfeminista, pois enfatiza o caráter artificial e produção do gênero, rompendo com a lógica de que a cisgeneridade é natural e normal, e de que os corpos cis gozam de privilégios e subalternizam os corpos de pessoas trans. Para além dessa definição, a referida autora, professora e travesti, afirma que “é uma categoria analítica usada pelo transfeminismo para questionar os privilégios dos corpos que se entendem dentro de uma perspectiva naturalizante e essencialista de gênero” (2021, p. 100), e, portanto, apresentam-se como uma norma e um Sistema colonial moderno que patologiza e subalterniza corpos de pessoas trans e travestis.

inteligibilidade cultural que marca os corpos ditos normais e os corpos que se distanciam da norma e das performatividades de uma masculinidade e de uma feminilidade hegemônicas.

Nesse caminho, Eli Bruno Rosa (2020) afirma que a heteronormatividade é um conceito cunhado em 1997 pela professora e feminista queer estadunidense Cathy J. Cohen para as práticas sexuais e afetivas, como também em relação às instituições que centralizam e privilegiam a heterossexualidade e as relações heterossexuais, monogâmicas como fundamentais e consideradas como “naturais” e como uma condição e uma coerência do ser humano.

Conforme evidenciado, esse termo, explicitamente, interseccionado pelos conceitos supracitados, colocam na marginalização as pessoas que subvertem esse imperativo heterossexual, considerando-os corpos “não-humanos”, portanto, passível de exclusão, negação de direitos e de eliminação. Essa condição ontológica e essencial do ser é problematizada por Butler ao considerar que são instituídas por normas de inteligibilidade social que interpela os corpos, como nos mostra a seguir:

A “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (Butler, 2022, p. 43).

Nessa acepção, gêneros inteligíveis são aqueles que seguem a coerência e a continuidade entre sexo/corpo – gênero – desejo imposta pelas normativas da matriz de inteligibilidade. Pode-se afirmar, na perspectiva de Foucault (2023), que os discursos sobre a “verdade” do sexo são produzidos por práticas reguladoras que forjam subjetividades “coerentes” e regulam os corpos conforme as normativas de gêneros para que as relações sexuais e afetivas sejam heterossexuais e monogâmicas, sustentando a heteronormatividade por e a partir de relações de poder.

No entanto, é importante salientar “que lá onde há poder há resistência” (Foucault, 2023, p. 104), tendo em vista que há corpos que não se conformam e subvertem aos padrões impostos pela matriz de inteligibilidade social, a qual Judith Butler (2022) chamará de matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero para essa multiplicidades de sexualidades, expressões e identidades de gêneros que criam oportunidades de expor,

problematizar e desconstruir os limites dessa matriz de inteligibilidade em nossa sociedade. Ratificando as ideias de Butler, para Foucault:

Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presente em todas as redes de poder [...] também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (2023, p. 104-105).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Rosa (2020) ao explicitar que é necessário o uso do termo cis-heteronorma em substituição à heteronorma, pois, a heteronormatividade presume que a identidade de gênero deva estar alinhada à identidade sexuais:

A heteronormatividade, para além das práticas sexuais e afetivas do sujeito, normatiza também seu gênero, sua expressão e sua performatividade de gênero. Dessa forma, tudo o que se escapa ao cisgênero, e conjuntamente, ao heterossexual, foge à categoria do “certo”, do *straight* e torna-se o diferente, o abjeto, o censurável (Rosa, 2020, p. 72).

Como explicitado, a heteronormatividade não só regula as sexualidades, mas controla e normatiza os gêneros e as suas expressões. Por isso, retomamos a ideia posta por Rosa (2020, p. 68) que a “heteronormatividade só pode ter esse título porque antes é cisheteronormatividade”, pois, fundamentada no “dimorfismo sexual”, naturaliza a cis-heterossexualidade e a cisgeneridade demarcando, classificando e hierarquizando os corpos dissonantes da cis-heteronorma na sociedade, a exemplo, corpos de pessoas trans e travestis, não-binaries, transmasculines, intersexuais, bichas e gays afeminadas, dentre outras identidades sexuais e expressões e identidades de gêneros.

As disposições heteronormativas se voltam a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. [...] Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais (Junqueira, 2013, p. 483).

A partir dessas leituras, seria um equívoco apreender que a cis-heteronormatividade atinge todos os corpos subversivos, o diferente e o “Outro” de maneira idêntica e/ou simétrica, antes disso, parafraseando Junqueira (2013) e potencializando as reflexões, as violências promovidas por esse Sistema possuem seus alvos preferenciais, sobretudo, para

aqueles corpos que se distanciam das normas e da performatividade de uma masculinidade hegemônica. Como reitera Berenice Bento:

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

É preciso nomear outras formas de violências, pois a cis-heteronormatividade não diz respeito apenas a homofobia, mas a transfobia, a lesbofobia, bifobia e dentre outras que estão interseccionadas por outras matrizes de opressão: o sexismo, a misoginia, o racismo, capacitismo.

Dessa forma, o próximo capítulo correrá suas discussões com base no conceito de território, pensando a escola como território a qual é perpassado por relações de poder, portanto, enquanto “campo de força”, tendo em vista que há um avanço de discursos e práticas neoconservadoras da ultra direita no Brasil, caracterizando um cenário de intensos debates, perversidades, extrema violências, disputas de sentidos e resistências às opressões que contribuem nas experiências espaciais (territorialidades) de estudantes LGBTQIA+, corpo docente e aos demais funcionários no território escolar.

3. A ESCOLA COMO TERRITÓRIO E AS TERRITORIALIDADES LGBTQIA+: ENTRE O MEDO E A TRANSGRESSÃO

No capítulo anterior, busquei trazer um percurso acerca da historicização do conceito de gênero sob o olhar do pensamento Feminista, assim como da teoria da performatividade de gênero. Nesse capítulo teórico, apresento uma discussão do conceito de território e da escola como um território, enquanto um “campo de forças”, perpassado por relações de poder, e pelas experiências espaciais e transgressão de pessoas LGBTQIA+.

3.1 Reflexões sobre o conceito de território e a escola como território

Antes de adentrarmos as nossas discussões, quero enfatizar que o conceito de território não se restringe apenas à Geografia, mas a outros campos de produção de conhecimento, a exemplo, Sociologia, Antropologia, Etologia, aos movimentos sociais, etc., assim como no senso comum. Para o senso comum, território está atrelado a algumas concepções que circulam cotidianamente como uma área, um lugar, área de pertencimento a um grupo, por vezes, confundindo como sinônimo de região, cidade, dentre outros.

Foucault (2014) ao analisar um dos procedimentos internos do discurso - comentário - em sua aula inaugural no Collège de France em 1970, enfatiza quanto os discursos se modificam e que as vezes acabam caindo em conversas cotidianas, assim como no contexto atual, a banalização e o esvaziamento de alguns conceitos. Seria absurdo negar e banalizar a existência de outros saberes em torno do território, tendo em vista que este, para os povos indígenas, os camponeses, quilombolas e alguns movimentos sociais de resistência, apresenta concepções conforme diferentes cosmovisões e filosofias dentro de um contexto sociocultural específico.

Neste estudo, debruço-me sobre as reflexões de alguns conceitos apresentados a partir das contribuições da Ciência Geográfica. No dicionário, o conceito de território é apresentado como uma grande extensão da Terra, porção da superfície terrestre sob o controle de uma pessoa, grupo ou nação contra a entrada de intrusos. Rogério Hasbaert (2014) afirma que, desde o início da sua etimologia, o território nasce com uma dupla conotação material e simbólica: terra-territorium – relacionada a dominação da terra - e terro-terror – terror e/ou aterrorizar. Historicamente, o termo território nasce dentro do contexto europeu sob uma perspectiva político-administrativa. Hasbaert (2023) enfatiza que, na modernidade ocidental, este termo se consolida a partir da associação do território à uma

área sob o domínio em que é exercida a soberania do Estado-nação. Em sua tradição dentro do pensamento geográfico, a historicidade do conceito vincula-se, majoritariamente, ao campo da Geografia Política, amplamente difundida na acepção do território como sendo um espaço delimitado por relações de poder.

A partir da dupla conotação material-funcional e simbólico-afetivo, tem a ver numa perspectiva jurídico-político a partir da dominação da terra, assim como numa perspectiva da apropriação/pertencimento, podendo instigar o medo e o terror para aqueles/as que são impedidos de entrar ou a sua identificação. Ademais, de forma muito ambivalente e de controle de fluxos, pode apresentar de forma positiva para aqueles/as que têm o privilégio de usufruir a partir da sua identificação, pois se “ao delimitarmos um território este adquire uma função de fluxo, ele também pode proporcionar sentimento de segurança e identificação ou insegurança para quem, do lado de fora, está impedido de acessá-lo” (Hasbaert, 2023, p. 1).

Antes disso, Claude Raffestin (1993) em sua obra clássica “Por uma Geografia do Poder”, reitera, acima de tudo, que o território e o espaço não são equivalentes. Em diálogo com Lefebvre, este autor afirma que o território se forma a partir do espaço, quando a espécie humana se apropria e se territorializa. Apesar do território não ficar evidente nas discussões propostas por Lefebvre, o território seria um espaço que se projetou uma força, uma informação, uma energia que revela as relações marcada pelo poder. Dito isso, compreende-se que o território é uma produção a partir do espaço. Entretanto, apesar deste autor debruçar seus estudos de grande relevância aos estudos territoriais, ainda assim restringia sua concepção a materialidade do território, a qual distancia para o nosso olhar micro a partir dos atravessamentos das sexualidades e das identidades plurais.

Enquanto instrumento de exercício do poder, o território é todo “espaço definido e delimitado por e partir de relações de poder” (Souza, 1995, 78). Esta concepção subverte, muitas vezes, a compreensão das análises territoriais circunscrita ao território nacional, a uma cultura nacional unificada e ao patriotismo. Desta forma, é preciso desvincular a noção de território centralizado à dominação e ao controle do Estado-nação.

[...] Assim como o poder não se circunscreve ao Estado nem se confunde com a violência e a dominação (vale dizer, com a heteronomia), da mesma forma o conceito de território deve abarcar infinitamente mais que o território do Estado-Nação. Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por

uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN. (Souza, 1995 p. 111).

É imprescindível, portanto, pensar a escola como um território que é perpassado por relações de poder como iremos apresentar adiante. Para este autor, o território é visto não como um substrato ou o espaço social em si, mas como um campo de forças, operado sobre um substrato referencial e que essas relações de poder podem ser conflituosas ou não; este substrato o qual é abordado pelo geógrafo, não diz respeito apenas à terra, mas abarca também a construção de territórios marítimos. (Re)atualizando este conceito, corrobora, a priori, ao fazer uma analogia como um campo de forças, cujo território seria uma expressão espacial das relações sociais perpassadas por e pelas relações de poder.

A comparação de um território com um “campo de força” parece, então, como uma analogia bastante razoável: ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualificá-lo), ele é, em si mesmo, intangível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é uma expressão espacial disso: uma relação tornada espaço – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último (Souza, 2015, p. 97).

Essa analogia do território como um campo de força parece-nos importante para dialogarmos, respectivamente, nas disputas de sentidos que ora contribuem para a manutenção da cis-heteronormatividade no território escolar, ora para uma democratização deste território educacional, uma vez que “o poder é disputado a todo tempo por variados atores que agem sobre o território” (Silva; Azevedo, 2019, p. 59).

Para Milton Santos (1999), o território “é o lugar que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (1999, p. 07). Fica evidente que o território não são apenas os aspectos naturais e as coisas superpostas, mas, antes de tudo, o autor enfatiza o território usado, pois o território é o chão mais a identidade, ligado aos aspectos simbólicos, culturais e identitários de uma nação, grupo social ou indivíduo.

Ainda para este geógrafo, o território, em sua metamorfose no contexto da globalização, também pode ser pensado em suas desigualdades, pois “há zonas de condensação e zonas de rarefação do dinheiro” (1999, p. 10). Podemos fazer uma analogia, portanto, ao enviesamento das políticas públicas e educacionais a qual não se dá de forma

homogênea nos territórios, pois “o Estado aparece como um agente fundamental na distribuição diferencial de reconhecimento de humanidade” (Bento, 2018, p. 02), marginalizando territórios de grupos sociais subalternizados. Em consonância com esta argumentação, devemos considerar que:

os efeitos da estigmatização territorial também se fazem sentir ao nível das políticas públicas. A partir do momento em que um lugar é publicamente etiquetado como uma zona de “não-direito” ou uma “cité fora da lei” e fora da norma, é fácil para as autoridades justificar medidas especiais, derogatórias face ao direito e aos costumes, que podem ter como efeito – quando não por objetivo – desestabilizar e marginalizar mais ainda os seus habitantes, submetê-los aos ditames do mercado de trabalho desregulado, torná-los invisíveis ou escorraçá-los de um espaço cobiçado (Wacquant, 2006, p. 30).

Portanto, essa estigmatização territorial contribui para que grupos sociais historicamente marginalizados, e sujeitos que subvertem ao imperativo cis-heteronormativo, como é o caso de pessoas LGBTQIA+, construam suas territorialidades em lugares específicos em comum acordo na sociedade e, sobretudo, no território escolar, uma vez que existe um processo de evasão/expulsão desses corpos considerados compulsoriamente como abjetos, desviantes e anormais na escola.

Como este processo é permeado por relações de poder no território, faz-se necessária uma mínima concepção acerca do poder, tendo em vista que, a partir do que se foi apresentado, identifica essa clássica definição de poder centralizado no Estado-nação. Assim como o território deve ser analisado para além do Estado-nação, o poder, nesse sentido, como reitera Hasbaert (2023), também deve ser analisado para além do Estado ou das classes hegemônicas. Nessa visão ampliada, afirma que:

o poder, portanto, e com ele o território, deve ser lido para além do poder estritamente vinculado à figura do Estado e/ou das classes hegemônicas. Apesar da tremenda força des-reterritorializadora desses sujeitos em sua articulação dentro do sistema-mundo moderno-colonial capitalista, é preciso uma interpretação mais ampla do poder no e do território – que é, ao mesmo tempo, seu produto e produtor, pois ao (re)organizar o espaço a partir das relações de poder estamos viabilizando e/ou fortalecendo determinadas dinâmicas sociais ou socioambientais (Ibidem, 2023, p. 2-3).

Dito isso, pensando o poder enquanto relação social, Foucault (2004) nos diz que o poder jamais é possuído, homogêneo de um indivíduo sobre os outros ou sobre uma classe em detrimento da outra pessoa/classe, tampouco não deve ser dividido entre os que detém o poder e os que não o possuem, assim como, o poder nunca é localizado, centralizado na figura do Estado-nação, como apresentamos anteriormente. Para este autor, o poder é

microfísico, funciona e exerce em redes, quer dizer, disseminado em todas as camadas sociais e em diferentes espaços, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (Foucault, 2004, p. 193). Ainda no pensamento do autor, não há poder sem resistência.

A partir dessa acepção do poder como relações sociais, por conseguinte, o território enquanto produto dessas relações sociais e de poder por múltiplos sujeitos, Rogério Hasbaert (2014) numa dimensão jurídico-política, econômica e simbólica da apropriação sob a ótica de Henri Lefebvre – espaço vivido, percebido e concebido -, define o território como um:

Continuum dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações-que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe).

Portanto, compreende-se que: como espaço-tempo vivido, o território é sempre múltiplo, diverso e, sobretudo, complexo. É nesse sentido que o nosso estudo se apoiara neste conceito de território proposto por Hasbaert (2014; 2023), quer seja pelas multiplicidades territoriais, quer seja pela função de fluxos e pela apropriação, assim como, também, pela operacionalização do território como campo de forças proposta por Souza (2015), pois contribuem para pensar a escola como território, sobretudo, ao nosso objeto de estudo sobre território e sentidos em disputas (re)produzidos por docentes nas Escolas de Referência em Ensino Médio - EREM, no município de Caruaru-PE.

As EREM's são uma expansão do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), fundado em 2004 que tinha como objetivo a implantação do ensino integral em algumas escolas estaduais no estado de Pernambuco. Esse processo culminou na expansão, conseqüentemente, a implementação da Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008, o Programa de Educação Integral – PEI em Pernambuco, cujo objetivo foi difundir e interiorizar o ensino integral de qualidade nas micro e mesorregiões no estado, com uma jornada integral de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aulas semanais em até 45 (quarenta e cinco) horas-aulas no decorrer da semana nos turnos manhã e tarde. Dentro de suas propostas, destaca-se nesse processo de ensino e aprendizagem, teoricamente, uma educação inclusiva que promova uma cultura de paz e de enfrentamento as diversas formas de violências na escola, assegurada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 450, de 22 de abril de 2021, no âmbito da rede pública estadual de ensino.

A escola, apresenta-se nesse campo de forças em seu território, um jogo dialético, logo contraditório e complexo, entre as construções sociais hegemônicas que negam as diversidades, as diferenças e a existência de corporeidades com manifestações identitárias e identidades sexuais plurais, que lutam por reconhecimento, democratização dos espaços e resistem às matrizes de opressão atravessadas em seus corpos cotidianamente. À vista disso, é necessária “sua articulação à dinâmica sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola (do bairro e da cidade)” (Cavalcanti, 2013, p. 369).

A escola torna-se, deste modo, território complexo, cheio de contradições e conflitos, que reproduz a sociedade estruturada no patriarcado e no heterossexismo. Milton Santos (2001) ao analisar as relações sociais que escapam às normativas dominantes no território, compreende que:

O território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente (2001, p. 80).

Nesse sentido, a escola, é, portanto, ambivalente, pois não só permeiam as relações sociais de troca de saberes para o ensino e aprendizagem e as suas relações com os pares. Por isso, reafirmo a necessidade de pensá-la como um território marcado por relações de poderes, tendo em vista que a escola e a educação, de modo geral, apresentam-se como uma arena de disputas, seja para uma democratização deste território ou para uma desdemocratização dos/as sujeitos/as que intervêm, como veremos mais adiante. Por esse viés analítico, André Silva e Sandra de Azevedo (2019) complementam, neste sentido que:

por ser considerado um campo de forças, o poder é disputado a todo tempo por variados atores que agem sobre o território. Quando se pensa nas instituições escolares enquanto territórios não seria diferente. Na rotina escolar há diversas disputas, não só por delimitação de território, mas também ideológicas e intelectuais (2019, p. 59-60).

Essas relações de poder perpassadas na escola enquanto território, pode ser refletida através de perseguições às pessoas LGBTQIA+, violências e de ritualização das mortes de corpos heterodissidentes, assim como, na reativação de um discurso antigênero no Brasil, sobretudo, com maior intensidade no período que antecede o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro, e também durante o exercício da sua presidência entre 2019 e 2022.

Gestado no seio da igreja católica nos últimos 20 anos, o discurso e as ofensivas antigênero é uma reação dos setores mais conservadores da referida igreja contra os direitos sexuais e reprodutivos reivindicadas pelos movimentos feministas, e também uma reação aos direitos de pessoas LGBTQIA+, em 1990, ressoando e ganhando centralidade nos debates políticos (Silva, 2021). Como pontua este autor:

Essas ofensivas contribuem para a proliferação do termo Ideologia de Gênero, que carregado de um peso altamente negativo, passou a significar um suposto esforço dos movimentos feministas, LGBT, e dos estudiosos do campo das questões de gênero e das sexualidades para impor o debate sobre gênero e sexualidade na educação e em instrumentos legislativos em prol dos direitos sexuais, reprodutivos e da cidadania LGBT (Silva, 2021, p. 333).

O neoconservadorismo coloca no centro de suas discussões as concepções morais e religiosas sobre o gênero e a sexualidade contra os direitos reprodutivos, sexuais e da cidadania LGBTQIA+ em prol da retomada dos valores tradicionais. Em consequência disso, no Brasil foi acionado, por grupos anti-igualitários¹⁰, o termo ideologia de gênero para mobilizar um pânico moral¹¹ na sociedade contra uma “doutrinação” feministas e dos estudos de gênero e sexualidades em relação as crianças (Silva, 2021) e “campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física” (Louro, 2001, p. 542).

Conforme apresentado, retomamos o pensamento de Rogério Hasbaert (2014; 2023), quando pensamos a escola como território – ao delimitar este território – proporciona sentimento de segurança e identificação aos corpos que correspondam aos parâmetros da matriz heterossexista do Ocidente; assim como, pode proporcionar medo e insegurança aos corpos que subvertem essa sequência de sexo/corpo – gênero – sexualidade conforme o

¹⁰ Conceito desenvolvido por Miskolci e Pereira (2020) para designar os grupos de extrema direita e neoliberais que são contrárias aos direitos reprodutivos e sexuais, bem como a descriminalização da homofobia e contra a expansão dos direitos de grupos historicamente subalternizados, bem como a perseguição aos artistas, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam aos estudos de Gênero e Sexualidade. Esse crescimento de movimentos anti-igualitários se dá no bojo ao avanço pelas demandas sociais e por cidadania para gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros e aos direitos reprodutivos, a educação sexual e dentre outros. Os autores fazem esse movimento para abarcar as questões relacionadas a raça e às questões de classe.

¹¹ Conceito criado por Stanley Cohen na década de 1960 para caracterizar como a sociedade reage as transformações sociais, incentivados pela mídia, a opinião públicas e de outros dispositivos aos rompimentos dos padrões normativos. No Brasil, a estratégia utilizada por meio do dispositivo de “Ideologia de Gênero” apresentando como base a campanha sobre a “defesa das crianças”, e que estaria querendo destruir os valores morais da família tradicional, e, portanto, “algo deveria ser feito” a respeito desses indivíduos e seu comportamento” (Miskolci, 2007, p. 112). Esse medo acaba por gerar violências e culminar, por exemplo, no assassinato de pessoas LGBTQIA+.

imperativo cis-heterossexual, e de como isso influencia na construção de territorialidades LGBTQIA+. Diante deste quadro, iremos discutir sobre a noção de territorialidade, especificamente, territorialidades LGBTQIA+, tendo em vista que o território é formado por múltiplas territorialidades.

3.2 Onde habita o meu corpo na escola? Territorialidades LGBTQIA+ e des-territorialidades para uma Educação plural e democrática

Evidenciamos, anteriormente, que espaço e território não são equivalentes, mas o território é uma produção a partir do espaço quando a espécie humana se territorializa, projetando uma energia, uma força, uma informação, função e apropriação numa dimensão simbólica às identidades, transformando-os em territórios, pois “a (i)materialidade pode afetar na medida em que constrange as pessoas que não se ajustam aos padrões, ao mesmo tempo que aconchega aqueles que se identificam com o território” (Martins; Chagas, 2021, p. 316). Doreen Massey (2008), em sua teoria sobre a espacialidade, considera o espaço como sendo múltiplo, a esfera da possibilidade, da existência da multiplicidade; ou seja, o espaço é produzido a partir do encontro de múltiplas trajetórias de sujeitos plurais que se apropriam e se territorializam deixando suas marcas no tempo e no espaço. Entretanto, o espaço também (re)produz as relações de gênero e por símbolos que mantém uma ordem cis-heteronormativa na sociedade, visto que “o espaço e o lugar são sexuados e possuem um caráter de gênero e as relações de gênero e sexualidade estão espacializadas” (Solla, 2003, p. 100).

Dito isso, percebemos que todo território é permeado por relações de gêneros, refletindo aos papéis sociais e culturais do que se espera para um corpo lido socialmente como masculino e feminino, evidenciando territórios de apropriação e/ou de exclusão aos corpos que subvertem as normativas de gêneros e sexualidades. Marcio J. Ornat (2008), em diálogo com a teoria da performatividade de gênero da Judith Butler (2022) ao pensar as espacialidades, a partir da Geografia, afirma que:

a autora entende a performatividade como a reiteração de um conjunto de normas que são anteriores aos sujeitos. Esses papéis de gênero seriam cotidianamente retrabalhados, demonstrando sua característica de instabilidade, temporalidade e espacialidade. Pelo fato de não existir um

gênero ideal localizado em alguma posição social, os elementos ou normas de gênero seriam apropriados e re-significados pelos sujeitos. Esses papéis são sustentados pela imposição aos corpos da linearidade de sexo-gênero-desejo, pois espera-se que corpos nomeados como macho ou fêmea desempenhem papéis correspondentes de masculinidade e feminilidade. Alguns corpos escapam desta imposição, sendo nomeados como desviantes e doentes, e tendo outras espacialidades (Ornat, 2008, p. 311).

Os corpos heterodissidentes vivenciam o espaço de forma desigual, conseqüentemente, territorializam-se de modo marginal na sociedade, e sobretudo no território escolar, pois, como nos pontua Joca (2011), existe uma tríade de violência: família – escola – rua. A família, por ser o espaço primário de formação, ainda se mantém presa as normas culturais que regem o que é considerado “normal” e “diferente”; a escola, (re)produz uma sociedade estruturada no machismo a qual naturaliza discursos, gestos violentos não só para estudantes LGBTQIA+, mas para outros profissionais da educação heterodissidentes, cujo atos são banalizados com piadinhas e gozações; no que se refere à rua, nega-se o direito de demonstrarem os nossos afetos. Sob essa perspectiva, contribuem para a construção de territorialidades de grupos sociais subalternizados que tenham um mesmo objetivo, o mesmo interesse: ser e (re)existir.

Robert Sack (1986) entende que a territorialidade é “um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado” (1986, p. 219). Nesse sentido, a territorialidade diz respeito como as pessoas utilizam a terra, como organizam este espaço e dão significados ao lugar. Para Hasbaert (2004), o processo de construção do território, em seu caráter histórico, conseqüentemente, das territorialidades, é acumulado por alguns fatores e distinguidas ao longo do espaço-tempo:

- Abrigo físico, fonte de recursos materiais ou meio de produção;
- Identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria fronteira).
- Disciplinarização ou controle através do espaço (fortalecimento da ideia de indivíduo através de espaços também individualizados);
- Construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações).

Além das exclusões socioeconômicas, a cidade também impõe uma lógica heterossexista de vivenciar o espaço, seja por afirmação ou por negação de identidades plurais, neste caso, de pessoas LGBTQIA+, para lugares “pré-determinados” na sociedade,

a população LGBTQIA+ “tende a se apropriar do espaço conforme seus interesses, cuja “região moral” exprime uma leitura espacializada das questões identitárias” (Leite; Zanetti; Toniolo, 2020, p. 100). Ao afirmar que a cidade expressa os padrões cis-heteronormativos, Solla (2003), compreende que:

estamos em um constante esforço de territorialização que implica excluir e incluir pessoas e grupos em áreas particulares, formando parte de estratégias de proteção e defesa de interesses desses indivíduos e desses grupos e expressão de domínio e controle (2003, p. 91).

Considerados como territórios marginais e/ou territorialidades marginais, atendem aos indivíduos que escapam das normas impostas socialmente, quer seja para o consumo, quer seja pelas questões identitárias. Esses territórios e territorialidade se constituem como “regiões morais”, na qual pessoas LGBTQIA+ se concentram em determinadas áreas a fim de se expressarem suas relações sexuais e afetivas heterodissidentes, fortalecendo suas identidades sexuais e de gêneros, suas linguagens, estética, etc., conforme as suas necessidades. Para Carlos Junior (2022),

grande parte da motivação para a identificação ao território parte do pressuposto de que não existem muitos espaços em que a comunidade LGBTQIA+ se sente protegida, no entanto, quando pensamos nos estabelecimentos que envolvem o território do estudo, elas se identificam por estarem em um território que encontram os “seus”, facilitando o processo de empatia e afinidade, fazendo com que mesmo que existam suas diferenças se apoiam em momentos de crise, procurando estes espaços de convivência não só pela festa, mas também para criarem laços com características do território, se identificarem com outros frequentadores, e para não sentirem medo de expressar sua verdadeira essência, não sofrendo violências verbais ou físicas, oriundas do preconceito por um simples gesto de carinho homoafetivos (Junior, 2022, p. 48 – 49).

Essas práticas e experiências espaciais (aqui, enfatizamos as territorialidades) cotidianamente contribuem para a produção do espaço, conseqüentemente, nos múltiplos territórios e as territorialidades, vivenciando e usufruindo de formas marginais as praças, as ruas, os parques, os bares, em suma, a cidade, quer seja por olhares repressores que negam à existência de corporeidades heterodissidentes, quer seja pela ordem compulsória do sexo/corpo – gênero - sexualidade da matriz heterossexista do Ocidente que controlam os fluxos desses corpos que subvertem as fronteiras normativas expressas e materializadas cotidianamente. No entanto, essas interrelações das identidades plurais em seus territórios e com suas territorialidades, lançam um olhar para pensar a democratização nos diversos espaços, sobretudo no território escolar.

No território escolar, é “criada assim uma trama própria de interrelações: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar (o território) e de outro, os sujeitos: alunos, professores e funcionários com suas experiências espaciais” (Freitas; Fernandez, 2020, p. 44). Nessas experiências espaciais, são sujeitos criados em determinadas formações discursivas religiosas de cunho conservadoras, refletindo uma sociedade que (re)produz o machismo, o sexismo, a misoginia e a outras formas de opressões e/ou resistências. Ainda neste pensamento geográfico, os autores afirmam que:

o espaço escolar visto pelo olhar analítico da Geografia revela um conjunto de práticas configuradas a partir de “normas de convivência” extraoficiais, perpassando por todos os territórios existentes na escola, podendo ser salas de aula, pátio, ambientes para prática esportiva, direção, secretaria escolar, dentre outros, onde existe uma educação normativa para os corpos: modos de falar, vestir, correr, andar, fazer as necessidades fisiológicas, solicitar documentação em seu nome de registro e/ou social (quando possível), impondo sofrimento para a grande maioria do público que nele convive (Ibidem, 2020, p. 45).

A partir da indissociabilidade entre território e poder, Louro (1997, p. 40), afirma que “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita. [...] produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos”. Nesse sentido, Louro (2019) corrobora a eficácia desse disciplinamento e educação de corpos e almas dentro do território escolar, considerando que através de múltiplas estratégias, aprendemos a sentir culpa e vergonha; conseqüentemente, experimentamos a censura e o controle. Essas estratégias se complicam para aqueles/as que subvertem as normas sociais impostas compulsoriamente, pois são estigmatizados/as e segregados/as, por meio da exclusão e hostilização, em espaços sociais, privados de visibilidade e aceitação social.

No contexto educacional, apesar do território escolar ser atravessado pelas territorialidades de docentes, estudantes e funcionários em suas experiências espaciais, o corpo discente não são contemplados em sua totalidade como sujeitos que possuem afeto, identidade de gêneros, sexualidades e como agentes que produzem o espaço cotidianamente. Sendo assim, ao partir da premissa de que a escola abarca múltiplas territorialidades que são vivenciadas e experienciadas cotidianamente, Freitas e Fernandez (2020) embasa essas discussões, considerando:

que o corpo (e os corpos) ficou fora da escola, que não adentrou seus portões, reflexo de teorias educacionais, cursos de formação docente insuficientes para pensar o estudante em sua totalidade, como se a norma fosse aquela da separação entre o corpo e a mente Nesta perspectiva é que entendemos que a Geografia (e seu ensino) é um conhecimento por

excelência que viabiliza a entrada do corpo na escola, entendendo que o reconhecimento da corporeidade como agente produtor de espaços geográficos, implicam também na produção de lugares de luta, de resistência, refúgios onde pode se dar a compreensão de sua identidade de gênero, bem como de transposição e dissolução de fronteiras no interior do território escolar” (2020, p. 55 – 56).

Considerando que a entrada desses corpos heterodissidentes no território escolar, concordamos que a territorialidade não pode existir sem que não haja uma tentativa individual ou coletiva de afetar as interações sociais, afetar a interação com o outro. Neste caso, pensamos que as territorialidades LGBTQIA+ no território escolar, em suas afetações, contribuir para um processo de des-reterritorialização da educação.

Para Rogério Haesbaert e Glauco Bruce (2002), através das leituras de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 224), a desterritorialização é o processo a qual há um abandono do território, ou seja, para estes teóricos a desterritorialização, em síntese, “é a operação da linha de fuga”. Esta operação é perpassada pela desterritorialização relativa e absoluta, como afirma Haesbaert e Bruce (2002, p. 09), “a desterritorialização relativa diz respeito ao próprio socius. Esta desterritorialização é o abandono de territórios criados nas sociedades e sua concomitante reterritorialização”, foco para as questões das análises espaciais da Geografia.

A desterritorialização absoluta remete-se ao próprio pensamento. Embora ambas caminhem lado a lado, neste estudo focaremos apenas desterritorialização absoluta ao levarmos em consideração que esta remete ao pensamento, a criação de algo novo, novos encontros, novos arranjos; entretanto, “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização”, que se dá através da construção de um novo território (Deleuze, 1992, p. 131). Dessa maneira, Haesbaert e Bruce, ainda destacam, portanto, que

a desterritorialização absoluta refere-se ao pensamento, à criação. Para Deleuze e Guattari o pensamento se faz no processo de desterritorialização. Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro. Dessa forma, da mesma maneira que os agenciamentos funcionavam como elementos constitutivos do território, eles também vão operar uma desterritorialização. Novos agenciamentos são necessários. Novos encontros, novas funções, novos arranjos. No entanto, a desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em sentido amplo, é sempre acompanhada por uma reterritorialização [...] essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 16 – 17).

Acreditamos que esse processo de des-reterritorialização das normas impostas pela matriz heterossexista que moldam as experiências espaciais de estudantes LGBTQIA+ no território escolar, assim como o processo de subversões a essas normativas, também contribuem para o des-reterritorializar da educação, contemplando a formação de docentes referentes as questões de gêneros e sexualidade, pois, como destacou a pesquisa de Emersón Santos (2018), há uma ausência de formação continuada com professoras/es na cidade de Caruaru – PE.

Nesta compreensão, existe uma “[...] carência de materiais didáticos e paradidáticos voltados a essas questões e, durante muito tempo, a carência de formação continuada de educadores/as” (Joca, 2011, p. 17). Dito isso, recai e pesa sobre o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a acusação de falta de espaço efetivo para críticas e contribuições, reduzindo-se a uma espécie de instrumentalização da participação, com caráter mais mercadológico do que democrático, além de não contemplar as/os estudantes em sua totalidade com as suas experiências espaciais (territorialidades).

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Minayo (2002) compreende a metodologia como sendo o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Para isso, é necessário que haja uma articulação entre conteúdo, pensamentos e existência, incluindo também, concepções teóricas de abordagem, conjunto de técnicas, possibilitando, portanto, a construção da realidade. É evidente que teoria e metodologia são indissociáveis, pois como afirma a referida autora, “a metodologia deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (Minayo, 2002, p. 16). Nesse contexto entre teoria e metodologia, o que seria uma pesquisa?

Menga Lüdke e Marli André (2014) afirmam que a palavra pesquisa ganhou muita popularização nos últimos tempos, chegando, por vezes, a comprometer o real sentido desta palavra, muitas vezes tendo seu sentido restrito apenas a uma atividade consulta, momentânea e imediata. Referente ao campo da educação, Lüdke e André (2014, p. 01) acrescentam que:

Que no âmbito dos ensinos de níveis fundamental e médio, têm-se usado e abusado do tema de maneira a comprometê-lo, quem sabe, para sempre a compreensão dos estudantes. A professora pede para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem, em geral, é consultar algumas ou apenas uma obra, do tipo enciclopédia, onde coletam as informações para a “pesquisa”. Às vezes são recortados jornais e revistas, em busca de elementos para compor o produto final, a “pesquisa” a ser apresentada ao professor.

Nesse caminho, a pesquisa não se caracteriza a uma dimensão de consulta, pois além da teoria não está dissociada da metodologia, é preciso que haja um confronto entre os dados, uma vez que as informações coletadas sobre determinado tema se fazem a partir de uma problemática. Portanto, a pesquisa remete a uma dimensão social e do humano, rompendo com a lógica de que se “realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano” (Ibidem, p. 02), tampouco, privilégio de alguns em detrimento de outros.

Para Minayo (2002), a pesquisa vincula pensamento e ação. Ela não é neutra, muito menos existe uma relação separada entre sujeito da pesquisa, pesquisador/pesquisadora e seu objeto de estudo, como era difundido pelo paradigma positivista sob a influência de Augusto Comte. Na superação dessa abordagem na produção do conhecimento que pauta na

objetividade e nessa separação entre sujeito e objeto, Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 85) nos diz que:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos [...] para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

No campo da produção do conhecimento, esse autor afirma, a partir de um paradigma emergente, que todo conhecimento é autoconhecimento, autobiográfico e auto-referenciável, assim como esse objeto de estudo emergiu a partir dos atravessamentos da cis-heteronormatividade sobre o meu corpo-território LGBTQIA+, e das frestas que surgiram como espaços de subversão ao corpo-território epistêmico e de resistência da bicha diante das normas e das forças mais conservadoras que buscavam silenciar esse corpo-território. Ou seja, o que pesquisamos e estudamos está intimamente interligado com os nossos desejos, as nossas experiências cotidianas e acadêmica, que por muito tempo não foi validado como saber científico.

Essa concepção também foi destacada pelos movimentos feministas, movimentos gays, lésbicos e *queers* na década de 1970 e 1980, como nos diz Joshua Gamson:

Assim como as teorias feministas e afrocênicas do ponto de vista, as quais fazem das experiências cotidianas da marginalidade uma base para a construção teórica, transformada nas estratégias de narrativas pessoais e na recuperação da vida passada e atual de gays e lésbicas, foi uma implicação de que a experiência de *outsider* proporciona uma perspectiva única sobre a vida social e política, que aquilo que foi apresentado como fatos objetivos da sexualidade é, ao invés disso, a visão subjetiva que se tem a partir de um ponto de vista masculino heterossexual (2006, p. 349).

Essa visão da ciência a partir do ponto de vista do homem cisgênero, branco e heterossexual, foi por muito tempo, silenciadora das diferenças. Como pontua Gamson (2006), as epistemologias sob o viés positivista acerca dos estudos de gêneros e sexualidades, por mais que se distanciasse das amarras e dos significados oriundos de uma concepção religiosa sobre a noção de identidades sexuais e de gêneros como algo pecaminoso, as pesquisas ainda assinalavam os corpos heterodissidentes como um desvio da norma.

Nesse sentido, nossa pesquisa se dará a partir de uma abordagem qualitativa no campo da educação por buscar compreender os sentidos em disputas veiculados por docentes na educação básica da rede estadual de Caruaru-PE. Nesse caminho, nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corre a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

Levando em consideração que o nosso campo de estudo será duas Escolas de Referência em Ensino Médio na cidade de Caruaru – PE, essa abordagem nos dá o aporte para trabalhar com os significados e as subjetividades, bem como, como compreender as relações de poder no território escolar. Ao adotarmos essa abordagem, Minayo (2012) enfatiza que ao buscar compreender é preciso pôr em exercício o entendimento das contradições para apreender as relações conflituosas e contraditórias pelos efeitos das relações de poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

4.1 Delimitação e Local da Pesquisa

Para atingirmos os nossos objetivos, o campo delimitado dessa pesquisa foi em duas Escolas de Referência em Ensino Médio no município de Caruaru – PE. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Caruaru, localizada na mesorregião do agreste de Pernambuco, fica a 130 km da capital pernambucana, possuindo em torno de 378.048 habitantes, sendo que em 2023 registrou 12.865 matrículas no Ensino Médio, conforme os dados obtidos no último censo de 2022. O município apresentou 24 Escolas de Referência em Ensino Médio, conforme evidenciado pela Gerência Regional de Educação do Agreste Centro Norte (GRE). Com base nesse contexto, como critério de seleção, optamos por duas escolas EREM's localizadas em áreas de camadas populares no município, assim como possuir Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher¹², além de priorizarmos as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB das escolas selecionadas que avalia, a nível nacional, o desempenho

¹² Como mencionado no parágrafo a seguir, é uma ação realizada em parceria entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e a Secretaria da Mulher/PE, cujo objetivo é implantar nas escolas esses espaços de formação, extensão e pesquisas para o desenvolvimento de práticas comprometidas com o enfrentamento da violência de gênero, a LGBTfobia, a transformação social e a promoção da igualdade de gênero.

das escolas a cada 2 (dois) anos, além de quantificar a qualidade da educação no país de 0 a 10 com base em dois indicadores: fluxo e aprendizagem.

Vale ressaltar que O Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher (NEG) faz parte de uma ação conjunta da Secretaria da Mulher (SecMulher) e da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), ambas de Pernambuco junto que as escolas para promover a igualdade e equidade de gênero. Essa ação política e educativa teve início em 2011 pelo professor e ex-deputado Paulo Dutra (PSB). Atualmente, o estado de Pernambuco possui cerca de 212 NEG's estaduais de estudos de gênero em Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM's, como também em Escolas Técnicas Estaduais - ETE's. O município de Caruaru possui cerca de 5 escolas com Núcleo de Estudos de Gênero, distribuídas entre EREM's e ETE's, conforme apresentado pela GRE Agreste Centro Norte, dentre essas, selecionamos duas escolas.

A escola 1, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2023, a escola registrou nota 5,1 no IDEB, e apresentava 796 discentes, divididos nas seguintes modalidades: 564 em Ensino Médio, 224 em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 8 em Educação Especial. Em sua infraestrutura, apresentava acessibilidade para pessoas com deficiência, salas de aula, sanitário dentro da escola para discentes e para o corpo docente e funcionários/as, biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, sala de leitura e quadra de esportes, e abrange os três turnos. Além disso, possui um quadro docente com cerca de 34 professores e professoras que atuam nessas diversas modalidades.

A escola 2, conforme apresentado pelo mesmo órgão mencionado acima, INEP destacou que, em 2023, a escola registrou 605 matrículas de discentes, sendo 600 para Ensino Médio e 5 para Educação Especial, além de possuir um quadro com cerca de 25 docentes. De acordo com o INEP, a escola, no ano de 2023, apresentou o IDEB em 5,3. Na sua infraestrutura apresenta salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de apoio pedagógico ao estudante, sala de coordenação pedagógica para a equipe docente, Biblioteca, quadra, cozinha, refeitório e ambiente externo. Não possuía EJA e apenas funciona com integral médio que abrange dois turnos.

Quando entramos em contato com as equipes gestoras das referidas escolas, identificamos que os NEGS estão inativos, ou seja, não existia enunciados e discursos que

promovessem debates, desestabilizações e desconstruções das desigualdades e exclusões de gênero e sexualidades dissidentes, principalmente na escola 2. No que se refere a escola 1, foi relatado que naquele momento da realização da pesquisa estava inativo devido ao afastamento da docente responsável pelo NEG por questões de saúde, mas que estaria em processo de reativação com a nova gestão da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e professoras da Educação Básica da rede estadual de Pernambuco das duas EREMs já mencionadas, cuja seleção foi de forma voluntária conforme as suas disponibilidades e as áreas em que estavam inseridos/as. Nesse critério, selecionamos 5 (cinco) docentes que estavam disponíveis, sendo 2 (dois) de Linguagens, 2 (duas) professoras de Ciências Humanas e 1 (um) docente de Ciências da Natureza para realizarem a nossa pesquisa de forma voluntária.

Nesse processo de coleta de dados, recorreremos a técnica de coleta de informações *Snowball* – amostragem de bola de neve - para “tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador um conjunto cada vez maior de contatos potenciais” (Vinuto, 2014, p. 204). Ou seja, a partir dos sujeitos de pesquisa, obtivemos indicações sobre possíveis pessoas que poderiam contribuir para o nosso estudo. Por meio dessa técnica de bola de neve, a Escola 1 indicou um professor de Biologia que está à frente no processo de reestruturação do Núcleo de Estudos de Gênero. A seguir, apresento o perfil dos/as sujeitos/as do nosso estudo.

Quadro 3: Perfil dos/as sujeitos do campo

Código de Confidencialidade	Idade	Identidade racial	Área de atuação
Professora 1	29 anos	Branca	Ciências Humanas
Professora 2	40 anos	Branca	Ciências Humanas
Professora 3	28 anos	Branca	Linguagens
Professor 4	51 anos	Branco	Linguagens
Professor 5	36 anos	Branco	Ciências da Natureza

Fonte: Autor, 2024.

Por questões éticas, utilizaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores e as professoras, pois como afirma Jesus (2019, p. 82) “[...] salvaguardará os envolvidos, visto que consiste em um instrumento que apresenta os objetivos, as etapas de desenvolvimento da pesquisa e a anuência do participante à pesquisa”. Visamos o comprometimento ético, o esclarecimento e a integralidade dos/as sujeitos/as/es do nosso estudo nos diversos desdobramentos da pesquisa.

Nessa conjuntura, utilizarei nas páginas que se desdobram os códigos de confidencialidade P1, P2, P3, P4, e P5 para se referir à professora 1, à professora 2, e assim sucessivamente, para demarcar as falas dos/as sujeitos/as entrevistados/as deste estudo como forma de preservar as suas identidades e as suas integralidades. À medida em que traço o perfil dos/as entrevistados/as, destaco que a orientação sexual dos/as entrevistados eram fundamentais para nossas análises, entretanto, no tocante a sexualidade, os/as docentes sentiram resistência em falar da sua orientação sexual. No tocante à identidade racial, informamos que não foi um fator como critério para seleção dos/as sujeitos/as desta pesquisa. Dito isso, todos/as entrevistados/as se autodeclararam enquanto pessoas brancas.

4.2 Técnicas e Coleta de Dados

Para a coleta de dados, adotaremos a entrevista semiestruturada, uma vez que, a partir das respostas dos/as entrevistados, pode-se fazer outras perguntas (Bauer; Gaskell, 2017), e por fazer melhor análise para obtenção dos dados. Será apresentado o projeto para a gestão escolar e, em seguida, aplicaremos o roteiro de entrevista semiestruturada a fim de que os docentes do Ensino Médio respondam aos questionamentos. Este mesmo roteiro conta, em sua primeira parte com um levantamento socioeconômico para traçar o perfil socioeconômico e identificar o corpo docente entrevistados/as. A importância da entrevista, nesse caso, dar-se-á devido a:

compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fortalecimento de uma “ descrição detalhada” de um meio social específico; poderá também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (Gaskell, 2022, p. 65).

Além de possibilitar uma descrição detalhada dos discursos, as posições dos sujeitos e o contexto social dos professores e das professoras, utilizaremos a entrevista enquanto uma prática de discursiva, sustentada nas ideias de Pinheiro (2000, p. 186) “por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”, e, portanto, a linguagem não apenas como uma representação, mas como produtora de subjetividades e produtoras da realidade de estudantes LGBTQIA+ e do dia a dia da escola.

A aplicação da entrevista semiestruturada tem como objetivo identificar as ambivalências nos discursos e nos sentidos do corpo docente que ora invisibilizam as manifestações de estudantes LGBTQIA+, ora assinalam para o respeito e promovem a diversidade sexual, assim como, conceber o território escolar, também como produtora de sentidos.

Outra técnica que utilizaremos é a observação não participante. O objetivo desta técnica de coleta de dados tem em vista o contato do pesquisador com a comunidade, mas não se integra a ela, “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 193), mas de forma dirigida e ordenada a fim de obter as informações e sanar as possíveis lacunas que porventura venham a surgir, além de possibilitar a percepção do dito e do não-dito no território escolar. A partir disso, utilizamos, também, a informalidade como técnica para coletar os dados, pois a importância do complemento da informalidade com a observação e a entrevista semiestruturada, possibilita, nesse sentido:

Captar o dinamismo das realidades encontradas nesses espaços. Os exemplos em que tais quebras de protocolo ocorreram são inúmeros, evidenciando a importância de informantes não previstos nos nossos projetos originais, bem como a riqueza de observações conduzidas nos locais onde a vida, de fato, se desenrola (Barcinski, 2014, p. 280).

Em conformidade com esse pensamento, acreditamos que as conversas informais com outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, mostra-nos essências para também apreender as (re)produções de sentidos que atuam na manutenção da cis-heteronormatividade no território escolar, onde as práticas sociais se desenrolam cotidianamente, conseqüentemente, outros sujeitos que não estão previstos na entrevista, contribuem para lançar um olhar ao nosso objeto de estudo.

4.3 Análise e Sistematização dos dados

Tendo como público alvo professores e professoras da educação básica no território escolar e as relações de poder por meio de práticas discursivas e as produções de sentidos veiculadas nesse *locus*, utilizamos para realizar as análises da pesquisa, a metodologia de análise do discurso de inspiração foucaultiana (Fischer, 2001; 2003; Foucault, 2004; 2008; 2014), ao levar em consideração os nossos objetivos específicos: a) Identificar os sentidos (re)reproduzidos nos discursos de docentes sobre territórios cis-heteronormativos nas referidas EREMs; b) Elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs;

A análise do discurso (AD) contribuiu para se perceber os mútuos condicionamentos das práticas discursivas e não-discursivas que são materializadas. Para este filósofo, “em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2014, p. 8-9).

Dentro dessa análise, Fischer (2001; 2003), em suas leituras sobre o Foucault, afirma que o discurso e o poder estão intrinsicamente ligados, uma vez que o discurso se produz em meio às relações de poder em que esses sujeitos sociais não são causas, e nem origem, mas são efeitos discursivos. Para a AD foucaultiana, o discurso não deve ser concebido como uma mera representação ou um conjunto de signos que se resumem ao ato de fala, mas visto como uma prática social, práticas que formam os objetos que nomeiam. Nessa compreensão, Foucault apresenta uma definição de discurso não como uma mera representação da linguagem, mas como uma prática social, pois são:

Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2008, p. 55).

Foi esse “mais” que precisou ser evidenciado na análise do discurso foucaultiana em minha pesquisa, além de compreender que o discurso nomeia e constitui o sujeito. A partir da análise do discurso de inspiração foucaultiana, aprendemos que é preciso desconfiar de tudo aquilo que é considerado como “normal”, “natural” e como “verdade”, colocando-os no centro das discussões e mostrar as regras complexas e as condições de possibilidades de

existência que os fizeram aparecer no momento da realização dos discursos via entrevistas, nas escolas. Nesse percurso metodológico:

A AD baseada no pensamento de Foucault se mostra um modo de fazer a pesquisa sobremaneira interessante, quando o problema é investigar como determinadas subjetividades são forjadas pelos discursos presentes em uma instituição como a escola (Alves; Pizzi, 2014, p. 92).

Dessa maneira, a análise do discurso possibilitou mapear processos de assujeitamento do sujeito, as posições de sujeitos e as possíveis resistências a esses assujeitamentos, tendo em vista que o discurso e o poder estão intrinsecamente interligados. O sujeito, para a AD, não é ontológico, mas “uma construção que ocorre no e pelo discurso e que envolve as relações de poder que ele normaliza e tem como objetivo de conduzir condutas” (*Ibidem*, 2014, p. 88). Nesse caminho, o discurso criou ao mesmo tempo em que ele produziu um sentido como se o que foi produzido, existia anteriormente do discurso que o criou. Assim, o discurso naturalizou, ficcionalmente o que foi criado discursivamente. Isto é, minha análise intencionou de compreender o enunciado em seu poder de afirmar e de constituir verdades, (re)produções de sentidos e, conseqüentemente, saber-poder. Em sua capacidade de esconjurar os sujeitos, controlar o discurso, Fischer (2003) ratifica que

Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso (2003, p. 376).

Assim, a AD de inspiração foucaultiana permitiu compreender as interdições do que pôde ser dito e não dito, assim como alguns conceitos caros a esta abordagem teórica/metodológica, sendo elas: enunciado, formação discursiva, práticas discursivas e não-discursivas, as posições dos sujeitos e as produções de sentidos em disputas em torno das questões de gêneros, sexualidades e diversidades sexuais, como também as formações discursivas em que os e as docentes estão inseridos/as.

Para a análise do discurso foucaultiana, o sentido não é compreendido como uma essência fixa, inerente às palavras ou expressões, mas como algo que é constituído historicamente por meio de práticas discursivas. Michel Foucault (2008; 2014) não foca em encontrar um significado universal ou intrínseco, mas em compreender como os sentidos são produzidos, disputados e legitimados em diferentes contextos e épocas. Esse processo ocorre

através das relações de poder que permeiam as práticas discursivas, as formações discursivas e os enunciados, considerando as condições sociais e históricas que definem o que pode ou não ser dito e a quem exerce o direito privilegiado de falar dentro de um determinado campo discursivo. Foucault também analisa como determinados discursos se estabelecem como verdade em um dado momento histórico, em detrimento de outros.

Nessa direção, realizamos uma entrevista piloto com o P4¹³, e conforme o conteúdo nessa entrevista, elencamos as seguintes categorias da análise do discurso para fazer o levantamento com os/as sujeitos de pesquisa: enunciado, formação discursiva, práticas discursivas e não-discursivas.

Para análise do discurso, o enunciado é central nas indagações postuladas por Foucault (2004; 2008; 2014) em suas obras. A partir dessas leituras, Rosa Maria Bueno Fisher (2001), compreende que o enunciado não é único, mas como um acontecimento, pois é encontrado na “transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem” (2001, p. 201). Os enunciados dos discursos dos nossos sujeitos e sujeitas da pesquisa realizaram nas condições de possibilidades de existência, uma condensação de sentido determinado tempo e lugar, ou seja, contingencial.

Operar com essa análise foi dar conta dos quatro elementos sugeridos por Foucault e sistematizados por Fischer (2001): o referente – neste caso, aponta para algo que identificamos como um princípio de diferenciação; o sujeito – alguém que pode se identificar naquele discurso, no entanto, esse mesmo sujeito pode ocupar diversas posições dentro de uma formação discursiva; campo associado – o discurso não é isolado, mas é entrelaçado por outros discursos; materialidade específica – as formas concretas como o discurso apareceu, seja pela fala docente, as mídias, currículo, jornais etc. (*Ibidem*).

Essas especificidades permitiram compreender as produções de sentidos em torno das questões de gêneros e sexualidades materializadas nos discursos docentes, sobretudo ao levar em consideração que a escola é produtora de subjetividades. Nesse sentido, convém pensarmos sobre a noção de formação discursiva como “matriz de sentido”, pois “[...] deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o princípio de dispersão e repartição dos enunciados, segundo o qual se sabe o que se pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e

¹³ A partir daqui, demarcaremos as falas dos entrevistados por meio dos códigos de confidencialidade como forma de assegurar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

de acordo com certa posição que se ocupa neste campo [...]” (Fisher, 2001, p.203). Ou seja, os nossos atos de fala obedecem às regras, a certos regimes de verdades, à ordem do discurso, ao que pode ser dito e não dito, e que a nossa formação discursiva está associada a um determinado campo de saber e a posição que o sujeito ocupa.

A ideia de prática discursiva se entrelaçou com a noção de formação discursiva, assim como enfatizamos anteriormente, as práticas discursivas não foram mera representação de ideias e não se limitaram à formulação de frases. Nesse sentido, Foucault (1970) apresenta a noção de prática discursivas como sendo “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo-espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (2008, p. 136).

Fisher (2003) nos conta ainda que Foucault não esclareceu de forma concisa o que são práticas discursivas e não discursivas. A referida autora optou por “referir o propriamente discursivo (língua, discurso, enunciado) e o que diz respeito às práticas institucionais (exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos, etc.) – práticas [não discursivas] que jamais ‘vivem’ isoladamente” (Fisher, 2003, p. 387).

Dado o exposto, por práticas não discursivas diz respeito aos rituais, instituições atreladas às relações de poder. Ao adotarmos essa abordagem teórica/metodológica para analisar os nossos dados, enfatizamos o discurso como prática social, e, portanto, transita em todas as instâncias (escola, hospital, mídias, livros, museus etc.) assim como engendrando as relações sociais via inteligibilidades (Ferreira; Traversini, 2013; Alvez; Pizzi, 2014).

Conforme apresentado, concordamos com Foucault que é preciso desconfiar de tudo aquilo que é considerado como “normal”, “natural”, e mostrar as regras complexas do discurso que organizam e ordenam os sentidos por onde passam, sobretudo no território escolar, que foi foco dessa pesquisa; o porquê fez aparecer nesse ou naquele momento e sobre quais possibilidades de existência do discurso e de suas condensações de sentidos.

5. TERRITÓRIOS E SENTIDOS EM DISPUTAS (RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DAS EREM'S: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Nas páginas anteriores, propus-me a apresentar as discussões sobre as categorias de sexo/corpo, gênero e sexualidade que ainda são naturalizadas em muitas situações e que sustentam a matriz de inteligibilidade social da cis-heterossexualidade do Ocidente. Através da teoria da performatividade de gênero da Judith Butler (2022), utilizado como suporte para tensionar, problematizar e desconstruir as concepções universalistas e ontológicas como um atributo do ser e seus sentidos engendrados pela cis-heterossexualidade compulsória e ou normativa. Apresentei a historicidade dos sentidos sobre os termos corpo, gênero e sexualidade. Posteriormente, apresentei a desnaturalização dessas categorias hierárquicas, dicotômicas e excludentes que davam embasamento a cis-heteronormatividade e ou cis-heterossexualidade compulsória, produzindo, portanto, violências e violações de direitos para sujeitos que subverteram a ordem compulsória do sexo – gênero – sexualidade/desejo, assim como apresentaram experiências territoriais marginais e/ou desiguais, quer seja na sociedade ou na instituição escolar.

Em seguida, apresentei algumas concepções acerca do conceito de território em sua perspectiva material e simbólica, subvertendo as concepções dentro das análises territoriais que delimitavam ao território nacional e ao poder centralizado ao Estado-nação. A partir desse conceito chave para a Ciência Geográfica, lancei um olhar sobre a escola enquanto um território delimitado por e pelas relações de poder, dado que a escola e a educação, no modo geral, movimentam-se pelas relações sociais, também como uma arena de disputas de sentidos.

Do ponto de vista teórico, destaquei que nos múltiplos territórios e as territorialidades, pessoas LGBTQIA+ vivenciavam e usufruíam de formas marginais as praças, as ruas, os parques, os bares, em suma, a cidade, quer seja por olhares repressores que objetivavam negar e silenciar à existência de identidades plurais, isto é, cis-heterodissidentes.

Nessa dimensão, propus-me a realizar uma análise indissociável entre a dimensão territorial e a análise discursiva de inspiração foucaultiana por considerar que as práticas

discursivas e não-discursivas, definem através das relações de poder, os lugares e posições, a distribuição espacial dos sujeitos, conseqüentemente, a constituição dos territórios e das experiências espaciais (territorialidades) dos sujeitos (Fischer, 2001; 2003), no território escolar.

Nesta seção, para a realização das análises, utilizei as categorias da análise do discurso – enunciado, formação discursiva, práticas discursivas e não-discursivas –, evidenciadas na entrevista piloto, conforme apresentado anteriormente e sistematizados por Rosa Maria Bueno Fischer: o enunciado pôde ser compreendido como um acontecimento e que possibilitou a existência de algo em um determinado tempo e espaço; formação discursiva, aqui compreendida como um princípio de repartição e dispersão dos enunciados, assim como uma “matriz discursiva”; as práticas discursivas, assinalando que os nossos discursos são atravessados por relações de poder, não se limitando a meras representações de ideias, tampouco formulação de frases; apesar de não ser dissecada por Michel Foucault (2008; 2014), a noção de práticas não-discursivas diz respeito aos rituais, instituições, definição e distribuição de lugares dos sujeitos pelas relações de poder (Fischer, 2001; 2003).

A análise do discurso pôde ser compreendida tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista metodológico (Fischer, 1997). Para atender sistematicamente os objetivos específicos desse estudo e responder, razoavelmente, a questão condutora desse estudo - quais os sentidos em disputas (re)produzidos nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de escolas de referência de ensino médio (EREMs) em Caruaru/PE?-, utilizamos a AD como uma chave metodológica, tornou possível para identificar os sentidos (re)produzidos nos discursos de docentes sobre territórios cis-heteronormativos, assim como elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs, e depois, elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs. tendo em consideração que a dimensão territorial é fundante para as nossas análises.

5.1 Territórios cis-heteronormativos: o que os sentidos (re)produzidos nos dizem?

Antes de adentrar às análises propriamente ditas, quero sinalizar que me debrucei sobre as perguntas que mais se aproximaram aos nossos objetivos de pesquisa. Sendo assim, a primeira pergunta que apresento diz respeito se existia dificuldades da inserção das

temáticas de gêneros e sexualidades na escola: “Há dificuldades das temáticas de gênero e diversidade sexual serem abordadas na escola? E quais seriam essas dificuldades? E quais são os maiores desafios para ultrapassar essas dificuldades?”. Para este questionamento obtive as respostas¹⁴ via discursos. Sendo assim, apresento dois trechos pertinentes para esta discussão:

Olha, existe sim muita dificuldade, inclusive o que eu citaria aqui é o **famoso tabu. Ainda hoje falar sobre sexualidade com adolescentes e envolvendo a família, pais e mães, existem muitas dificuldades, porque tem pais que nem falam com os filhos e se a escola for falar, vai dar o que falar, ou seja, vai dar problema.** Então, eu entendo que existe muita dificuldade sim. E também a falta de informação, que até muitas vezes nós docentes temos não [apenas] do assunto, mas da abordagem também. Que é um assunto que você não pode abordar de qualquer maneira. Então, essa é uma das dificuldades também. Um treinamento, um trabalho que possa ser feito com professores que possam desempenhar essas funções. Eu creio que não há treinamento também. Então, é um dos problemas que se enfrenta (P4, 51 anos, Linguagens).

Quanto à dificuldade, a escola sempre, não só projetos como questão de LGBTQIA+, mas questões heterossexuais, aquilo que muitas vezes é um tabu para a sociedade. O **problema não é a escola**, a escola fica naquela **ânsia**. Até o próprio corpo docente da escola, na sua grande maioria são LGBT's. Então, é uma necessidade que é pessoal também, faz parte da história de vida desses profissionais que também querem acolher esses alunos, que por muitas vezes são excluídos das próprias famílias, e ver na escola esse espaço de aconchego. **Então, por parte da escola a gente não tem nenhuma resistência, mas muitas vezes são dos pais da comunidade, que muitos pensam que a gente vai doutrinar.** Muitos desses alunos, já vêm com poucos, mas sempre tem um ou outro caso que vem de casa com discurso de preconceito, discurso de ódio (P1, 29 anos, Ciências Humanas).

Ao apreender que as práticas discursivas dizem respeito às regras que estão imbuídas nos discursos, os excertos destacados pelos/as docentes, evidenciaram que a sexualidade, de forma geral, e a sexualidade dissidente, ainda eram vistas, na contemporaneidade, como um **tabu**. Para P1 o “**problema não é a escola**”, pois sobre essa temática a escola pretende abordar, mas houve a resistência da família e da comunidade em não querer que esta temática fosse abordada. Nesses discursos, operaram-se procedimentos de exclusão, uma prática discursiva da interdição – tabu do objeto- vinculada a ordem do discurso vigente da produção de verdade, pois “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de

¹⁴ Quero destacar que não explicitarei todas as respostas dos/as entrevistados/as, mas destaquei as que nos deram embasamento para fazermos as análises, tendo em vista que, também, as respostas apresentaram os mesmos sentidos expostos aqui.

tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2014, p. 9).

Ainda nessa prática discursiva, a resistência identificada pela P1 seria por uma possível “**doutrinação**” da escola para com os/as discentes. A construção e (re)produção do sentido de que a escola poderia “doutrinar” se opõe à percepção da educação como um espaço para a transmissão de saberes pluralistas, expondo uma disputa entre as visões mais conservadoras e as mais inclusivas concernente as temáticas de gêneros e sexualidade na educação. Vale destacar que a referência sobre a doutrinação envolveu um grupo opositor que contribuiu para a definição do grupo docente, a escola, que estava disposto a abordar em seus discursos as temáticas de gênero e sexualidade. Nesse sentido, percebemos que o território escolar também é alvo de doutrinação, a qual a família advoga uma não neutralidade da escola em prol da manutenção dos valores tradicionais, conservadores e morais que atuam na manutenção da cis-heteronormatividade.

Ainda é possível destacar que essa prática discursiva, evidenciou, implicitamente, o sentido para uma pedagogia da mordação, isto é, o silenciamento enquanto estratégia de poder de censura institucional, pessoal e profissional – alusão a uma corda ou a outro objeto que silencia e/ou impede alguém de falar algo -, retomado fortemente pelo Projeto de Lei - PL 7180/2014 do movimento Escola Sem Partido. O cenário político contribuiu para o retorno do Movimento Escola Sem Partido, que, embora criado em 2004, ganhou novo fôlego quase uma década depois, impulsionado pela extrema direita brasileira. Esse movimento, cujo discurso era “meus filhos, minhas regras”, defendia a neutralidade e a exclusão de temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Segundo seus defensores, tais assuntos deveriam ser restritos ao âmbito familiar/privado, ficando a cargo das famílias decidir se os abordariam ou não, de acordo com seus princípios, crenças e valores (Oliveira; Alves; Sousa, 2023).

Essa prática discursiva está profundamente marcada por um viés moralista e religioso, fundamentado na ideia de que sexualidades e identidades dissidentes são contrárias à natureza e aos desígnios divinos. Para essas dissidências são, frequentemente, atribuídos sentidos de aberrações, sodomia, pecaminosas, “contra a natureza” ou contra a procriação. Além disso, práticas sexuais e afetivas que subvertem o dispositivo da aliança matrimonial, conforme destacado por Foucault (2023). Esses sentidos condensados em significantes negativos sobre as sexualidades e as identidades dissidentes, ao mesmo tempo que

contribuem como exterior constitutivo dos neoconservadores, também são vistos como uma ameaça à ordem social e espiritual, reforçando normas que buscam consolidar a hegemonia da cis-heteronormatividade e marginalizar qualquer forma de subjetividade que desafie essas estruturas tradicionais e a percepção da estrutura familiar cristã fundamentalista. Portanto, esses discursos se inserem no terreno de uma formação discursiva moral e religiosa, que endossam a gramática neoliberal, acionado pelo avanço da extrema direita e pelos agentes do pânico moral em oposição às políticas de reconhecimento das pessoas LGBTQIA+ e aos Direitos Humanos que envolvessem as questões de gêneros e sexualidades na educação no ano de 2011. Em reação a essas políticas de reconhecimento, Fernando Balieiro (2018) destaca, por esse viés analítico que:

A oposição a tal agenda de direitos humanos se efetuou a partir de um recurso discursivo estratégico: uma mudança na chave interpretativa na qual a expansão de direitos à população LGBT contida nas iniciativas governamentais era concebida como uma ameaça às crianças. No lugar de se apresentarem como contrários à equiparação de direitos, os agentes do pânico moral se mostraram como defensores dos direitos das crianças, enquanto seus adversários foram transformados em inimigos com presumidas intenções ocultas que ameaçariam as bases da sociedade (Balieiro, 2018, p. 5).

Posteriormente a este questionamento, essa reflexão foi evidenciada no enunciado proferido por P4 “[...] os pais devem e sabem como orientar os seus filhos” no que tange às discussões sobre orientação sexual na escola. Mais adiante, ao ser questionado sobre as dificuldades e as vantagens em trabalhar naquela perspectiva da inclusão e da diversidade sexual e de gênero dentro da escola, complementou e reafirmou o enunciado mencionado anteriormente que materializou a formação discursiva moral e religiosa.

Hoje em dia, ela é lésbica, ele é homossexual, ele tem aquela orientação. E de repente você chegasse numa escola e a escola quisesse desconstruir esse menino, você como pai talvez não gostaria. Meu filho é livre, ele vai ser homossexual e ele quer, é a vida dele. Então, a mesma coisa eu diria quanto a um pai hétero, uma mãe hétero, cujo filho está ali e de repente a escola tenta de alguma forma trazer também, você me entende? Então, acho que o papel da escola seria não essa orientação que deveria partir de casa. Mas, eu acho que na escola deveria se abrir um palco, deveria se abrir uma ágora, vamos usar o exemplo lá do grego, de discussões para que essas pessoas, hétero, homossexual, lésbica e companhia limitada, todas as diferenças que você encontra, para que houvesse ali um trabalho consciente de respeito. A escola deveria partir para aí [...] ensinar, respeitar e colocá-lo no lugar dele. [...]. É investir nisso. **Investir no respeito mútuo e nessa questão de acolher também. E ter cuidado, porque é um assunto que eu sempre parto da premissa, primeiro vem família, a orientação vem da família, a orientação sexual toda vem da família** (P4, 51 anos, Linguagens).

É perceptível que o enunciado “**a orientação sexual vem da família**” não apenas está associado ao campo discursivo do significante de família, mas também contribui para a consolidação de sentidos articulados por agentes do pânico moral na sociedade brasileira. Esses agentes têm como objetivo deslocar questões centrais da sociedade contemporânea — como corpo, gênero e sexualidade — do âmbito público, onde estão vinculadas a discursos de caráter plural e democrático, para uma esfera privada. Nesse contexto, busca-se promover “verdades” ou, mais precisamente, uma ordem discursiva em que esses temas sejam restringidos ao espaço familiar e neoconservadores. Assim, tais discursos e seus enunciados acabam limitando os sentidos atribuídos a corpos, gêneros e sexualidades como essencialistas, ontológicos e biologizantes, perpetuando a manutenção dos valores morais de famílias cis-heterossexuais compulsórias (Horst; Alves, 2024).

Contudo, é possível observar que esse enunciado é reiterado em diversos momentos pelo/a docente entrevistado/a, uma vez que a interferência da escola em questões relacionadas a gênero e diversidade sexual em um sentido do caráter plural e democrático pode gerar conflitos para a normatividade neoliberal e neoconservadora. Nesse sentido, sua materialidade específica — ou seja, as formas concretas como esse discurso se manifestam na escola, seja por meio da fala docente, seja por meio do currículo, entre outros — se evidencia na ausência e/ou silenciamento dessas temáticas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola 1, o que contribui para as condições de possibilidades dos discursos contrários ao alargamento da compreensão, inclusão e reconhecimento dos corpos, gêneros e sexualidades dissidentes. Ainda no que se referiu às dificuldades, o P5 destacou que:

Sim, existe! Porque, pelo menos aqui na minha realidade, existe muita gente, enfim, **o sexo e a sexualidade são um tabu**, não é, e falar sobre isso não é fácil, assim, independente do contexto, mas eu acho que atualmente existe uma ideia, assim, errônea de que falar de sexualidade é ensinar os meninos a fazerem sexo, ou de você falar sobre preservativo, ou você vai estimular eles a fazerem sexo, ou existe até uma visão religiosa que é proibida, até pecaminoso. Enfim, eu acho que, além de um tabu principal, assim, de falar sobre sexualidade, que eu acho que existe, né, mas existem outros vieses, assim, de que falar sobre sexualidade é estimular os meninos a fazerem sexo, por exemplo (P5, 36 anos, Ciências da Natureza).

Nesse interim, tanto no excerto destacado e (re)produzido por P4, assim como no discurso de P5, foi possível verificar outro procedimento que permitiu o controle dos discursos, isto é, a ordem do discurso. Ambos abordam a sexualidade e o sexo como tabus, referindo-se a práticas sociais, afetivas e/ou culturais consideradas proibidas pelas normativas da sociedade ocidental. Contudo, como destacou Michel Foucault (2023), ainda

que não se desconsidere a hipótese repressiva, as sociedades modernas fomentaram uma constante abordagem sobre o sexo, “valorizando-o como o segredo” (2023, p. 39). Nesse contexto, quando P4 (re)produziu o discurso de que a escola, através de pessoas especializadas com discussões científicas, deveria ser o complemento dessas orientações que vinham da família, destacou que **“se você não fizer bem feito um trabalho, um trabalho consciente, um trabalho de valor mesmo, você pode terminar gerando um efeito contrário”** (P4, 51 anos, Linguagens). Essa ordem discursiva pôde ser apreendida como um procedimento de limitação e exclusão que permitem que se prevalecesse um sentido condensado por meio do controle do discurso. Para Michel Foucault (2014, p. 35), esse procedimento determina,

As condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam, ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Apesar dos avanços, a sexualidade ainda se configura como uma região proibida, um campo discursivo cujos sentidos só podem ser condensados quando relacionados à heterossexualidade como norma inquestionável. Essa perspectiva reforça a manutenção da cis-heteronormatividade e de seus territórios, uma vez que “a naturalização é a premissa para a invisibilização de quaisquer sexualidades que não condizem com a heterossexualidade” (Matias Emydio *et al.*, 2023, p. 232). Nesse caminho, nem todas as pessoas podem adentrar nessa ordem discursiva, e, portanto, não se deve produzir discursos sobre o sexo, sexualidade e gênero em alguns lugares, uma vez que os discursos produzem verdades explicitando que essas temáticas só devem ser discursadas campo privado/familiar, assim como foi destacado por P4.

Essa invisibilização e/ou silenciamento são endossadas por discursos, e as suas práticas discursivas (ou não-discursivas) que relegam as expressões de gênero e sexualidade divergentes à marginalidade, restringindo a pluralidade de vivências e identidades à territórios de exclusão. Dessa forma, a cis-heteronormatividade não apenas regula os corpos e desejos, mas também limita a construção de subjetividades e narrativas que reconheçam e

valorizem as corporeidades de pessoas LGBTQIA+ que se distanciam da cis-heteronorma (Idibem, 2023).

Nos últimos anos, ocorreram uma guerra discursiva em torno da sexualidade, tendo como alvo os direitos de pessoas LGBTQIA+ e os direitos das mulheres. Nessas disputas, por um lado, existe uma (re)produção de “verdades”, condensação de sentidos mobilizados pela frente parlamentar evangélica no Brasil, ou seja, enunciados, discursos e sentidos em uma convergência perversa do neoconservadorismo e do neoliberalismo e; por outro lado, enunciados, discursos e sentidos que engendram agendas progressistas para o enfrentamento da LGBTQIA+fobia. Assim, essa disputa para a condensação de sentidos, na produção de “verdades”, saber-poder é perpassada para a constituição entre opositores (neoconservadores e neoliberais versus progressistas que lutam pela eliminação da exclusão e defendem a equidade), sublinhando que um grupo necessita do seu exterior (o outro grupo) como constituinte dos sentidos das suas identidades.

Vale ressaltar que os discursos de ódio contra pessoas LGBTQIA+ (re)produzidos precisam ser combatidos; acionando opiniões públicas e ações violentas contra pessoas LGBTQIA+ na sociedade e na educação (Santos Silva, 2021).

Ao serem questionados/as sobre a inclusão de estudantes LGBTQIA+ no território escolar, alguns docentes destacaram que a “inclusão se dá de forma natural” (P1, 29 anos, Ciências Humanas); para outros, o cenário se dá permeado pela negação aos corpos de pessoas trans e travestis. Vejamos, a seguir, os enunciados em que os discursos foram destacados nas entrevistas com os/as docentes da Escola 1:

Veja, eu sei que alguns meses atrás existiam, não é a gestão atual, também não vou poder falar o nome da gestão e de ninguém por motivos de ética, mas existiam gestores aqui que **proibiram que os alunos e alunas trans frequentassem banheiros de acordo com o seu gênero**, banheiro masculino e feminino. **E pedia que essas pessoas frequentassem o banheiro de deficientes.** Então, a gente tem um aluno que era um rapaz trans, que ele não tinha nenhum tratamento de hormonização, não tinha nenhum bloqueador hormonal, e ele ainda menstruava, e ele tinha que ir ao banheiro, sei lá, algumas vezes por dia. Enfim, eu imagino que isso podia ser até constrangedor [...]. Hoje, eu sei que isso não acontece mais, mas já houve, há um tempo aqui, uns meses, que isso aconteceu, assim, de **alunos e alunas trans não poderem frequentar o banheiro que eles queriam na escola** (P5, 36 anos, Ciências da Natureza).

Além de identificar que existiu uma prática discursiva de interdição, evidenciamos, também, a presença de uma discursividade biologizante naquele território educacional. Ela

condensou sentidos que definiram quais corpos deveriam usar os banheiros e quais corpos não podiam utilizá-lo, como relatou o P5 em sua trajetória naquele território educacional. Nesse caminho, reiteramos que a vida de pessoas transgêneros e travestis “é uma luta sem fim. Luta contra a morte, luta contra o preconceito, luta pela sobrevivência” (Boulevard, 2013, p. 79). Nesse sentido, as lutas também se dão pelas experiências espaciais, consequentemente, territoriais na sociedade, e na escola. Ao consolidar a heterossexualidade como norma incontestável, portanto, natural e universal. Esses discursos (re)produzidos nos fragmentos supracitados nas falas dos/as docentes, reforçam sentidos que privilegiam um modelo único de sexualidade (Louro, 2019), perpetuando desigualdades estruturais e simbólicas que impactam diretamente a vivência de sujeitos dissidentes na sociedade e no território educacional.

A partir dessa dimensão territorial e de seus discursos (re)produzidos via seus enunciados, Hasbaert (2023) considera que o território adquire uma relação de fluxo, isto é, de controle das pessoas. Dessa maneira, a dimensão territorial e seus discursos apresentam segurança e identificação para algumas pessoas, enquanto que para outras, o medo, a insegurança e a exclusão são endossadas ao mesmo tempo em que endossam os sentidos dos discursos de ódio neoconservadores e neoliberais (Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Butler, 2021; 2024).

Nesse sentido, as relações de gênero são materializadas em práticas discursivas e não discursivas na escola. Portanto, o território pode apresentar segurança e identificação aos corpos que gozam dos privilégios da cis-heterossexualidade compulsória e ou da cis-heteronormatividade; e o medo, a insegurança e a exclusão para os corpos heterodissidentes. O discurso da segurança é acionado quando indagamos sobre se a escola oferece acessibilidade dos banheiros para as pessoas transgêneros e travestis no território educacional.

Olha, aqui eu nunca vi, assim, nenhum impedimento, não. Em Garanhuns, nós não tínhamos casos muito específicos de aluno que pleiteasse utilizar um banheiro na sua orientação, mas aqui eu nunca vi diferença, não. Esmeralda¹⁵ [aluna trans] é o nome da aluna, não sei se eu posso estar respondendo assim, mas ela frequenta o banheiro [feminino] normalmente. Não vejo nenhuma queixa de ninguém, nada não. (...)Bom, a minha opinião é o seguinte: eu vou fazer até uma brincadeira, **o nosso país é o país dos golpes, o nosso país é o país dos aproveitadores, né? Eu tenho uma**

¹⁵ Por questões éticas, utilizaremos nomes fictícios para manter a integralidade e a confidencialidade da estudante mencionada.

certa ressalva no seguinte, existem meninos que não têm caráter e que eu já ouvi falar, não tenho visto, não presenciei, mas eu já ouvi falar de situações de meninos que se aproveitam se dizendo trans pra quebrar regras num banheiro feminino [...]. Mas, você vai proibir uma criança ou um adolescente de estar no seu recinto de escola [...]. Aí, você hostilizar um aluno, uma aluna e proibir o acesso às suas necessidades físicas, biológicas, né? Aí eu acho que seria cruel. Então, deveria se haver um trabalho nesse ponto aí, caso haja uma barreira quanto a isso, tá? Agora, a minha ressalva é que eu seria muito mais a favor de um banheiro, **um terceiro banheiro, tá? Porque daria o quê? Daria privacidade. Talvez, talvez, essa menina trans, esse menino trans, ele não se sentisse bem, inclusive, em uma presença de outros que dissesse assim: “ah, mas esse banheiro não é teu! Isso aqui não te contempla!”. Você vai ver um ou outro, você é ciente disso. **Então, eu seria a favor da implantação de um banheiro a mais, onde as pessoas pudessem fazer as suas necessidades em paz, tranquilos e sem julgamento**” (P4, 51 anos, Linguagens).**

O enunciado “o nosso país é o país dos golpes, o nosso país é o país dos aproveitadores” é utilizado para justificar as *fake News* disseminadas por ideais fascistas, antidemocrática, autoritárias, anti-direitos humanos e LGBTfóbicos em torno do uso de banheiros públicos e privados por pessoas transgêneros e travestis (Miranda; Oliveira, 2016; Junqueira, 2022). Conforme discurso produzido e disponibilizada pelas pessoas da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em 2023, essas condensações de sentidos, (re)produzidas por inteligibilidades cis-heterossexuais compulsórias ressignificam a estrutura social e, diante de uma ordem do discurso, viabilizam pânico moral:

Quando surge a questão em torno do uso do banheiro feminino por travestis e mulheres trans, normalmente ela, se resume em afirmar que isso exporia mulheres cis a algum risco, lançando mão do uso violento do já conhecido *Trans Panic* e por uma suposta proteção de mulheres e meninas cis, para que se justifiquem, então, as tentativas de impedir que travestis e mulheres trans tenham acesso a um espaço que foi pensado apenas para "mulheres de verdade" ou "biológicas" (SIC) e permitir que pessoas trans sejam impedidas desse acesso ou retiradas sem que as pessoas que tomam essa decisão sejam responsabilizadas (ANTRA, 2023, p. 12).

Nesse sentido, pôde-se observar que os discursos destacados são práticas discursivas e formação discursiva que se insere no campo discursivo do neoconservadorismo e da biologia, além da presença de um discurso da segurança, visando salvaguardar os privilégios que as pessoas cisgêneros possuem na sociedade. Nesse sentido, integra-se nessa formação discursiva neoconservadora e neoliberal, pois vai além dos debates puramente políticos e econômicos, alocando ao Estado a responsabilidade de vetar demandas políticas e sociais oriundas de movimentos de resistência, como o movimento LGBTQIA+. Essa postura contraria a expansão da compreensão da diversidade sexual, uma vez que tais movimentos são vistos como ameaças às normas estabelecidas e aos valores tradicionais.

Conforme Louro (2019, p. 40), essas ameaças são percebidas como capazes de “atingir e perverter conceitos, valores e modos de vida ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas e de classe”. Assim, o Estado atua na manutenção de uma lógica cis-heteronormativa, cooptando ou vetando a inclusão de temáticas relacionadas à diversidade sexual no âmbito educacional, como destacamos na fala de P4 ao considerar que o nosso país é o país dos golpes e dos aproveitadores. Essa postura reflete o cerne do neoconservadorismo e do neoliberalismo, que busca controlar não apenas a esfera pública, mas também a formação e o controle das subjetividades (Dardot; Laval, 2026) dentro do território escolar, promovendo uma visão restritiva sobre identidade e sexualidade em conformidade à matriz heterossexista do Ocidente, em detrimento de uma perspectiva mais plural, inclusiva e democrática. Assim, essa dinâmica constitui uma normatividade neoliberal que é endossada pelo neoconservadorismo, na contemporaneidade brasileira.

Apesar dessas práticas discursivas apresentarem uma condensação de sentido da segurança para proteger das violências as mulheres cis e as mulheres trans nos banheiros, também exerce uma prática discursiva em que (re)produz o sentido da abjeção que marginaliza os corpos de pessoas trans no território escolar. Nessa perspectiva, Butler (2023), ao dialogar sobre as teorizações da psicanalista Julia Kristeva sobre a abjeção na construção da exclusão acerca de um suposto não humano, aponta que:

O “abjeto” designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. [...] a operação da repulsa pode consolidar “identidades” baseadas na instituição do “Outro”, ou de um conjunto de Outros, por meio da exclusão e da dominação. O que constitui mediante divisão os mundos “interno” e “externo” do sujeito é uma fronteira e divisa tenuamente mantida para fins de regulação e controle sociais. A fronteira entre o interno e o externo é confundida pelas passagens excrementícias em que efetivamente o interno se torna externo, e essa função excretora se torna, por assim dizer, o modelo pelo qual outras formas de diferenciação da identidade são praticadas. Com efeito, é dessa forma que o Outro “vira merda” (Butler, 2023, p. 30-31).

Dessa forma, a justificativa da criação de um “banheiro especial” além de atuar com a (re)produção de condensação de sentidos nos discursos na escola, numa lógica de manutenção da cis-heteronormatividade, marca os corpos heterodissidentes que não gozam das prerrogativas da cisgeneridade, portanto passível de vigilância, controle, violências e violações no território escolar como corpos abjetos, não humanos. Dessa maneira, também verificamos que na escola existia alunas trans, entretanto as travestis ainda não estão na

escola, uma vez que ainda são destinadas de forma compulsória aos territórios da prostituição. Para a P2, na gestão anterior, “houve uma orientação para que ela [Esmeralda, aluna trans] seguisse usando o banheiro de deficientes”.

Não obstante, ao observar as organizações territoriais na Escola 1 em conversas informais, perguntei a uma funcionária acerca das violências e preconceitos dentro da escola. Ela discursou que: “aqui na escola é tranquilo. Uma vez ou outra, a gente encontra umas meninas se beijando no banheiro, não tenho nada contra, mas eu acho errado. **Tem meninos que querem usar o banheiro de meninas, e isso é errado, né? Porque ele é um menino**” (Funcionária, Escola 1, grifos do autor). Esse discurso se baseia em uma concepção de identidade de gênero pautada equivocadamente na biologia e em uma perspectiva binária (homem/pênis versus mulher/vagina).

Essa abordagem reflete uma formação discursiva biologizante, que imobiliza e cristaliza as identidades, além dela está associada a uma formação discursiva religiosa fundamentalista que afirma que Deus criou o homem e a mulher. No entanto, ao considerarmos a laicidade do Estado, essa visão não deveria se aplicar ao território escolar. Para Judith Butler (2022), a constituição biológica de uma pessoa não é o que determina sua identidade de corpo, de gênero e de sexualidade. Segundo a autora, “o gênero [como também o corpo e a sexualidade] não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero” (2022, p. 56).

Dito isso, afirmamos que o território escolar (re)produz uma ordem discursiva cis-heteronormativa e ou cis-heterossexual compulsória, materializada no espaço educacional. Assim, essa referida ordem do discurso, ora constituindo as territorialidades de pessoas LGBTQIA+, ora negando, através de controles, fluxos e assujeitamento de pessoas a territorialidade de estudantes trans, uma vez que, a territorialidade (experiência espacial) está relacionada ao pertencimento e à identificação com os referentes espaciais materializados nas práticas discursivas e não discursivas no território escolar. Entretanto, a orientação para que uma aluna trans use o banheiro de pessoas com deficiência nega a sua territorialidade e o direito assegurado por lei do uso do banheiro: o uso do banheiro conforme a sua identidade de gênero e expressão de gênero. Desse modo, o território escolar, pensado nessa ordem discursiva,

É efeito das relações de poder que são onipresentes e, assim, sua constituição é vista como algo natural, sendo incorporado por todos os que fazem parte do campo discursivo. Ele se revela com toda sua força quando a ordem é desafiada, e as tentativas de transgressão da ordem revelam os limites espaciais que não devem ser ultrapassados para que a ordem se mantenha (Silva, 2013, p. 159).

As relações de poder, nessa perspectiva, foram capilarizadas e exercidas nos corpos dos/as sujeitos/as com o objetivo de torná-los/las dóceis, úteis, disciplinados, adestrados. Isto é, o corpo educado no sentido de ser instrumentalizado para a produção capitalista e para a manutenção das normas culturais hegemônicas da cis-heterossexualidade compulsória e ou da cis-heteronormatividade como verdade-poder.

Assim, sendo desafiadas a ordem discursiva vigente materializada no território escolar, com seus discursos acerca de quem pode usar o banheiro em conformidade com a sua identidade de gênero e quem não pode, P3 destaca:

Inclusive, teve uma história de uma menina trans também. E aí, eu não lembro, porque eu não estava aqui, mas o pessoal do núcleo [NEG], quando era ativado. Eu não lembro agora qual foi a questão, mas foi **um conflito entre gestão e alunos envolvendo a diversidade e identidade de gênero, claramente**. E aí, houve **esse embate e os alunos queriam levar até para meios de comunicação**, fazer um protesto maior, mas a coisa conseguiu ser apaziguada (P3, 40 anos, Ciências Humanas).

Nesse sentido, pensamos a escola enquanto um território visto como um “campo de forças” (Souza, 2015), uma disputa para a condensação de sentidos, (re)produção de saber-poder que, por um lado, a escola, na gestão anterior da Escola 1, nega o acesso ao banheiro feminino para uma aluna trans; do outro lado, houve as resistências dos estudantes a uma (re)produção da condensação de sentido biologizante que exclui as diferenças e as diversidades. Ao apreendermos essas diferenças e as diversidades enquanto produtoras de espaços geográficos, implica também na compreensão de que essas corporeidades constroem seus lugares de resistência, refúgio e pertencimento conforme a sua identidade de gênero e orientação sexual.

Como afirmou Foucault (1987), o poder é microfísico, ou seja, é exercido e disseminado em todas as camadas sociais e em diferentes espaços. Para ele, onde há poder há resistências, logo “esses pontos de resistência estão em toda a rede de poder [...] às vezes, provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamentos” (Foucault, 2023, p. 104-105).

Ao identificarmos as práticas discursivas e formações discursivas do neoconservadorismo, da biologia, do discurso religioso, da interdição, da abjeção, do machismo e da transfobia, percebemos como essas narrativas são (re)produzidas e destacadas nos discursos mencionados. Enfatizo que essa ordem discursiva, junto à pretensa “naturalidade”, reforça e (re)produzem os sentidos de uma lógica linear fictícia entre sexo/corpo, gênero e sexualidade/desejo, constituída no Ocidente pela matriz cis-heterossexista, regula e controla os corpos. Essa regulação influencia diretamente as experiências espaciais dos sujeitos na sociedade e na escola, operando por meio de uma estrutura de inteligibilidade que engendra uma performatividade de corpo, gênero e sexualidade supostamente “natural”, “essencialista” e “ontológica”, delimitando as posições de sujeito.

Dessa maneira, Joseli Maria Silva (2013), entende que se “o espaço discursivo se produz em meio de relações de poder, pode-se afirmar que o espaço é heteronormativo, já que o padrão instituído na sociedade moderna ocidental é a linearidade entre sexo, gênero e desejo” (Silva, 2013, p. 158).

Nessa perspectiva, inteiramo-nos sobre como os estudantes LGBTQIA+ se organizavam dentro do território escolar. Na Escola 1, P3 evidenciou que:

Eles estão diluídos em vários grupos. Geralmente, os homens gays, eles estão mais junto com as meninas, às vezes alguma lésbica, mas um grupo de meninas. Mas, tem um grupo específico que eu percebo. Que os lugares em que eles sempre estão em um intervalo. É ali no refeitório. Eles têm amizade, eles têm um acesso às tias [merendeiras] da merenda, que muitas vezes nós, professores, não temos [...]. Olha, a biblioteca pode ser um lugar - a biblioteca - que eles se encontram para conversar. A quadra não é, porque a quadra é da galera do esporte, é dos heteronormativos (P3, 40 anos, Ciências Humanas).

É perceptível o quanto as práticas discursivas e não-discursivas definem e delimitam os lugares dos sujeitos dentro do território escolar. A partir das observações, identificamos outros espaços de sociabilidades de outros estudantes considerados como “estranhos”, como pude escutar durante a vivência, dando importância que as territorialidades foram constituídas como as pessoas utilizavam a terra, como organizavam e davam significados e sentidos ao lugar. Vejamos a figura 1, a seguir que ajuda no mapeamento das territorialidades de socialização:

Figura 1: mapeamento das territorialidades de socialização de estudantes LGBTQIA+ na Escola 1.



Fonte: Google Earth. Adaptação e organização: autor, 2024.

Ao evidenciar que as práticas não-discursivas estão atreladas às definições de lugares, distribuição espacial dos sujeitos por meio de um conjunto de regras e instituições, assim como pelos procedimentos internos por meio de um discurso hegemônico cis-heteronormativo, as interdições, os rituais das circunstâncias e o direito de quem fala (Foucault, 2004; 2008; 2014).

Tomemo-nos como ponto de partida o seguinte enunciado extraído do discurso durante uma conversa informal com os estudantes da Escola 1 durante as observações sobre o uso da quadra pelas meninas do futsal: “a quadra é dos meninos heteros top¹⁶, eles não deixam a gente jogar na quadra e quando tentamos jogar, eles dizem que **o lugar da mulher é na cozinha, lavando roupas e não na quadra jogando futsal**, inclusive eles já deram uma bolada na gente”.

Percebe-se que este enunciado está inserido no âmbito do discurso machista e religioso judaico-cristão, evidenciando a submissão das mulheres em relação ao gênero

¹⁶ Gíria utilizada, no senso comum, para designar os meninos que são considerados padrão e que exercem performaticamente uma masculinidade hegemônica ou tóxica: dominador, viril, másculo, machista, misógino, LGBTfóbico, etc.

masculino. Esses discursos fazem parte de uma formação discursiva de caráter religioso judaico-cristão, conforme aponta Rita Lima (2019). A autora analisa o imaginário judaico-cristão sobre a submissão feminina, influenciado por perspectivas do Antigo e do Novo Testamento, bem como por concepções gregas que reforçam essa ideia. Essa submissão é também sustentada por aspectos considerados 'biológicos', que restringem as mulheres ao âmbito privado do lar, vinculando-as ao cuidado, à gestação, à maternidade e à obediência ao marido. Além disso, essa divisão se manifesta nas relações de gênero por meio da delimitação de espaços, ações e atitudes associadas às identidades e aos papéis de gêneros: atividades como o futebol são vistas como “de homem”, enquanto o ambiente doméstico, o cuidado e a maternidade são atribuídos às mulheres (Louro, 1997; Oliveira *et al.*, 2024).

Nessa dimensão territorial, a quadra constitui um território cis-heteronormativo e (re)produz esse sentido da cis-heteronormatividade por representar o exercício do poder, inteligência, virilidade e aos símbolos culturalmente considerados como “natural” ao gênero masculino, e interdito que ditam as corporeidades de quem pode e quem não pode utilizar esse espaço, expulsando e marginalizando as meninas do futsal ou futebol por considerar que esses esportes não seriam apropriados para elas e/ou quando essas fronteiras são ultrapassadas, esporadicamente, durante as aulas de educação física. Mas, ainda assim, elas ocupavam um território marginal dentro da escola, pois existia uma precarização e ausência de infraestruturas da quadra que fora designada compulsoriamente para elas. Sob o ponto de vista relacional, os sentidos sobre o território:

formam uma grade densa e complexa que impede ou dificulta que os grupos dissonantes da sexualidade hegemônica produzam seus próprios discursos espaciais, os quais são permitidos apenas em algumas circunstâncias específicas [...]. Todas estas ações fazem parte do discurso instituído pela sociedade heteronormativa que expressa a sua ordem espacial, e todos aqueles que não fazem parte da trama discursiva devem sofrer as sanções sociais (Silva, 2013, p. 158).

Nesse contexto, identificamos que a norma estabelecida no território escolar foi (re)produzida por discursos impregnados de sentidos machistas, transfóbicos, misóginos e cis-heteronormativos, sustentados por formações discursivas neoconservadoras, religiosas e biologizantes que endossam o neoliberalismo. Tais discursos negavam as diversidades e as diferenças, mesmo com a presença constante dessas realidades no cotidiano escolar. Dessa forma, (re)produziu o sentido de que a cis-heteronormatividade permanece como uma norma inquestionável dentro do território escolar. Essa imposição normativa não se limitou apenas aos discursos, mas também se manifestou na organização das territorialidades dos/as

discentes, influenciando práticas, interações e espaços que reforçam desigualdades, exclusões e/ou resistência a essas exclusões. Além disso, tais discursos não apenas invisibilizam e/ou silenciaram outras existências, mas também criam barreiras para o reconhecimento e a valorização da diversidade como parte legítima da vivência escolar e do caráter plural e democrático da escola.

No que tange à Escola 2, essas práticas discursivas também foram materializadas no território escolar. Entretanto, essa materialidade ocorreu de forma subliminar, como destacou P3:

Como eu falei para você, é um grupo tão diverso que acaba passando despercebida aos nossos olhos. Essa questão de grupo não é tão visível como eu já vi em outras realidades. Ficava aquele grupo mais no corredor, mais afastado, que tentava meio que se camuflar, meio que se esconder por debaixo do capuz, tentava meio que se proteger, ficar mais no cantinho do fundo da sala. Aqui, a gente não vê isso, não. **A gente vê mais essa mistura que, aos nossos olhos, é uma coisa totalmente cotidiana** (P3, 29 anos, Ciências Humanas).

Conforme relatado, as identificações das experiências espaciais (territorialidades) de estudantes LGBTQIA+ não foi tão definida. Mas, reconhecemos que essas experiências, por mais que seja um “grupo diverso”, vivenciaram e experienciaram a escola conforme as suas identificações e pertencimento. Nas conversas informais, em observação no campo, mapeamos os seguintes discursos: “quando se fala de clubes esportivos ou no intervalo, que eles são liberados para usar a quadra, aí ocorre uma **predominância heteronormativa dos meninos**” (Funcionário, Escola 2, grifos do autor, 2024); mais adiante, complementou sobre os lugares que estudantes LGBTQIA+ frequentavam: “normalmente, ficam nas próprias salas de aula ou no pátio mesmo, já que a escola não é tão grande assim” (Funcionário, Escola 2, grifos do autor, 2024). Vejamos a figura 2 em relação ao mapeamento das territorialidades de socialização:

Figura 2: mapeamento das territorialidades de socialização de estudantes LGBTQIA+ na Escola 2.



Fonte: Google Earth. Adaptação e organização: autor, 2024.

Foi possível evidenciar que a criação das territorialidades de estudantes LGBTQIA+ nas suas experiências espaciais no cotidiano escolar, conforme apresentado nas figuras 1 e 2, também se deu, ambivalentemente, ao escape da vigilância e controle pelos/as profissionais da educação da comunidade escolar por uma ordem discursiva cis-heterossexista e machista que estruturou a sociedade, mas, também, constituiu, enquanto territórios de resistências por meio da demonstração de afetos, seus estilos, afetividades (apropriação) carregados com as suas marcas do “vivido” (Hasbaert, 2004), suas estéticas e suas linguagens, fortalecendo as suas identidades de gêneros, as expressões de gênero, as sexualidades. Assim, houve a disputa de sentidos nos discursos que materializavam a matriz cis-heterossexista via formações discursivas religiosa, moral e médica que negam às identidades plurais, as identidades heterodissidentes ao mesmo tempo em que houve os discursos que condensam sentidos que defendem essas identidades heterodissidentes, como iremos evidenciar mais adiante.

Como apresentamos, ainda assim a quadra na Escola 2 ainda constitui um território cis-heteronormativo, e no campo dessa ordem discursiva - território interdito, visto que os

corpos heterodissidentes eram interditados, marcando quem poderia usufruir e quem não poderia, limitando os sentidos sobre os corpos e as subjetividades que não gozavam dos privilégios da cis-heteronormatividade e aos que não se inseriam nesse campo discursivo, apesar de que o docente de Educação Física tente subverter essa lógica nas aulas de educação física, mas ainda assim é majoritariamente cis-heteronormativo, conforme evidenciado durante as observações nesse território educacional através dos discursos captados durante as conversas informais.

Nesse contexto, a teoria da performatividade de gênero de Judith Butler (2022) e seu caráter desconstrucionista, propõe que o gênero não é uma essência fixa ou uma identidade intrínseca, mas sim um conjunto de práticas reiteradas que produzem, ficcionalmente, a noção de estabilidade de sexo/corpo-gênero-sexualidade/desejo conforme a matriz de inteligibilidade cultural (Butler, 2022; Miranda, 2021). Segundo esta autora, o gênero é construído socialmente e mantido por normas culturais e discursos que regulam e controlam as corporeidades e os comportamentos. Essas performatividades de gênero foram reiteradas em diversos momentos, como enfatizamos anteriormente por alguns dos/as entrevistados ao considerar que **“Tem meninos que querem usar o banheiro de meninas”**, assim como **“Lugar de mulher é na cozinha”**.

Quando essa perspectiva teórica da performatividade de gênero é aplicada à noção de território, por conseguinte, territorialidades, emergiu uma reflexão sobre como os espaços também são performativamente constituídos a partir de práticas sociais e culturais, moldados também por práticas discursivas (e não-discursivas), formações discursivas e enunciados materializados no território escolar. O território escolar, assim como o gênero, não é neutro: ele é marcado por relações de poder que moldam sua organização, uso e significados. A interseção entre a teoria da performatividade, a dimensão territorial e a abordagem metodológica da análise do discurso foucaultiana, revelou como normas de gênero e os sentidos (re)produzidos via discursos pelos/as docentes nas referidas escolas, influenciaram para a construção dos territórios cis-heteronormativos e das territorialidades LGBTQIA+ e como esses, por sua vez, reforçam ou desafiam tais normas (Butler, 2022; Ornat, 2009).

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, não apenas promove trocas de saberes entre docentes, discentes e outros atores sociais, mas também se configura como um território marcado por relações de poder, onde os indivíduos se territorializam e constroem suas identidades. Assim, a escola exerce um duplo caráter: funcional, ao atuar como um

recurso que oferece abrigo e viabiliza as relações de aprendizagem, e simbólico, pelas experiências espaciais vividas e pelas marcas deixadas pelos atores sociais no território (Hasbaert, 2004). Essas dinâmicas podem ser entendidas como tentativas individuais ou coletivas de afetar as interações no ambiente educacional, pensando a escola nesse território político e democrático amparado sob os princípios dos Direitos Humanos.

Evidenciamos, no decorrer dessas análises, como os discursos e os sentidos (re)produzidos pelos docentes de duas EREM'S marginalizam e influenciam nas territorialidades de pessoas LGBTQIA+, e como as vivências e as interações dessas territorialidades de estudantes LGBTQIA+ contribuiu para tornar este território plural, democrático e inclusivo.

Na próxima seção, debruçarem-nos sobre as práticas discursivas (não-discursivas), os enunciados e as formações discursivas (re)produzidas pelos docentes que promovam o respeito as diversidades e a democratização desses territórios educacionais.

5.2 Território de resistências: caminhos e sentidos (re)produzidos para uma educação das identidades plurais e democráticas

Evidenciamos as (re)produções de sentidos nos discursos dos/as docentes, as práticas discursivas (e não-discursivas), enunciados e as formações discursivas religiosa, moral e médica, materializando uma normatividade neoliberal e neoconservadora. Sendo assim, houve uma manutenção de uma ordem discursiva cis-heteronormativa no território escolar que nega às identidades plurais, as identidades heterodissidentes. Ao mesmo tempo em que houve os discursos que condensam sentidos para exclusão das identidades plurais, também houve as ambivalências e as disputas de sentidos que defendem essas identidades heterodissidentes. Assim, buscando atender ao segundo objetivo específico desse estudo: elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs, focaremos, nessa seção, nas ambivalências e nas disputas de sentidos que ocorreram a partir dos discursos produzidos nas entrevistas.

Ao questionarmos se a escola deveria abordar conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero, bem como os desafios decorrentes da inserção dessa temática, P3 apresentou a seguinte reflexão no fragmento a seguir:

Sim, a escola é o primeiro ambiente social em que uma pessoa tem contato com outras pessoas que são diferentes dela, digamos assim. Quando a gente é criança, a gente está muito acostumado com a nossa família e pessoas relativamente parecidas com a gente, que pensam parecido, porque é o ambiente em que a gente está sendo criado. Quando a gente vem para a escola, é o nosso primeiro contato com pessoas que vão pensar diferente, que vão ter outros gostos, outras vivências. **E cabe à escola esse papel de educar para a sociedade também, né? De analisar essa sociedade, ver quais são os problemas, quais são as dificuldades e discuti-los na escola, fazendo com que a escola seja esse ambiente acolhedor, mas, ao mesmo tempo, muito crítico, que forme essas pessoas para a criticidade com relação à sociedade em que elas vivem.** [...] Mas, é sempre um desafio muito grande, muitas vezes, principalmente no ensino médio, fazer com que essas pessoas, que acham que já têm uma mente totalmente formada, que são muito difíceis de mudar de opinião, comecem a ver a sociedade com outros olhos (P3, 28 anos, Linguagens, Grifos do autor).

O excerto destacado evidencia um discurso inserido no âmbito do pensamento pedagógico histórico-crítico, atribuindo à educação um papel central na promoção de uma leitura crítica da realidade, voltada para o enfrentamento das opressões e violências, com respeito às diversidades e as diferenças presentes no território escolar.

A escola, como primeiro espaço social de convivência com o “outro”, torna-se um local de encontro com as diferenças e diversidades, assumindo a responsabilidade de oferecer uma educação transformadora, que questione e problematize as estruturas sociais e o contexto socioespacial em que os/as estudantes estão inseridos/as. Nessa direção, Dermeval Saviani (1999) enfatiza que os conteúdos culturais são históricos, exercendo, portanto, caráter transformador, ressaltando a importância, no contexto educacional, de transformar os “conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (Saviani, 1999, p. 74).

Nesse contexto, elencamos que o discurso (re)produziu o sentido condensado de uma educação crítica que questiona o contexto social em que os discentes estão inseridos/as a partir de uma tendência histórico-crítica. O sentido condensado histórico-crítico, no campo da Pedagogia busca não apenas enfrentar as diferentes matrizes de opressão, como o racismo, a misoginia, o machismo, mas também pode contribuir no enfrentamento da LGBTfobia. Assim, a partir da compreensão de que essa base epistemológica da Pedagogia, materializada em seu saber-poder, produz discursivamente uma “matriz de sentido” que regula e molda as práticas discursivas escolares dos/as docentes levando em consideração a historicidade e a produção cultural dos conteúdos em um determinado tempo e espaço. Esse compromisso

implica promover o respeito às identidades de gênero e às orientações sexuais heterodissidentes, proporcionando um território escolar acolhedor, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Dessa maneira, compreendemos que a prática docente é também uma prática discursiva escolar. Essa prática discursiva, ambivalentemente, por um lado, (re)produz os sentidos que ora marginaliza estudantes LGBTQIA+ enquanto sujeitos anormais. Nessa perspectiva, ressaltamos que as “práticas heteronormativas estabelecerem coerências entre ações discursivas” (Santos; Ornat, 2014, p. 99); por outro, essa prática discursiva escolar produz sentidos para uma prática no enfrentamento das diversas violências.

Essa prática discursiva é desestabilizadora dos mecanismos da cis-heteronormatividade, além de fomentar uma convivência plural e democrática, não dissociando os conteúdos do contexto social como foi evidenciado por P3. Condensam-se sentidos, a partir das regras internas, via relações de poder, sobre ao que pode ser ou não dito, de que maneira determinados conteúdos podem ser ganhar materialidade por meios de enunciados e discursos e os que não podem ser abordados.

Dessa maneira, o que pode ser ou não dito está vinculado a uma ordem discursiva mais ampla: o currículo, pois como afirma Luís Sommer (2007), ao esclarecer em seu discurso que “o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem discursiva mais ampla, porque está na ordem do discurso” (2007, p. 59). Nesse caminho, se há desestabilização e/ou desconstrução de uma ordem do discurso da cis-heterossexualidade e/ou da cis-heteronormatividade, outros enunciados, outros discursos e novos sentidos são condensados na promoção do caráter plural e democrático da escola.

P5 ainda evidenciou, em seu discurso, os desafios decorrentes das abordagens dessas temáticas no contexto educacional.

O próprio machismo, a questão do currículo, não permite. Às vezes, não tem espaço privilegiado no currículo. Na minha opinião, deveria ter, apesar de, como eu falei, essa opinião ser minha. Eu não tenho muito embasamento para saber como isso poderia ser abordado dentro do currículo. Eu não tenho isso muito claro, mas eu acho que o próprio currículo de Pernambuco, ele podia privilegiar alguns espaços. Não sei, trilhas, eu acho que é um bom espaço sobre isso, principalmente em um itinerário formativo que fala sobre saúde coletiva. Alguma matéria, por exemplo, que fale sobre ISTs, planejamento familiar, diversidade sexual e

de gênero, tudo isso: violência, direitos humanos (P5, 36 anos, Ciências da Natureza).

Embora os discursos no documento do currículo de Pernambuco do Ensino Médio incorporem questões relacionadas à saúde coletiva e às respectivas relações entre sociedade e natureza para uma qualidade de vida nos seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Pernambuco, 2021). Ainda assim, o currículo corresponde a uma ordem discursiva maior machista e cis-heteronormativa que, além de controlar e regular as práticas discursivas pedagógicas, trata-se também de um território de disputas atravessadas por relações de poder de controle das conexões de redes e fluxos, não só de pessoas, mas também de enunciados, discursos, informações, conteúdos (entre o que deve e não ser abordado/ser dito). Além dessas disputas de sentidos, também há concepções em torno da educação que viabilizam as condições de possibilidade de existência das desigualdades de gênero e sexualidade numa sociedade marcada por diferenças étnicas, raciais e sexuais que fomentam processos de violência e violações contra pessoas LGBTQIA+ nas escolas.

Assim, emergiu uma disputa de sentidos nos discursos que materializavam a matriz cis-heterossexista por meio de formações discursivas de caráter religioso, moral e médico, as quais negavam a legitimidade das identidades plurais e das identidades heterodissidentes no território escolar. Paralelamente, outros discursos se consolidaram, articulando sentidos que defendem e afirmam essas identidades heterodissidentes, promovendo o respeito e a resistência frente às normas que tentam impor padrões únicos e essencialistas ficcionais de gênero e de sexualidade a partir da heterossexualidade compulsória.

Essas disputas de sentidos refletem as complexas dinâmicas sociais que, por um lado, perpetuam exclusões e, por outro, lutam pela inclusão, reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças na constituição de territórios de resistências frente às matrizes de opressão nos territórios escolares. Essas disputas foram evidenciadas quando questionamos se os/as discentes LGBTQIA+ sofreram violências advindas por comentários de algum docente ou estudante, e indagamos quais foram as ações realizadas na escola para lidar com essa LGBTQIA+fobia. Na Escola 1, P1 relatou que:

Já ouvi dizer que isso é considerado **uma aberração por parte de alguns estudantes, especialmente [sobre] estudantes homossexuais, o que é uma visão preconceituosa. Já ouvi isso de professores também.** As figurinhas que mencionei, utilizadas por algumas pessoas, assim como piadas, imitações e atitudes imaturas, bem no estilo 'quinta série', inclusive.

Agora o núcleo está organizando uma formação. A ideia inicial é oferecer uma abordagem superficial, explicando o que é identidade de gênero, o que é permitido e o que não é, considerando o papel do professor enquanto funcionário público em uma instituição pública. Esse é o objetivo inicial. Em seguida, o plano **é investir em letramento, tanto para nós, que fazemos parte do núcleo, quanto para toda a comunidade escolar, promovendo formações periódicas a cada três meses sobre o tema da diversidade e identidade de gênero** (P1, 29 anos, Ciências Humanas).

É perceptível que nesse trecho disputas de práticas discursivas discriminatórias e excludentes que (re)produzem sentidos de uma sexualidade “má”, “pecaminosa” através de piadas, imitações e atribuições de aberração, mas também, a produção de uma prática discursiva da resistência e transformação (formações, letramento, conscientização). Nas referidas EREM’s, todos/as docentes evidenciaram que não existe uma formação continuada voltada para as questões de gêneros e sexualidades, emergentes das demandas das sociedades contemporâneas que lutam pelo direito ao reconhecimento e por direito, de acesso e de permanência nas esferas sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário um processo formativo que possibilite o conhecimento profissional e as necessidades emergidas na contemporaneidade, o encontro com os saberes que darão suporte à sua prática, não apenas na sala de aula, mas no contexto educacional como um todo (Sousa; Rocha; Oliveira; Franco, 2020).

Questionamos se as escolas possuíam Núcleo de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher (NEGs) e quais seriam as ações desenvolvidas nas escolas. No fragmento abaixo, P2 destacou que na Escola 1:

O núcleo, ele realmente está sendo restaurado. Ele existia, [mas] quando eu cheguei, já não existia mais, e agora ele está sendo, e está tendo um apoio muito grande dessa gestão. Inclusive com relação a pensar em um espaço para o núcleo, um espaço mesmo para o núcleo funcionar. O nosso coordenador, ele está vendo se consegue uma verba para livros para o núcleo para poder estudar com os alunos e tudo mais. E os próprios professores que estão participando do núcleo, ter um pouco de **letramento sobre diversidade sexual e identidade de gênero**. Então, o núcleo é esse esforço. **É um esforço de que essa temática ela seja compreendida, estudada e enfrentada com informação, com estudo**. Então, algumas ações foram feitas, só que a gente está bem no começo. E aí, a primeira ação de gênero que a gente conseguiu foi trazer uma policial que ela dá palestras na área que só fala sobre machismo e violência contra as mulheres (P2, 40 anos, Ciências Humanas).

Beatriz Lins *et al.* (2016) argumentam que a reação aos valores e normativas dominantes favorece a criação de espaços que promovem trocas de conhecimentos, reflexões, debates públicos e acolhimentos. Esses espaços têm o potencial de reduzir as

violências impostas pela cis-heteronormatividade às pessoas LGBTQIA+. Então, decorrência de um exterior constitutivo, ou seja, os neoconservadores que contribuem para a constituição de outras posições de sujeitos que se fortalecem na luta contra a LGBTfobia.

Do ponto de vista geográfico, esses espaços de acolhimento podem ser compreendidos como 'territórios da resistência', uma vez que emergem das relações de poder e da subversão de normas e padrões que atravessam o contexto escolar. Esses territórios originam espaços alternativos que, além de oferecer soluções concretas, carregam sentidos, "simbolismo e um imaginário que capturam as esperanças" (Calió, 1997, p. 6).

A organização do NEG apresenta enquanto um território de resistência em prol do respeito às diversidades buscando transformar as relações de poder, possibilitando que sujeitos subalternizados conquistem legitimidade e reconhecimento dentro do território escolar, além de possibilitar um letramento sobre diversidade sexual e de gênero. Assim, contribui na construção de conhecimento e de informações capazes de desestabilizar os sentidos condensados dos discursos que materializam a cis-heteronormatividade. Essas desestabilizações de sentidos deslegitimam, denunciam e desconstroem pautas sociais essencialistas e ontológica LGBTfóbicas veiculadas nas *fake News*¹⁷ dentro de um território legitimado para o exercício pleno da cidadania. No que concerne à Escola 2, percebeu, a partir da prática discursiva destacada, a seguinte (re)produção de sentido:

A professora Sarita (nome fictício), maravilhosa, ela era professora do **protagonismo juvenil**. E dentro do protagonismo ela abordava questões diversas, **o protagonismo do entendimento de você mesma**. Então, na carência, muitas vezes, de um profissional de psicologia, Sarita muitas vezes fazia esse suporte, de abordar questões de gênero, de sexualidade. Eu também nas minhas eletivas, tenho uma eletiva na casa chamada "Acontecimentos Históricos Através da Música". Então, claro que a gente vai abordar questões de gênero, sexualidade e raça dentro das canções e fazendo isso uma aplicação prática para os dias atuais, para a vida desses meninos. Então, o espaço que a gente tem, a gente tenta fazer a diferença. Infelizmente, a professora Sarita não está mais na frente do protagonismo. Sinto muito, mas a gente, mesmo sendo maravilhoso, feito ela, **a gente vai tentando fazer o que a gente pode no espaço e no tempo que a gente tem** (P1, 29 anos, Ciências Humanas).

Nos trechos destacados do referido discurso, percebeu-se que os discursos que defendem uma educação respeitosa às diversidades se situam no campo discursivo da

¹⁷ Conforme Gomes, Penna e Arroio (2020), *Fake News* corresponde a disseminação de informações e notícias falsas com o objetivo de moldar opiniões e visões conforme crenças pessoais, religiosas e ideológicas que coloca em ameaça à sociedade, à democracia e aos Direitos Humanos, criando realidades paralelas e ficcionais que obscurecem a visão da sociedade e desvaloriza o conhecimento científico.

Pedagogia, ao conceber a educação como uma prática de liberdade. Essa abordagem enfatiza a desconstrução dos preconceitos e fortalece a autonomia dos discentes como sujeitos protagonistas de possíveis mudanças sociais, alinhando-se ao pensamento de Paulo Freire (2020), que afirma: “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2020, p. 96). Dessa forma, a educação nunca é uma transmissão de conteúdos e de sentidos, mas sim, a produção de novos sentidos ao mesmo tempo em que reproduz sentidos anteriores, podendo tanto reproduzir uma ideologia opressora — nesse caso, cis-heteronormativa — como atuar na desnaturalização, desestabilização e no desmascaramento desse “cistema” que oprime e exclui corpos que subvertem a ordem linear ficcional, essencialista e ontológica de sexo-gênero-sexualidade no contexto educacional.

Além disso, esses discursos também se inserem no campo discursivo da Educação em Direitos Humanos (EDH), pautando-se por um compromisso ético e social de educar em e para os direitos humanos. Isso ocorre por meio da valorização e do reconhecimento das diversidades e diferenças, com o objetivo de construir uma “aprendizagem que se converta, cotidianamente, em instrumentos coletivos de sensibilização, diálogo e de valorização do humano [...] estimular a participação social e fomentar aprendizagens baseadas na alteridade” (Cardoso, 2023, p. 324).

Apresentamos, anteriormente, que o sentido, na perspectiva analítica do discurso foucaultiano, não possui uma essência fixa nem neutra. Pelo contrário, ele é produzido nas relações de poder, por meio de formações e práticas discursivas — regras anônimas e históricas — que operam em um determinado tempo e espaço, estando sempre sujeito a constantes disputas de acordo com as posições que o sujeito ocupa. Nessa perspectiva, a partir das análises supracitadas, percebeu-se que houve (re)produção nos discursos dos/as docentes que condensam sentidos sobre a educação e a escola como território que produz subjetividades quando elenca a participação dos/as discentes como protagonistas, nos componentes curriculares, como destacou P2 em seu discurso, na participação ativa da construção de conhecimento para uma educação anti-LBGTfóbica, plural e mais democrática.

Essa (re)produção de sentido que assinala para o reconhecimento e o respeito às diversidades e às diferenças ficaram mais evidente quando nos inteiramos de como poderíamos pensar em uma educação inclusiva e democrática. Nessa perspectiva da diversidade sexual, para a equidade de gênero e para o respeito e aprendizado com travestis

e pessoas transgêneros, problematizamos de que maneira os e as docentes percebem a contribuição desses estudantes LGBTQIA+ para a educação escolar.

Eu acredito que pessoas trans devem estar na escola para mostrar que esse espaço também pertence a elas. Isso contribui para a inclusão e enriquece o ambiente escolar com diferentes perspectivas. Sinto-me orgulhoso e presenteado por ter alunos LGBTs e trans, pois isso torna a escola um espaço mais diverso e rico em debates. Para garantir sua permanência, é essencial **oferecer protagonismo a esses alunos, incentivando-os a ocupar posições de destaque**, como monitores em disciplinas em que se destacam. Por que não incentivar que uma pessoa trans não seja protagonista? Tenho, por exemplo, um aluno talentoso em desenho e moda, que se comunica muito bem. Valorizar essas habilidades fortalece a inclusão e amplia a participação desses estudantes nos espaços de decisão (P5, 36 anos, Ciências da Natureza).

Assim como evidenciado por P2 acerca do protagonismo juvenil, o enunciado destacado por P5 - oferecer protagonismo a esses e essas estudantes, incentivando-os a ocupar posições de destaque – o referente a qual identificamos, nesse caso, diz respeito aos estudantes LGBTQIA+ como protagonistas, como sujeitos que podem se identificarem nesses enunciados. Assim, eles e elas podem assumir uma posição de destaque a partir da valorização das suas habilidades. Apesar disso, o enunciado retoma o sentido da escola como produtora de subjetividades, construtora de uma subjetividade desconstruída de preconceitos e voltada para o reconhecimento dos direitos e da cidadania das pessoas LGBTQIA+. Além disso, fortalece a política de reconhecimento das diferenças e a reconstrução das narrativas, para que as vivências desse contingente, que ainda se sente excluído da escola, não seja apenas associado ao fracasso, à anormalidade, ao pecaminoso, mas se reconheça, seja reconhecido, respeito em sua diferença.

Ainda assim, a ausência dessas temáticas na formação inicial e continuada provoca uma ambivalência no sentido da educação como (re)produtora de subjetividades vinculadas à convergência perversa do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Isso ocorre porque a ausência opera dentro de uma normatividade que se manifesta tanto na redução da carga horária de determinados componentes curriculares como na construção de uma subjetividade voltada exclusivamente para a atividade profissional, neotecnicista, negligenciando questões e demandas inerentes da sociedade contemporânea que é plural em suas manifestações identitárias (Marafon; Souza, 2018; Barbosa; Souza, 2019; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Gomes; 2022; Miranda *et al*, 2024).

Esse processo contribui para sobrecarregar o tempo e o espaço dos/as docentes a ponto de não se ter tempo para as atividades dos componentes curriculares dos NEG's. Essa compreensão decorre de considerar que, em seus discursos, P1, bastante emotiva, afirmou que se “sente impotente por não conseguir dar conta dessas demandas, e pelo simples fato de me atravessar por eu ter familiares LGBT's e também pelos estudantes e ficamos sem saber o que fazer, mas durante as minhas aulas vou buscando problematizar essas questões”.

Esse discurso evidenciou o quanto a gramática neoliberal, coadunada com o discurso do neoconservadorismo, vem assujeitando os/as docentes. A racionalidade neoliberal além de produzir e sobrecarregar os sujeitos não só em termos econômicos, mas em termos emocionais ao expor e responsabilizar esse sentimento de fracasso e/ou impotência (Dardot; Laval, 2016; Safatle, 2022).

Nesse sentido, reafirmamos que a prática docente é uma prática discursiva escolar que corresponde a uma ordem discursiva mais ampla, o currículo. A ausência de formação inicial e continuada de professores, letramento de gêneros e sexualidades reforçam a manutenção da cis-heteronormatividade no território escolar atuando, portanto, com um viés necrobiopolítico (Bento, 2018).

Essas “limitações” e ausências constituem como uma técnica planejada, sistemática e intencional para a implementação de uma política de ódio que culmina na morte de pessoas LGBTQIA+ no Brasil, ainda mais quando levamos em consideração o processo de racialização deste país. Assim, corroborando com esta concepção, Davidson (2019, p. 216) enfatiza que “a ausência de políticas públicas que deveriam garantir os direitos básicos da população também pode fazer parte de uma necropolítica silenciosa”. Essa denúncia explícita a banalização, a normalização e a normatização da morte de pessoas LGBTQIA+ em seus diversos territórios, sobretudo na educação.

Nessa perspectiva, perguntamos sobre como poderíamos pensar em uma educação inclusiva e democrática nessa perspectiva da diversidade sexual, para a equidade de gênero e para o respeito e aprendizado com travestis e pessoas transgêneros e qual a contribuição de pessoas LGBTQIA+ para a educação escolar. Para P3 e P5, a escola precisa:

A escola precisa promover diálogos sobre essas questões, envolvendo toda a comunidade escolar. Um exemplo disso é o machismo presente no ambiente educacional. Em uma reunião, discutiu-se que os alunos respeitam mais um professor homem do que uma professora mulher, e alguns comentários reforçaram esse problema sem perceber. A

conscientização deve partir da escola, pois muitos docentes e estudantes podem não ter tido acesso a essa formação em outros espaços. É essencial discutir essas relações e garantir que opiniões individuais não prejudiquem a convivência coletiva. O ambiente escolar deve ser um **espaço de diálogo, onde prevaleça o que for benéfico para todos** (P3, 28 anos, Linguagens, Grifos do autor).

a gente está planejando fazer e **trabalhar com formação de professores e a gente está pensando em se reunir com todos os setores da escola**. Cozinha, limpeza, biblioteca, todos os setores próprios já estão. Então, essa palestra que já tenho foi só para alunos, mas nós estamos, inclusive, preparando uma cartilha sobre Maria da Penha, machismo, essas coisas, frases machistas que possam ser faladas para a gente poder distribuir primeiro, como eu falei, entre os adultos da relação ou as pessoas que deveriam ser as adultas da relação para depois a gente poder partir para outros assuntos. Eu acho que **o trabalho em rede** é muito importante nessa questão de minorias sociais, principalmente pessoas LGBTQs, mulheres, violência contra a mulher, justamente porque, por uma questão de proteção, essa questão da rede, de várias pessoas estarem envolvidas em um mesmo objetivo, quer dizer, **vários setores da escola estarem cientes do que é e o que não é um tipo de violência contra a mulher, uma violência contra uma pessoa trans, para que o ambiente escolar como um todo seja mais acolhedor, menos venenoso** (P5, 36 anos, Ciências da Natureza, Grifos do autor).

Nesse contexto, indagamos, o que produz esses escapes no nosso cotidiano? Com base nos trechos, destacados via discursos, elencamos os sentidos (re)produzidos como possibilidades de escapes ao cotidiano em respeito às diversidades sexuais e de gêneros, reconhecimento o outro em sua humanidade e direito. Sendo assim, a Educação, a escola, é uma instituição que engendra subjetividades que podem ir no respeito e no reconhecimento das identidades plurais, constituindo outras subjetividades possíveis que venham a enfrentar as violências de gênero e as demais violências que atravessam corpos heterodissidentes. Nesse sentido, é urgente pensar numa formação continuada que leve em consideração as necessidades dos/as docentes e as questões da contemporaneidade, pois como destaca Ferrari e Castro,

A formação docente pode ser um espaço/tempo em que os/as professores/as têm a oportunidade de desconstruir concepções naturalizadas, abalar certezas prontamente construídas, revisar seus próprios valores, colocá-los sob suspeita, repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos e da pluralidade em torno da vivência da sexualidade, percebendo, também, sua contingência (Ferrari; Castro, 2013, p. 316).

Partindo dessa perspectiva a respeito da formação docente, destacamos outros sentidos manifestos na educação, por meio de discursos de resistências ao neoliberalismo e

ao neoconservadorismo. Esses discursos problematizaram o contexto social a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, disciplina e realidade. Essa condensação de sentido permite fomentar o respeito e o enfrentamento das opressões, tornando o território escolar um ambiente mais acolhedor e menos hostil, como relatado por P5.

Nesse contexto, todos esses sentidos, que apontaram para o reconhecimento de estudantes LGBTQIA+, contribuíram para a construção e reativação dos territórios de resistência (NEG's). Esses territórios não apenas possibilitaram processos formativos para os e as estudantes, como também envolveram toda a comunidade escolar, alimentando a esperança de vivermos em uma sociedade mais plural e democrática. Além de acolher, esses espaços, em sua dimensão simbólica, resgatam o pertencimento de gêneros e sexualidades heterodissidentes em suas experiências espaciais no respeito e aprendizado com as diferenças.

Esses sentidos promovem, no âmbito discursivo, o respeito das diversidades sexuais e a criação de condições de inclusão para que sejam vivenciadas sem medo ou discriminação, assim como ao reconhecimento de que essas corporeidades também são portadoras de direitos. A análise foucaultiana e a dimensão territorial e a analogia da escola como “campo de forças” (Souza, 2015), evidenciou como os discursos e as suas (re)produções de sentidos, podem ser usados tanto para sustentar regimes de opressão e subalternidades como para fomentar a emancipação e a construção de territórios de resistência, constituídos a partir das relações sociais atravessadas pelos saberes-poderes.

Portanto, esses territórios também se configuraram como produtores de conhecimento, visto que a territorialidade – compreendida como experiência espacial – “não pode existir a não ser que exista uma tentativa individual ou de um grupo no sentido de afetar a interação dos outros” (Silva, 2011, p. 25). Dessa maneira, esses processos impactam diretamente a construção de uma educação voltada para identidades múltiplas e para uma sociedade verdadeiramente democrática.

O saber-poder, sendo uma dimensão das relações sociais, manifesta-se no território, tornando-se uma "relação tornada espaço" (Souza, 2015). Isso significa que o território é um reflexo das dinâmicas de saberes-poderes. Ele não é apenas um local geográfico, ainda que não dependa dessa materialidade para a sua manifestação porque sempre haverá significados simbólicos atribuídos a cada território. Como apresentou Rogério Hasbaert (2004), é um

espaço simbólico e político onde se expressam disputas, hierarquias e relações de dominação ou resistência, que nesse estudo, se expressaram através das disputas de sentidos (re)produzidos pelos/as docentes nas EREM's que atuam na manutenção da cis-heteronormatividade via discursos biologizante que negam outras corporeidades e/ou nos enunciados, discursos e condensações de sentidos que subvertem a normatividade neoliberal e neoconservadora.

Essas disputas se deram através de formações discursivas, práticas discursivas (e não discursivas) e enunciados morais de caráter neoconservador e religioso fundamentalista, como anteriormente mencionados. No entanto, há uma ambivalência nesse processo, pois, ao mesmo tempo em que esses discursos reforçam normas excludentes, também circulam outros, enunciados, discursos e sentidos que promovem o reconhecimento do outro como humano, plural e diverso, ancorados no pensamento pedagógico e na perspectiva dos Direitos Humanos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrido esse longo processo que procurei traçar um percurso sobre a historicização do conceito de gênero a partir do pensamento feminista e da teoria da performatividade de gênero nas desconstruções do sexo/corpo, gênero e sexualidade, e posteriormente os seus desdobramentos a partir da categoria teórica sobre território e a escola enquanto um “campo de forças”. Destaco que a escola é um território atravessado, ambivalentemente, por relações de poder, experiências espaciais e transgressões vividas por pessoas LGBTQIA+.

Em vista dos argumentos apresentamos nesse percurso teórico e metodológico, faz-se necessário, a partir da análise do discurso de inspiração foucaultiana enquanto chave metodológica, retomarmos a questão norteadora que direcionou esse estudo até o presente momento: **quais os sentidos em disputas (re)produzidos nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de escolas de referência de ensino médio (EREMs) em Caruaru/PE?**

Vale ressaltar que a partir dos objetivos específicos, alcançamos o objetivo geral, e dessa maneira, respondemos o problema de pesquisa acima explicitado em relação os sentidos (re)produzidos nos discursos dos/as docentes das referidas EREM's.

Nesse caminho, o primeiro objetivo específico: **Identificar os sentidos (re)reproduzidos nos discursos de docentes sobre territórios cis-heteronormativos nas referidas EREMs**, chegamos aos seguintes resultados abaixo indicados.

O primeiro sentido (re)produzido nos discursos docentes sobre territórios cis-heteronormativos diz respeito a escola como lugar de doutrinação. Esse sentido ficou evidenciado nos discursos através da prática discursiva da interdição a qual o sexo e da sexualidade ainda eram vistos como um tabu. Assim, as temáticas de gênero e sexualidades não eram abordadas discursivamente pela escola em decorrência de sofrerem sanções, serem acusados/as de “doutrinadores” pelos discursos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Esses discursos de ódios contra os discursos plurais e democráticos alegavam que as temáticas de gêneros e sexualidades caberiam em foro privado/família. Vale ressaltar que esses discursos de ódios eram contrários ao caráter plural e democrático da escola em abordar em seus discursos essas temáticas. Sublinhamos ainda que os sentidos condensados nos discursos da racionalidade neoliberal e neoconservadora que produziram verdades

categorizando a escola e os e as docentes como doutrinadores se opõe à concepção da escola como território de (re)produção de saberes pluralistas e democráticos.

Ainda nessa prática discursiva, identificamos o sentido de uma pedagogia da mordaza nos discursos de alguns e algumas docentes. O silenciamento e/ou a invisibilidade como uma estratégia de poder, sobretudo após uma década do movimento Escola Sem Partido e com o avanço da extrema direita no Brasil que defendem o discurso: “Meus filhos, minhas regras”. Esse sentido advoga uma neutralidade da escola e a exclusão das temáticas sobre gênero e diversidade sexual, alocando essas discussões para o âmbito familiar em conformidade com as suas crenças e valores neoconservadores.

Nesse primeiro momento, destacamos que as práticas discursivas identificadas se inserem no campo discursivo moral e religioso fundamentalista que consideram as sexualidades e as identidades de gênero que subvertem ao imperativo heterossexual e ao dispositivo da aliança entre o neoliberalismo e neoconservadorismo como sendo sodomia, aberração, pederastia e pecaminosa, portanto, inserido numa formação discursiva moral e religiosa em que o foco recai na lógica mercantilista e em uma teologia da prosperidade.

Ressaltamos ainda que a sexualidade ainda é categorizada nos enunciados e as práticas discursivas como uma região proibida onde nem todos têm a permissão de entrar nessa ordem discursiva. O enunciado “a orientação sexual vem da família”, inseriu numa formação discursiva familista ontológica ficcionalmente que atribuíram sentidos ao corpo, aos gêneros e às sexualidades numa perspectiva binária e biologizante entre a suposta complementariedade entre os “sexos” na perpetuação de valores morais e familiares com base na cis-heteronormatividade. Nesse viés, constatamos que a cis-heteronormatividade, nos discursos, (re)produziu o sentido enquanto uma norma inquestionável, e que constroem e limitam as subjetividades e narrativas ao alargamento e reconhecimento das diferenças no território escolar.

Mostrei também como alguns discursos estão inseridos numa formação discursiva religiosa, neoconservadora e biologizantes, a qual coloca as questões de gênero e sexualidade no centro dos debates políticos e econômicos, constituindo através dessas práticas discursivas (não discursivas), enunciados e formações discursivas a (re)produção do sentido da abjeção que nega os corpos de pessoas trans e travestis ao direito do uso do banheiro em conformidade a sua identidade de gênero, negando, portanto, as suas

territorialidades. Através do aporte teórico que utilizamos nesse estudo – a Teoria da Performatividade de Gênero de Judith Butler - compreendemos que os atributos biológicos não devem ser utilizados na constituição das identidades de gêneros, tendo em vista que o sexo/gênero não é uma essência, tampouco um atributo do ser, mas construído por meio a relações de poder por práticas sistemáticas reiteradas em suas performatividades até se consolidar como equivocadamente natural e ontológicas.

A relação entre a teoria da performatividade, a dimensão territorial e a análise do discurso foucaultiana enquanto chave metodológica revelaram de que forma as normas de gênero e os sentidos (re)produzidos nos discursos dos/as docentes dessas escolas influenciam a construção e manutenção de territórios cis-heteronormativos e de territorialidades LGBTQIA+, apresentando a quadra das referidas EREM's como um território majoritariamente cis-heteronormativo reforçado por práticas reiterativas que endossam a cis-heteronormatividade como norma inquestionável, o machismo e o sexismo como destacamos no enunciado “lugar de mulher é na cozinha e não na quadra jogando futsal”. Além disso, evidenciou-se como esses territórios podem, simultaneamente, apresentar medo/insegurança para alguns grupos ou identificação/pertencimento para outros, reforçar ou desafiar essas normas, constituindo territórios de resistências.

Na tentativa de atender o segundo e último objetivo específico desse estudo: **Elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs**, percebi que os sentidos nos discursos em promoção à diversidade sexual também foram materializados na constituição de territórios de resistência.

A partir dos discursos pronunciados nas entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar a produção de sentidos da educação e o seu caráter histórico-crítico na transformação social, a qual se insere no campo discursivo da Pedagogia, especificamente no pensamento pedagógico histórico-crítico. Esses discursos ressaltam a importância de interligar os conteúdos dos componentes disciplinares ao contexto real dos/as discentes, para enfrentar a produção de verdades opressoras, como a LGBTQIA+fobia, machismo e outros sistemas de violência, além da urgência de uma educação sexual. Observamos que essa base epistemológica funcionou como uma “matriz de sentido” (formação discursiva), regulando e moldando a prática docente e sua inteligibilidade. Assim, considerou-se o contexto socioespacial dos/as estudantes na promoção do respeito às diversidades sexuais e de gênero,

tornando o ambiente escolar mais inclusivo, plural e democrático a partir da educação como um processo histórico-crítico.

Elencamos no decorrer desse trajeto analítico, os sentidos da escola como produtora de subjetividades, emergindo disputas de sentidos que, ora sustentam a matriz de inteligibilidade do Ocidente, fincando suas raízes no campo discursivo moral, religioso fundamentalista, médico, biologizante que influenciou nesses processos de assujeitamento dos indivíduos que negam e deslegitimam as identidades sexuais heterodissidentes.

Vale ressaltar que esses discurso, ambivalentemente, (re)produziram o protagonismo juvenil, construção de subjetividades e de práticas de reconhecimento das diversidades e das diferenças com base na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, promovendo o respeito, a inclusão e a participação ativa dos estudantes LGBTQIA+ nos espaços de decisão.

Nesse sentido, apontamos a prática docente como uma prática discursiva escolar que corresponde a uma ordem discursiva mais ampla: o currículo, ou seja, o que pode ou não ser dito e abordado em sala de aula. Dessa forma, os/as docentes, via discursos, relataram a ausência (invisibilidade e/ou silenciamento) dessas temáticas tanto no Currículo de Pernambuco (2021), como nas formações de professores/as, portanto emergindo a necessidade de um letramento sobre gênero, sexualidades no campo educacional, mas também, percebemos o caráter necrobiopolítico do Estado envolto nessas “limitações” nas políticas formativas para a manutenção da cis-heteronormatividade.

Nesse contexto, os sentidos que apontam para o reconhecimento de estudantes LGBTQIA+ contribuem para a construção e reativação dos territórios de resistência, como nos casos do NEG's. Esses territórios e as suas possibilidades de subversões às normativas, não apenas acolheram, mas também resgataram, em sua dimensão simbólica, o pertencimento das identidades de gêneros e sexualidades heterodissidentes em suas experiências espaciais (territorialidades). Além disso, possibilitaram processos formativos para os/as estudantes e envolveram toda a comunidade escolar, fortalecendo a esperança de uma educação mais plural e democrática. No âmbito discursivo, esses sentidos promoveram o respeito à diversidade sexual e a criação de condições de inclusão, garantindo que essas identidades pudessem, na medida do possível, ser vivenciadas sem medo ou discriminação, bem como o reconhecimento de que essas corporeidades também eram portadoras de direitos.

Portanto, retomando a pergunta condutora que dá origem a nossa pesquisa, isto é, quais os sentidos em disputas (re)produzidos nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de escolas de referência de ensino médio (EREMs) em Caruaru/PE?, podemos dizer o seguinte: a análise da escola enquanto território, analogamente como um “campo de forças” perpassados por relações de poder, e as categorias de formação discursiva, práticas discursivas (e não discursivas) e enunciados da análise do discurso de inspiração foucaultiana, possibilitou compreender as disputas de sentidos (re)produzidos sobre os territórios cis-heteronormativos pelos/as docentes nas referidas EREM’s, lócus, dessa pesquisa.

Dito isso, houve, portanto, uma disputa de sentidos nos discursos (re)produzidos pelos/as docentes que materializavam a matriz cis-heterossexista por meio de formações discursivas religiosas fundamentalistas, morais, neoconservadora, as quais colocavam essas identidades no centro do debate e negavam as identidades plurais e heterodissidentes através de grupos opositores das políticas de reconhecimento. Ao mesmo tempo, essas disputas e ambivalências tornaram-se ainda mais evidente ao refletirmos sobre como uma educação inclusiva e democrática pode ser pensada a partir da perspectiva da diversidade sexual, da equidade de gênero e do respeito e aprendizado com travestis e pessoas transgênero por meio da constituição de territórios de resistência que capturam e resgatam as esperanças, induzindo ao pertencimento, respeito e o acolhimento.

Diante do exposto, espera-se que as indagações surgidas nesse estudo possam vir a ser aperfeiçoada por outros/as pesquisadores, ampliando o seu campo de análise, pois a produção do conhecimento se enriquece a partir dessas inquietações, promovendo políticas formativas para os/as professores da educação básica, sobretudo, na educação do agreste de Pernambuco. Assim, a partir das desconstruções, sob um viés pós-estruturalista, das categorias dicotômicas, hierarquizantes e excludente de sexo/corpo, gêneros e sexualidades que ainda perpassa no cotidiano escolar, nos materiais didáticos e paradidáticos, há, ambivalentemente, possibilidades para outros, enunciados, discursos, condensações de sentidos, saberes-poderes. Além disso, que esse objeto de estudo possa ser lançado em pesquisas futuras pensando o currículo como território de disputas de sentidos e de pertencimento no contexto neoconservador e neoliberal da América Latina e Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Lua Lamberti de. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019
- ACONTECE LGBTI+, GRUPO GAY DA BAHIA, OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+ NO BRASIL. **Dossiê de LGBTIfobia Letal**. 2023. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2023/>. Acesso em: 25 de mai. de 2024.
- AMANDO, Marília Rocha; CUSATI, Iracema Campos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. Normatividade social, orientação sexual e diversidade na escola: o que dizem professoras e professores de educação física?. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-22, 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Nota técnica sobre direitos humanos e o direito dos banheiros**: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero. Brasil: ANTRA, 2023.
- BALIEIRO, F. DE F.. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, n. 53, p. 1 – 15, 2018.
- BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019.
- BARCINSKI, Mariana. O lugar da informalidade e do imprevisto na pesquisa científica: notas epistemológicas, metodológicas e éticas para o debate. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP**, São João del-Rei, julho/dezembro, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200013. Acesso em: 25 de nov. de 2024.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado nação? **Cad. Pagu**, Campinas, n. 53, e185305, 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200405&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 de abr. 2024.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOULEVARD, Glaucia. Vida de travesti é luta! Luta contra a morte, luta contra o preconceito, luta pela sobrevivência e luta por espaço. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR, A. Baptista. **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; Ed. UnB, 2009. p. 15-46.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Unesp, 2021.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

_____. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CALIÓ, Sonia Alves. Incorporando a Questão de Gênero nos Estudos e no Planejamento Urbano. In: **ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA**, 6., 1997. Resúmenes. Observatorio Geográfico, 1997. v. 1, p. 1 - 9. Disponível em: <http://observatoriageograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/737.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

CARDOSO, Fernando da Silva. Educar para a crítica, pluralidade e mudança social: notas desde a educação em direitos humanos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 321–329, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.70629. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70629>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; SOUSA, J. A.. (orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

COLLING, Leandro. Gênero e sexualidade na atualidade. 1. ed. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, **Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância**, 2018. v. 1. 69p.

CORDEIRO, Janivaldo Pacheco. **Corpo-território-LGBT: imagens e narrativas de professores/as transviados/as na Educação Básica**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2022.

CRUZ HERNÁNDEZ, D. T. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. **Solar**, vol. 12, n. 1, p. 35-46, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIDSON, Martina. Necropolítica Lesbocida: uma análise sobre o necrobiopoder, soberania e violências contra lésbicas no contexto bolsonarista. **ÍTACA (RIO DE JANEIRO. ONLINE)**, v. 34, p. 205, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.

DELEUZE, G. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERRARI, A.; DE CASTRO, R. P. “Quem está preparado pra isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 295–317, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4020>. Acesso em: 11 mar. 2025.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do Discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 de set. de 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2023.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias.** Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

_____. **A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France.** 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Microfísica do poder.** 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**. n. 20. jul./dez. p.18-37, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, E. L.; FERNANDEZ, P. S. M. Territorialidades LGBTQIA+ em uma escola: invisibilidades e estratégias de resistência a partir do ensino de Geografia. **Ensaio de Geografia**, v. 8, n. 17, p. 39-58, 31 jul. 2022.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagem**, DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) 345-62. 2. ed. Porto Alegre: Artemed. 2006.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64 - 89

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

GOMES, S. F.; PENNA, J. C. B. DE O.; ARROIO, A.. *Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento*. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva. Necropolítica: Quem decide que vidas são vivíveis e que vidas são matáveis?. In: **Ciência & Educação XI**, 15 de abril de 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/cienciaeeducacao/2021/04/15/necropolitica-quem-decide-que-vidas-sao-viveis-e-que-vidas-saomataveis/>. Acesso em: 25 de mai. de 2024.

GUIMARÃES, Thayse Figueira. A construção do corpo sexuado: uma reflexão sobre os significados de Gênero e de como este se articula com o corpo. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 02, jul/dez 2011, p. 148-161. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2814>. Acesso em: 27 out. 2021.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 21 set. 2002.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, Rogério. TERRITÓRIO. **GEOgraphia**, v. 25, n. 55, 18 dez. 2023.

HORST, Claudio Henrique Miranda; ALVES, Luísa Duarte Torres. Familismo e Extrema Direita: desvendando o programa famílias fortes. **Argumentum**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 71–84, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/41979>. Acesso em: 5 dez. 2024.

IPEA, **Atlas da violência** 2021. Brasília, 2021.

IPEA, **Atlas da violência** 2023. Brasília, 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JESUS, Denise. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

JOCA, Alexandre Martins. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. In: **Educação e diversidade sexual**, Rio de Janeiro, ano XXI, boletim 4, maio 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_diversidade_sexual.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.320. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Maiara Sanches. **Direito à cidade, território e territorialidades LGBT no centro de São Paulo (1988-2018)**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional), Universidade do Vale do Paraíba, 2019.

LEITE, M.; ZANETTI, V.; TONIOLO, M. A.. Territorialidades LGBTs: um estudo da República e do Baixo Augusta no centro da cidade de São Paulo. **Sociedade e Território**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 96-114, 2020. DOI: 10.21680/2177-8396.2020v32n1ID19925. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/19925>. Acesso em: 4 out. 2024.

LIMA, Rita de Lourdes de. O imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres. In: Fazendo Gênero 9 - Diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010, Florianópolis-SC. **Anais do Fazendo Gênero 9 - Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Florianópolis-SC: UFSC, 2010. p. 01-10.

LINS, Beatriz. A. *et al.* **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARAFON, Giovana; SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe;

FRIGOTTO, Gaudêncio (Ed.). **Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2018.

MARQUES, Melanie Cavalcante; XAVIER, Kella Rivetria Lucena. A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil. In: **VI Seminário CETROS Crise e Mundo do trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora**. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51237-16072018-192558.pdf. Acesso em: 18 de abr. de 2024.

MAFRA, Welma Cristina Barbosa. **Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MARTINS, Mateus Pires; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. Território, Territorialização e Territorialidades: proposta de avanço de chaves teóricas para a análise da(s) dinâmica(s) das cidades. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional G&DR**. V. 17, N. 2, P. 314-325, mai-ago/2021. Taubaté, SP, Brasil.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. MACIEL, H. P.; HAESBAERT, R. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312 p.

MATIAS EMYDIO, Ana Karolina. *et al.* O impacto do neoconservadorismo para a população LGBTQIA+ nas escolas. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 227–244, 2023. DOI: 10.26512/revistainsurgncia.v9i2.47377. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/47377>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MIRANDA, Marcelo H. G. de. **Paródia e (Des) Estabilizações sobre Sexo, Gênero e Sexualidade como Processos de Inteligibilidade Social**. EDITORA OLYVER, 2021.

MIRANDA, Marcelo H. G.; LIMA, Larissa S. G. A. de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MIRANDA, M. H. G. *et al.* Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Revista de Educação Interterritórios**. V. 10, n. 19, e262118, p. 1-27, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>.

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

MORAES, Camila de Freitas **LGBTFOBIA: poder e os processos de indizibilização no espaço universitário**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, RS, 2020.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, Ana C. A.; PEREIRA, Amanda Gomes; MIRANDA, Marcelo H. G.. A interpelação do indivíduo em sujeito ou a gramática do sujeito: identidades, desejo e racismo em Judith Butler, Lélia Gonzalez e Grada Kilomba. *Poliética*. **Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 8, n. 2, p. 338-360, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018 – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, ISSN: 2358-0844.

OLIVEIRA et al. Urgência para se pensar programas de indução para com professores/as homossexuais em início de carreira. In: Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Joselma do Nascimento Franco. (Org.). **Formação de Professoras(es): um contributo as(os) iniciantes na profissão**. 1 ed. Recife - PE: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, 2024, v. 01, p. 339-361.

OLIVEIRA, V. H. B. S.; ALVES, P. F. M.; SOUSA, D. M. F.. Tentaram me calar, mas eu resisti: estudantes LGBTQIA+ na mira da pedagogia da heterossexualidade em sua trajetória escolar. **Áltera Revista de Antropologia**. v.1, p.1 - 23, 2023.

ORNAT, Marcio Jose. Sobre Espaço e Gênero, Sexualidade e Geografia Feminista. **Terr@ Plural**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 309–322, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/1182>. Acesso em: 27 set. 2024.

PEDROSO, Amanda. **A lesbofobia no ensino superior: expressões e possibilidades de enfrentamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

PERNAMBUCO. Lei Estadual Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. **Diário Oficial de Pernambuco** de 11 de jul. 2008. Recife, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 183-214.

PIRES, Ângela M. M. da Motta; MIRANDA, Marcelo H. G.; MARIANO, Laura T. N. Pedagogias alternativas e formação docente: cinema e desconstruções essencialistas das sexualidades. **Debates em Educação**, v. 13, p. 842-860, 2021.

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

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

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia (UFPR)**, v. 18, p. 59-103, 2020.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia zumbi**. São Paulo, N-1 Edições; Hedra, 2021.

ROMANOWISKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUSSO, Cláudio; CLARÃO, Gustavo. **Quem Tem Medo de Xica Manicongo?. G.R.E.S Paraíso do Tuiuti**. Rio de Janeiro: ImaginaRio Produções, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LloUgOmRU4w>. Acesso em: 29 de jan de 2025.

SACK, Robert David. **Territorialidade Humana: sua teoria e história**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuidade da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTANA, Antonio Alves de. **Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste pernambucano**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SANTOS, A. E. C. dos; ORNAT, M. J. ESPAÇO ESCOLAR, HOMOSSEXUALIDADES E HOMOFOBIA. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 97–108, 2014. DOI: 10.5902/2236499413651. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/13651>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS SILVA, E. L. Neoconservadorismo e Ofensivas antigênero no Brasil: A mobilização da “Ideologia de Gênero” e a produção de LGBTfobias no Governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 4, n. 14, p. 331–363,

2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/12172>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1989.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, v.29, Número Especial 2, 2019.

SILVA JUNIOR, Carlos Alberto Alves da. **Territorialidade LGBTQIA+ na rua das Ninfas e Avenida Manoel Borba – Recife, PE**. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, IFPE. Recife, p. 65. 2022.

SILVA, Dhones Stalbert Nunes. **Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

SILVA, Dhones Stalbert Nunes; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves; SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. Homofobia e interseccionalidade: Sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **Interritórios**, v. 6, n. 10, p. 200-224, 2020.

SILVA, Filipe A. F. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SILVA, Joseli Maria. Espaço interdito e a experiência urbana travesti. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR, A. Baptista. **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013.

SILVA, Luiz Felipe de Oliveira. **Trajetórias escolares de estudantes homossexuais em escolas de referência do ensino médio (EREMs) de Caruaru/PE**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

SOLLA, José, dos Santos M. *Espacios disidentes en los procesos de ordenacion territorial*. L, **Pegada**. vol. 4 n. 2, 2003.

SOMMER, L. H.. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57–67, jan. 2007.

SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Ed.). **Educação democrática: antidoto ao Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2018.

SOUZA, M. L. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)**, v. 14, p. 4175116, 2020.

SPIZZIRRI, Giancarlo; PEREIRA, Carla Maria de Abreu; ABDO, Carmita Helena Najjar. O termo gênero e suas contextualizações. **Diagn. Tratamento**.19(1):42-4, 2014.

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

VILLELA JUNIOR, Marco Antonio. **Territórios de acolhimento em São Gonçalo: uma cartografia das estratégias e táticas LGBTI+**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250/18568>. Acesso em: 11 de jun. de 2024.

WACQUANT, Loïc. **A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada**. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. 16, 2006.



APÊNDICE – A



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

1. Qual a sua identidade de gênero?
2. Qual a sua orientação sexual?
3. Qual o seu nome social?
4. Qual a sua identidade racial?
5. Qual sua idade?
6. Reside em área urbana ou rural?
7. Nível de escolarização?
8. Nome do curso e o ano de obtenção do título?
9. Caso esteja em formação, qual a instituição de ensino?
10. Área de conhecimento?
11. Tempo de serviço na Educação?
12. Qual o seu tempo de serviço nessa instituição?
13. Quais turmas você atua nessa instituição?

APÊNDICE – B



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- **Para atingir o objetivo específico 1: Identificar os sentidos (re)reproduzidos nos discursos de docentes sobre territórios cis-heteronormativos nas referidas EREMs;**

- 1) Na escola, existe alguma disciplina que contemple questões sobre Gênero e sexualidades? Se sim, quais são as disciplinas e de que forma ela é abordada na escola?
- 2) Há dificuldades das temáticas de gênero e diversidade sexual serem abordadas nas escolas? Quais seriam essas dificuldades? Elas são ultrapassadas? Se são, de que forma? Quais são os maiores desafios para ultrapassar essas dificuldades?
- 3) O interesse da temática partiu por parte da gestão escolar ou pelos estudantes? Por qual motivo?
- 4) No Projeto Político Pedagógico da escola existe algumas ações para a inserção desta temática?
- 5) Na escola existe a inclusão de estudantes homossexuais, mulheres, lésbicas, pessoas transgêneros e travestis? Como acontece essa inclusão? Quais são os principais desafios dessa inclusão? Há vantagens nessa inclusão?
- 6) Como você percebe a relação da comunidade escolar com os estudantes LGBTQIA+? E como se dá essa relação entre o corpo docente com esses estudantes dentro da sala de aula?
- 7) Você já vivenciou alguns conflitos? Por quê? Qual foi a atuação da gestão escolar?
- 8) Na escola há ou houve alguma atividade (sala de aula, recreio, jogos, gincanas, danças típicas, jogral etc) que que algum um estudante homem quis fazer as

atribuições tipicamente das feminina ou alguma estudante mulher quis fazer as atribuições tipicamente masculinas? O que aconteceu?

- 9) Como os estudantes LGBTQIA+ se organizam dentro da escola? Concentram-se em algum lugar específico na escola? Por quê?
- 10) Esses estudantes encontram algumas dificuldades? Quais e por quê?
- 11) A escola possui algum núcleo de gênero ou grupo de estudos que aborde questões sobre sexualidade e gênero? Quais foram as ações? Quais são os desafios ou dificuldades?

• **Para atingir o objetivo específico 2: Elencar os sentidos nos discursos de docentes sobre territórios que promovam a diversidade sexual nas EREMs;**

12) Você acredita que a escola deve abordar conteúdos sobre Diversidade sexual e gênero? quais são os maiores desafios?

13) Em sua percepção e vivência no espaço escolar, como você vê as questões de gênero e sexualidade? Por quê?

14) Quais são os desafios de trabalhar nesta perspectiva da inclusão e da diversidade sexual e de gênero e quais seriam as principais vantagens?

15) Na escola há pessoas LGBTQIA+? Como você acha que a comunidade escola lida com essas pessoas? E como os e as docentes lidam? Por que?

16) A instituição escolar oferece acessibilidade dos banheiros para pessoas trans e travestis? O que os docentes acham disso? O que você acha disso? Por quê?

17) Você já presenciou alguma violência sofrida por algum estudante advinda por comentários de algum docente e ou de algum estudante? Poderia citar o comentário? O que foi feito pela escola para lidar com essa situação?

18) Cotidianamente, quais são os comentários que você já ouviu dentro da escola sobre estudantes LGBTQIA+? Quais foram esses comentários? O que a escola fez em relação a esses comentários? Como você reagiu a esses comentários?

19) Durante sua vivência na escola, você já presenciou, por parte dos estudantes, alguma cena de violência em relação diversidade sexual, gênero e pessoas travestis e transgêneros?

20) Se sim, como a escola atuou diante dessa violência? Como os docentes atuaram diante dessa violência e como você atuou diante dessa violência? Quais são os principais desafios das escolas, dos docentes e sua em combater essas violências sobre a diversidade sexual, sobre os gêneros e sobre pessoas travestis e transgêneros? Por quê?

21) Que sugestões você daria para a escola ultrapassar essas violências com a diversidade sexual, com os gêneros e com pessoas travestis e transgêneros? Por quê?

22) Em sua concepção, como você acha que poderíamos pensar em uma educação inclusiva e democrática nessa perspectiva da diversidade sexual, para a equidade de gênero e para o respeito e aprendizado com travestis e pessoas transgêneros? Você identifica a contribuição desses estudantes LGBTQIA+ para a educação escolar de que maneira? Por quê?



APENDICE - C

**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A CIS-HETERONORMATIVIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DA COMUNIDADE LGBTQIA+: TERRITÓRIO E SENTIDOS EM DISPUTAS (RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DE EREM'S EM CARUARU/PE

Pesquisador responsável: Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA

Telefone para contato: 81 97306-3378

E-mail: victorhugo.silva@ufpe.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa.

Caruaru – PE, janeiro de 2025.

Assinatura Pesquisador Responsável



APÊNDICE - D



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “**A CIS-HETERONORMATIVIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DA COMUNIDADE LGBTQIA+: TERRITÓRIO E SENTIDOS EM DISPUTAS (RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DE EREM’S EM CARUARU/PE**”, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira**; Telefone para contato: (81) 97306-3378; e-mail para contato: victorhugo.silva@ufpe.br. Esta pesquisa está sob orientação do prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Telefone para contato (81) 99740-3474; e-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br.

Caso haja alguma dúvida com relação aos documentos, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o senhor esteja bem esclarecido sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Também pedimos que o consentimento seja repetido verbalmente no momento inicial das gravações. Em caso de recusa o Sr. não será penalizado de forma alguma. Também garantimos que o Senhor tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos em disputas (re)produzidos nos discursos sobre territórios cis-heteronormativos por docentes de EREMs em Caruaru/PE.
- Cada voluntário concederá no mínimo uma entrevista, podendo ser convocado para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2024.

- As entrevistas terão uma duração média de 50 minutos, sendo realizadas nas instituições onde os professores/as e auxiliares atuam e serão gravadas através de aplicativos eletrônicos.
- As perguntas que compõem a entrevista semiestruturada podem ocasionar incômodos ou constrangimentos, pois pedem que os entrevistados relatem experiências que nem sempre são agradáveis.
- Almejando a preservação dos participantes, garantiremos o sigilo e anonimato dos entrevistados através do uso de nomes fictícios escolhidos pelo participante nos documentos públicos da pesquisa.
- Objetivamente, não haverá nenhum benefício direto para os participantes da pesquisa.
- Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligadas ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos voluntários.
- O entrevistado não pagará nada para participar desta pesquisa. • Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).
- Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.
- Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**A CIS-HETERONORMATIVIDADE E A MARGINALIZAÇÃO DA COMUNIDADE LGBTQIA+: TERRITÓRIO E SENTIDOS EM DISPUTAS (RE)PRODUZIDOS POR DOCENTES DE EREM’S EM CARUARU/PE**” como voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Caruaru, ____ / ____ / ____

Assinatura do participante: _____