

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração Mestrado

Jardel Gonçalves Alves de Oliveira

**HISTÓRIAS DE SEXUALIDADES DISSIDENTES NO AMBIENTE ESCOLAR:  
uma análise das [des]conexões entre o preconceito e a misoginia, à luz da Teoria Queer**

Belo Horizonte  
2024

Jardel Gonçalves Alves de Oliveira

**HISTÓRIAS DE SEXUALIDADES DISSIDENTES NO AMBIENTE ESCOLAR:**  
uma análise das [des]conexões entre o preconceito e a misoginia, à luz da Teoria Queer

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

**Orientadora:** Profa. Dra. Kelly Carvalho Vieira

**Área de concentração:** Organização e Estratégia

**Linha de pesquisa:** Relações de Poder e Dinâmica das Organizações.

Belo Horizonte  
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário  
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6 3082

Oliveira, Jardel Gonçalves Alves de.

O374h

Histórias de sexualidades dissidentes no ambiente escolar: uma análise das [des]conexões entre o preconceito e a misoginia, à luz da Teoria Queer. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

139 p.

Orientador: Dr. Jefferson Rodrigues Pereira  
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.  
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Sexualidade - Preconceito - Misoginia - Teoria Queer - Escola - LGBTQIAPN+

I. Jardel Gonçalves Alves de Oliveira II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.70

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.  
Centro Universitário Unihorizontes  
Mestrado Acadêmico em Administração

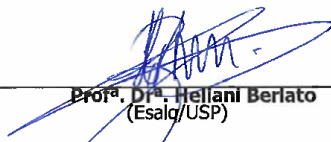
---

**ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração** do(a) Senhor(a) **Jardel Gonçalves Alves de Oliveira** REGISTRO Nº 832. No dia **29/11/2024** às **08:30** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**Histórias de sexualidades dissidentes no ambiente escolar: uma análise das [des]conexões entre o preconceito e a misoginia à luz da Teoria Queer**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Kelly Carvalho Vieira**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADO**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

29/11/2024



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. **Kelly Carvalho Vieira**  
Centro Universitário Unihorizontes



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. **Hellani Berlato**  
(Esalq/USP)

Documento assinado digitalmente



JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA  
Data: 11/12/2024 10:13:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Jefferson Rodrigues Pereira**  
Centro Universitário Unihorizontes

## **Agradecimentos**

A conclusão deste trabalho marca o encerramento de uma etapa significativa em minha trajetória acadêmica e pessoal. Este percurso, repleto de desafios e aprendizados, não teria sido possível sem o apoio e a inspiração de inúmeras pessoas que, de formas diferentes, contribuíram para que este projeto se tornasse realidade.

Primeiramente, agradeço ao Professor Doutor Jefferson Rodrigues, pela paciência, dedicação e confiança depositada em mim desde o início deste processo. Sua orientação criteriosa e suas palavras de incentivo foram essenciais para que eu pudesse transformar ideias em reflexões consistentes e construir um trabalho que reflete meu compromisso com a temática abordada.

À minha família, meu mais profundo reconhecimento. Agradeço por todo amor e apoio, especialmente em momentos difíceis. Vocês me ensinaram o valor da perseverança e me ofereceram a força necessária para seguir em frente, mesmo diante de adversidades. Em especial, dedico este trabalho à minha mãe, Marli, que sempre incutiu em mim o valor e a importância dos estudos e ao meu companheiro, Samuel, cuja presença e compreensão foram fundamentais para que eu me mantivesse firme em minha caminhada.

Sou grato também aos amigos e colegas que compartilharam comigo esta jornada, seja por meio de discussões acadêmicas, apoio emocional ou momentos de descontração que aliviaram a intensidade deste período. Vocês formaram uma rede de acolhimento e inspiração indispensável.

Não posso deixar de expressar minha gratidão aos participantes da pesquisa que, com coragem e generosidade, compartilharam suas histórias de vida, possibilitando que este trabalho pudesse contribuir para a visibilidade e o respeito às diversidades. Suas vozes são a essência deste estudo e ecoam o objetivo maior de promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Agradeço, ainda, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Administração do Unihorizontes e aos idealizadores do Projeto Trilhas dos Educadores, cujos ensinamentos e apoio contribuíram para a construção de uma formação acadêmica sólida e crítica.

Por fim, agradeço à vida, aos encontros, às experiências e à oportunidade de transformar inquietações pessoais em um compromisso com a pesquisa e a transformação social. Este trabalho é dedicado a todos aqueles que, em suas jornadas, enfrentam

preconceitos e barreiras, mas resistem com coragem e resiliência, reivindicando o direito de existir plenamente.

## RESUMO

No presente trabalho investigam-se as experiências de estudantes LGBTQIAPN+, destacando as conexões entre preconceito, misoginia e as estruturas de poder presentes na escola, à luz da Teoria Queer. O foco está no ambiente escolar como espaço de reprodução de normas heteronormativas e cisonormativas, bem como na resistência e na resiliência dos estudantes em face dessas adversidades. O objetivo geral foi identificar os elementos culturais que influenciam o preconceito e a misoginia em relação a jovens *queer* no ambiente escolar público, a partir de suas histórias de vida. Na pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando o método de história de vida. Foram realizadas entrevistas narrativas com três estudantes LGBTQIAPN+, maiores de 18 anos, selecionados com base em sua diversidade de identidades e expressões de gênero. As entrevistas, conduzidas *on-line*, foram transcritas e analisadas a partir de suas narrativas, considerando não apenas o conteúdo, mas também aspectos emocionais e contextuais.

Concluiu-se que o ambiente escolar e o familiar desempenham papéis centrais na formação da identidade de gênero e sexualidade, mas, frequentemente, reforçam normas opressivas. A pesquisa destaca a urgência de reformular políticas escolares para combater o preconceito e promover a inclusão de estudantes LGBTQIAPN+, criando espaços seguros e acolhedores.

Este trabalho contribui não apenas para os estudos desse tema no campo acadêmico, mas também para a prática educativa e a formulação de políticas públicas, reforçando a importância de abordar a diversidade como um valor central no processo de ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This work investigates the experiences of LGBTQIAPN+ students, highlighting the connections between prejudice, misogyny and the power structures present at school, in the light of Queer Theory. The focus is on the school environment as a space for the reproduction of heteronormative and cisonormative norms, as well as on the resistance and resilience of students in the face of these adversities. The general objective was to identify the cultural elements that influence prejudice and misogyny towards queer young people in the public school environment, based on their life stories. In the research, a qualitative approach was adopted, using the life history method. Narrative interviews were carried out with three LGBTQIAPN+ students, over 18 years old, selected based on their diversity of gender identities and expressions. The interviews, conducted online, were transcribed and analyzed based on their narratives, considering not only the content, but also emotional and contextual aspects. It was concluded that the school and family environment play central roles in the formation of gender identity and sexuality, but often reinforce oppressive norms. The research highlights the urgency of reformulating school policies to combat prejudice and promote the inclusion of LGBTQIAPN+ students, creating safe and welcoming spaces. This work contributes not only to studies on this topic in the academic field, but also to educational practice and the formulation of public policies, reinforcing the importance of addressing diversity as a central value in the teaching-learning process.

## SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	07
1 - INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Problema de pesquisa.....	15
1.2 Objetivo geral.....	18
1.1 Objetivo específico.....	18
1.2 Justificativa.....	18
1.3 Adequação á linha de pesquisa.....	20
2 AMBIÊNCIA DE ESTUDO.....	21
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1 Teoria Queer.....	25
3.1.2 Teoria Queer como prática pedagógica.....	32
3.1.3 Gênero como construção cultural.....	38
3.2 Discutindo a sexualidade.....	40
3.3 Explorando as conexões entre misoginia e LGBTQIAPN+fobia.....	46
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
4.1 Tipo, abordagem e método de estudo.....	49
4.2 Unidade de observação e sujeito de pesquisa.....	51
4.3 Coleta de dados.....	52
4.4 Estratégia e análise de dados.....	54
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	55
5.1 Quem somos?.....	56
5.2 A descoberta.....	60
5.3 A identificação como ser e o autodescobrimento.....	66
5.4 Relacionamento com os pais na infância.....	74
5.5 Os caminhos da misoginia.....	83
5.6 A relevância da Pedagogia Queer.....	88
5.7 Pontos de maior relevância das entrevistas.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
7 LIMITAÇÃO DE ESTUDO.....	117
8 SUGESTÃO PARA PESQUISAS FUTURAS.....	118
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE.....	129



## PRÓLOGO

A escolha do tema desta dissertação não é fruto de um acaso, mas sim de uma trajetória de vivências e reflexões profundamente enraizadas na identidade pessoal e profissional. Como homem preto, homossexual, oriundo de família humilde e ocupando o cargo de gestor escolar, minha trajetória foi marcada por enfrentamentos diários com preconceitos, invisibilizações e normativas sociais que limitam a liberdade de ser e existir. O simples fato de ocupar uma posição de liderança na escola, frequentemente, gerava questionamentos sobre minha capacidade, evidenciados em frases como "você é tão novinho para ser diretor". Embora aparentem ser elogios, esses comentários, muitas vezes, carregam a sutileza das microagressões, revelando preconceitos que se ancoram não apenas na idade, mas também em questões de raça, orientação sexual e gênero.

Essa vivência, que mistura a resistência contra estereótipos e o compromisso com a educação, despertou em mim o desejo de investigar como o ambiente escolar lida com as diferenças. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, a escola é um local de formação identitária e social. É ali que crianças e adolescentes começam a compreender quem são, onde se encaixam e, muitas vezes, enfrentam rejeições, por não se conformarem às normas de gênero e sexualidade predominantes. Como gestor, testemunhei o potencial transformador da educação, mas também suas limitações ao reproduzir discursos de exclusão e invisibilidade. Esses desafios não são apenas profissionais; eles ressoam profundamente em minha experiência pessoal, motivando a busca por respostas e soluções que possam beneficiar as gerações futuras.

Este estudo, portanto, nasceu da interseção entre minha vivência pessoal e minha prática profissional, sendo fundamentada por uma inquietação que envolve saber por que, em pleno século XXI, a escola ainda é um espaço de reprodução de preconceitos, em vez de ser um lugar de acolhimento e celebração da diversidade? Como as dinâmicas escolares impactam as vivências de estudantes LGBTQIAPN+? Quais barreiras estruturais, simbólicas e emocionais esses jovens enfrentam em seu processo de formação identitária? Essas questões guiaram minha investigação, ancorada na Teoria Queer, um arcabouço teórico que desconstrói as normas hegemônicas de gênero e sexualidade e expõe as formas de poder que perpetuam as desigualdades no ambiente escolar.

Ao longo da pesquisa, os relatos de jovens *queers* trouxeram à tona as múltiplas camadas de opressão que esses estudantes enfrentam, muitas vezes amplificadas pela interseccionalidade de raça, classe e outras identidades. Os depoimentos revelaram como a

escola, longe de ser um espaço neutro, está impregnada por discursos normativos que reforçam a heteronormatividade e a cisnormatividade. Estudantes que não se encaixam nesse padrão, frequentemente, vivenciam exclusões simbólicas, como a invisibilidade de suas histórias no currículo escolar, bem como violências diretas, como o *bullying* e o preconceito de colegas e, em alguns casos, de educadores.

No entanto, a pesquisa também revelou que, mesmo em contextos adversos, os estudantes LGBTQIAPN+ encontram formas de resistir e subverter as normas impostas. As histórias de vida analisadas mostram que a construção identitária desses jovens é um processo dinâmico e desafiador, mas também repleto de resiliência e criatividade. Eles reescrevem narrativas, criam espaços de resistência e buscam formas de existir em um mundo que, muitas vezes, tenta apagá-los.

Ao investigar essas vivências, o objetivo principal foi contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, que reconheça a diversidade como valor fundamental e que rompa com os mecanismos de exclusão que têm, historicamente, marginalizado os corpos dissidentes. As políticas educacionais, o currículo e as práticas pedagógicas precisam ser repensados à luz dessas experiências, promovendo o respeito à diversidade de gênero e sexualidade como parte essencial da formação cidadã.

Este trabalho é, portanto, uma tentativa de amplificar as vozes que, muitas vezes, são silenciadas, de oferecer uma leitura crítica sobre o papel da escola na formação de identidades e de propor caminhos para a desconstrução do preconceito. A escola pode, e deve, ser um lugar de transformação, onde jovens, como os que participaram desta pesquisa, possam se reconhecer, se sentirem acolhidos e, acima de tudo, existirem plenamente.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o aumento do envolvimento da comunidade formada por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binário, ou LGBTQIAPN+, nas pautas políticas, nas lutas por direitos igualitários e nas pesquisas acadêmicas, o público gay foi assumindo o seu espaço na sociedade, após anos de sofrido sigilo, atrelado ao medo de violências que enfrentam cotidianamente em diversos contextos, desde os espaços privados às instituições públicas, como escolas e serviços de saúde (Soares, 2018). Além do preconceito, essa comunidade começou, ainda que introvertida, a ser mais confiante para expressar suas emoções e seus desejos, por meio de ações, trajes e comportamentos, e a demonstrar, de forma ativa, que faz parte da sociedade do jeito que são e, conseqüentemente, contribuem com o desenvolvimento social, seja no campo político, artístico ou educacional, como em qualquer outro.

Para muitos homossexuais, o processo de se assumir como para a família é muito doloroso, pois, com frequência, gera reações violentas, que vão de xingamentos, a agressões físicas e expulsão de casa, além de controle e vigilância constante (Ferrari, 2021). Tais reações se fundamentam nos padrões da heteronormatividade que priorizam a heterossexualidade de uma maneira que a naturaliza e, ao mesmo tempo, a torna compulsória, incluindo visões morais e religiosas negativas sobre ser gay, fazendo com que a família se distancie dos jovens no momento de afirmação de sua sexualidade, exatamente no período em que precisam de maior apoio (Saraiva, Santos & Pereira, 2020).

Atualmente, temos leis que protegem os direitos das pessoas LGBTQIAPN+ e que tratam como crime aqueles que cometam discriminação em virtude de orientação sexual, também chamada de homofobia (Lei 10.948/2001), porém apesar de se tratar de uma lei de 2001, pouco se sabe acerca da real aplicabilidade dela e os seus respectivos assertivos efeitos, uma vez que não há redução dos índices do crime em questão (ANTRA, 2023). Os casais homossexuais receberam o direito de constituir uma família com as mesmas garantias legais de um casamento hétero, desde o casamento com união estável até a adoção de um filho (Resolução nº 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça). Apesar de ter esses direitos legalmente assegurados, a comunidade gay ainda é vítima de atitudes preconceituosas de todo tipo, violência física e psicológica, além de ações que reforçam os valores normativos das famílias tradicionais em detrimento das relações homoafetivas, seja no trabalho ou na vida social (Louro, 2021).

Alguns estudos têm salientado que no cerne do preconceito associado às pessoas LGBTQIAPN+ está a performatividade<sup>1</sup> feminina, ou seja, em primeira instância, o preconceito teria como categoria axial a misoginia (Moura, Nascimento, & Barros, 2017; Moura & Nascimento, 2020). Nesse sentido, é evidente que os estudos que abordam gênero e as dinâmicas do mercado de trabalho frequentemente negligenciam a centralidade da misoginia como um fator significativo. Benschop e Doorewaard (1998) e Bourabain (2021) destacam a persistência do patriarcado como eixo central dessas análises, enquanto McCarthy e Taylor (2024) observam uma notável ausência do termo "misoginia", tanto como descritor empírico quanto como estrutura conceitual.

A violência, o ódio, a opressão e a dominação contra tudo e todos que questionam a cultura do poder masculinizado estão diretamente relacionados à misoginia, que se apresenta como um ódio ou aversão às mulheres, podendo manifestar-se de várias maneiras, incluindo discriminação sexual, violência e objetificação sexual das mulheres e, nesse sentido, a personificação feminina fica sob o jugo social (Aguilar, 2020). O repúdio às mulheres, às vezes com seus contornos diferenciados, mais ou menos ocultos ou disfarçados, persiste em situações de opressão de gênero, com origem em um passado já bem remoto (Moterani & Carvalho, 2016).

Tanto nas organizações quanto na sociedade, há uma rejeição ao que é considerado feminino e um consenso em torno da ideia de que comportamentos associados à feminilidade devem ser evitados, especialmente por homens. Acredita-se que essa rejeição ao feminino é uma forma de manter o homem heterossexual e macho dominante em sua posição privilegiada na sociedade (Moura, Nascimento, & Barros, 2017; Moura & Nascimento, 2020).

As aproximações entre homossexualidade e a misoginia se concretizam, no que diz respeito ao desprezo pelos homens sexualmente passivos ou que apresentem algum comportamento feminino (Saraiva, Santos, & Pereira, 2020; Marcial, 2021), apontando que homens homossexuais rebaixam seu sexo, escolhendo estar abaixo de outros homens e as mulheres lésbicas, por sua vez, usurpam um poder que não lhes pertence, e o qual sequer

---

<sup>1</sup> Butler sugere que o gênero é constituído através de práticas sociais e discursivas que, quando repetidas, reforçam e consolidam as normas de gênero. Em outras palavras, o que entendemos como identidade de gênero é o resultado de uma série de ações e comportamentos que, ao serem repetidos, criam a ilusão de uma identidade estável e essencial. Assim, ao "performar" o gênero, as pessoas não estão simplesmente expressando uma identidade interior, mas sim participando de uma prática social que contribui para a construção e a manutenção das normas de gênero. (Butler, J. 1990).

podem usar, já que são desprovidas dos meios da consumação da masculinidade (Filho, 2005).

No que concerne à discriminação contra o sexo feminino e contra homossexuais, mulheres e homens, nos contextos educacionais formais, vale lembrar que o sexismo e a LGBTQIAPN+fobia são expressões do preconceito e da discriminação presentes nas discussões políticas e nos movimentos sociais desde o fim do século XX (Freitas, 2021), o que levou feministas a utilizarem a gramática do reconhecimento para expressar suas reivindicações, seja quanto ao problema da violência contra a mulher ou quanto à desigualdade de gênero na representação política (Fraser, 2007).

O Brasil tem sido palco, nos últimos anos, de diferentes controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. Essas controvérsias se articulam em um cenário de fortalecimento do conservadorismo e têm como pontos de interseção o confronto de moralidades em relação ao gênero e à sexualidade e a mobilização do discurso de defesa das crianças e dos adolescentes (Fernandes, 2011; 2012; Leite, 2019). Cresceu, principalmente, entre os evangélicos, a ideia da tentativa de destruição da “família tradicional”, da difusão do “marxismo” e da “ideologia de gênero”<sup>2</sup>. Assim, enquanto o país passa pelo momento mais difícil da história pós-redemocratização, a sexualidade e as expressões de gênero das crianças e dos adolescentes assumem papel central no confronto de racionalidades, moralidades e na política, bem como na expressão de projetos de sociedade (Leite, 2019).

---

<sup>2</sup> Esse conceito, ainda que relativamente recente, ganhou maior destaque durante as eleições de 2018, sendo amplamente utilizado desde então. A expressão “ideologia de gênero” passou a ter um caráter depreciativo, sendo utilizada, principalmente, por grupos conservadores que se opõem a discussões sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Aqueles que endossam o uso negativo do termo geralmente temem que essas discussões escolares possam conflitar com os valores familiares. No entanto, ao longo da história, a diversidade de gênero e sexualidade foi frequentemente mal compreendida, gerando estigma e exclusão. O termo correto para essas discussões é “identidade de gênero”, que se refere à forma como uma pessoa se identifica internamente — seja como masculino, feminino, ambos ou nenhum. Isso pode ou não coincidir com o sexo atribuído ao nascer. Os defensores da educação sobre gênero, alinhados à teoria feminista que vê o gênero como uma construção social, acreditam na importância de abordar essas questões tanto nas escolas quanto fora delas. A educação de gênero é vista como um meio de combater desigualdades sociais e estereótipos relacionados à sexualidade e às distinções entre “homem e mulher” ou “feminino e masculino”. A ampla propagação da falsa ideia de “ideologia de gênero”, interpretada como uma tentativa de desconstruir os papéis de gênero tradicionais e, por extensão, a família no contexto educacional, gerou uma espécie de pânico moral. Esse cenário resultou em retrocessos e na demonização de um “inimigo”, quando o objetivo inicial era promover a igualdade (BRASIL, 2012d). Surgiu um movimento com o intuito de “eliminar” o tema de gênero dos currículos escolares. Esse movimento utilizou-se de uma ideologia, entendida como uma “crença empregada para controlar comportamentos coletivos”, que pode ser “uma crença completamente sem fundamento” (Abbagnano, 2003, p. 533). É fundamental defender a igualdade de gênero, mas não com base em uma ideologia distorcida promovida por forças reacionárias no debate sobre os Planos de Educação. O que deve ser defendido é a eliminação das desigualdades de gênero, que impõem uma divisão binária entre masculino e feminino, colocando o feminino em uma posição inferior. Essas desigualdades estabelecem papéis rígidos para homens e mulheres, que acabam por reforçar as disparidades, muitas vezes originadas no patriarcado ou em uma “ordem patriarcal de gênero”. (Safiotti, 2004, p. 136)

A discussão sobre gênero no espaço escolar é relevante para a formação de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, tendo em vista que a compreensão e a desconstrução das normas de gênero são essenciais para a construção de uma identidade mais fluida e livre de estereótipos. Butler (2013) define que o gênero não é uma identidade fixa, mas uma construção social que pode ser reavaliada e transformada através da educação. Assim, no ambiente escolar, discutir gênero permite que os alunos questionem e redefinam conceitos tradicionais, promovendo maior aceitação e respeito pela diversidade. Ao integrar essas discussões no currículo, a escola desempenha papel crucial na formação de cidadãos conscientes e empáticos, capazes de desafiar normas prejudiciais à vida, à sobrevivência e à segurança dos cidadãos e contribuir para uma sociedade mais justa.

Além disso, para Hooks (2000), a abordagem das questões de gênero nas escolas destaca a importância da educação crítica na promoção da igualdade de gênero e a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento e envolver a análise crítica das estruturas sociais que perpetuam desigualdades. Para esta mesma autora, a inclusão de debates sobre gênero no currículo escolar não apenas ajuda a combater preconceitos e estereótipos, mas também capacita os alunos a reconhecerem e a desafiar injustiças. Dessa forma, a escola não se limita a preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas também para serem agentes de mudança social, capazes de promover a equidade e a inclusão em suas comunidades. Em suma, a discussão sobre gênero nas escolas é fundamental para a formação de uma sociedade mais consciente e igualitária, que valorize a diversidade e combata as desigualdades.

No entanto, muitas pessoas acreditam que uma sociedade moralmente ameaçada precisa de um ressurgimento de valores tradicionais, o que as leva a defender uma representação idealizada da ordem social do passado (Thompson, 1998). Além da retórica do renascimento de valores morais do passado, observa-se uma tendência contemporânea de pensar a sociedade como constantemente sob ameaça. Vivemos em uma sociedade marcada pela percepção de risco, em que se acredita que a modernidade aumenta a exposição da coletividade a perigos. A gestão ou o controle desses riscos tornam-se os principais objetivos da sociedade e resultam na criação de novas formas de controle social. Isso leva à percepção predominante de que a causa de certos problemas está relacionada à necessidade de controle (Miskolci, 2007).

Nesse contexto, Foucault (2015) enfatiza a importância do controle do sexo por meio, inclusive, da medicina, como ponto chave para os mecanismos e técnicas de controle da sociedade e, principalmente, dos corpos dos indivíduos. Este autor reforça a ideia de que, pela

primeira vez, uma sociedade argumenta que seu destino e riqueza não dependem apenas da quantidade e da qualidade de seus cidadãos, nem apenas das regras matrimoniais e da estrutura familiar, mas também da maneira como cada indivíduo usa sua sexualidade. Em vez de apenas lamentar a libertinagem estéril dos ricos, celibatários e libertinos, há uma mudança para um discurso que analisa e busca intervir na conduta sexual da população (Foucault, 2015).

Os discursos sobre sexo rejeitavam atividades não reprodutivas, proibindo prazeres alternativos. Como resultado, aumentaram as condenações legais de comportamentos considerados perversões menores, associando a irregularidade sexual à doença mental. Assim, foram estabelecidas normas para o desenvolvimento sexual e identificados todos os possíveis desvios, com a implementação de controles educacionais e tratamentos médicos para corrigir qualquer anormalidade. Segundo a perspectiva de Foucault, toda essa regulação em torno do sexo tinha como objetivo promover uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (Foucault, 2015).

A ideia de que algo era natural foi fundamental para determinar o que seria aceito e o que não seria, em relação ao sexo, de modo que qualquer desvio do que era considerado natural era visto como uma doença. Assim, a preocupação não era apenas repressiva, mas sim uma questão de definir o que era saudável e o que era patológico. Nesse sentido, a medicina se envolveu profundamente na esfera dos prazeres do casal, identificando patologias orgânicas, funcionais ou mentais resultantes de práticas sexuais consideradas incompletas, classificou detalhadamente todas as formas de prazeres secundários e os relacionou com o desenvolvimento e as perturbações do instinto (Foucault, 2015).

Já Butler (2003), na perspectiva de romper com esse controle social, traz à tona a Teoria Queer, que permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (Silva, 2000; p. 107). Ao propor o "sexo" como a "causa" das experiências sexuais, do comportamento e do desejo, a produção tática da categorização discreta e binária do sexo esconde os objetivos estratégicos do próprio sistema de produção. A pesquisa genealógica de Foucault revela essa "causa" aparente como um "efeito", ou seja, como a criação de um determinado regime de sexualidade que busca regular a experiência sexual estabelecendo categorias distintas de sexo como funções fundamentais e causais em todo e qualquer discurso sobre sexualidade (Butler, 2003, p.46).

O conceito de gênero foi forjado como oposição ao determinismo biológico existente na ideia de sexo, que implica na biologia como um destino: o sujeito nasceria homem ou

mulher e suas diferentes experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo que o sujeito nasceu. O sujeito não tem gênero porque o gênero não é uma substância passível de posse ou, mesmo, uma identidade a ser revelada, mas deve fazer referências gestuais, corporais e linguísticas às normas de gênero para que se torne inteligível. O sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. (Butler, 2013).

A determinação biológica imposta pela sociedade serve à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. Ao se naturalizar o poder, se oculta como seus mecanismos operam, bem como a possibilidade de contestação e transformação da estrutura social; os corpos nunca se adequam totalmente às normas que lhes são impostas para a sua materialização (Butler, 2020). A autora utiliza o conceito de performatividade, emprestado da linguística, para argumentar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não apenas descreve ou constata esses corpos, mas os constrói no momento da nomeação, produzindo os corpos e os sujeitos. Este processo é limitado desde o início, já que o sujeito não tem total controle sobre o sexo que irá assumir; ele se apropria e materializa as possibilidades abertas pelas normas regulatórias da sociedade (Butler, 1999).

Embora essas normas promovam compulsoriamente a heterossexualidade, elas também criam espaço para a produção de corpos que não se conformam a ela. Esses corpos são definidos como sujeitos "abjetos", que escapam da norma. No entanto, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, pois fornecem o limite e a fronteira para os corpos que materializam a norma, os corpos que são considerados "normais" (Butler, 1999). Butler também argumenta que não podemos escapar de um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais (Butler, 2003, p.27). Diante desse argumento, podemos refletir sobre como o corpo é envolvido pelo discurso desde a concepção: no momento do ultrassom, o enunciado "é uma menina!" ou "é um menino!" já insere a criança no discurso cultural sobre o que é ser menino ou menina. Toda uma expectativa social é mobilizada sobre quem aquele sujeito irá desejar, do que irá brincar e de que cores serão suas roupas. Seu corpo está, desde o início, marcado por significados culturais. Nesse sentido, Butler argumenta que o sexo não pode ser considerado uma facticidade anatômica pré- discursiva (Butler, 2003, p.27); o sexo é gênero desde o começo.

Neste ponto, Butler propõe uma mudança ao afirmar que, assim como o gênero, o sexo também é produzido discursivamente, ou seja, o sexo, assim como o gênero, não é anterior ao discurso; é, em vez disso, um efeito do discurso (Butler, 2020). Assim, ela



considera que nem mesmo o sexo existe pré-discursivamente. Não é uma substância ou essência, mas uma produção ou efeito discursivo. Esta autora ainda critica a ideia de que o sexo e o gênero são entidades naturais, argumentando que essa crença serve a propósitos políticos. Ela sugere que afirmar a substância dos gêneros dentro do binarismo masculino- feminino reforça a suposta naturalidade do desejo entre homens e mulheres. Isso mascara o caráter compulsório da heterossexualidade e fortalece o regime de poder ao apresentá-lo como algo inquestionável, como uma lei natural da vida. A naturalização do gênero e do desejo heterossexual é amplamente difundida na cultura popular por meio de novelas, filmes, desenhos animados, materiais educacionais, revistas e publicidades, promovendo a ideia de que a heterossexualidade é a única forma aceitável de existência (Butler 2003, p.37).

A Teoria Queer postula que, como há fluidez e diversidade nas identidades e comportamentos sexuais e de gênero ao longo da vida, a natureza humana não pode ser capturada de forma holística por simples binários. Ela oferece uma lente para extrair os vários fatores que alimentam a heteronormatividade e para entender como os elementos estruturais contribuem para que certos indivíduos e famílias tenham direito sobre outros (Oswald et al, 2005). Dentro da Teoria Queer há uma análise profunda da heteronormatividade, uma ideologia que "promove a convencionalidade de gênero, a heterossexualidade e o tradicionalismo familiar como a maneira correta de as pessoas serem" (Oswald et al., 2005, p. 143). Essa ideologia influencia todas as famílias e tem implicações especiais para as famílias de pais LGBTQIAPN+, que frequentemente enfrentam níveis significativos e generalizados de preconceito e discriminação (Oswald et al., 2005).

*Queer* é o sujeito da sexualidade desviante - homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado, um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências, que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina (Louro, 2004). A Teoria Queer vem representar tudo que envolve as minorias sexuais em suas especificidades e pluralidades e colocar em prática uma cultura múltipla e específica de grupos como os gays, as lésbicas, os bissexuais, os travestis, os transexuais, as drags.

## **1.1 Problema de pesquisa**

Entre as estruturas sociais, a que sofre mais ataque é a escola, em razão do seu papel social de formadora de opinião. O ambiente escolar trata-se de um espaço com múltiplos

valores, onde gestores, professores e colegas de classe têm uma percepção diferente de mundo, alguns de caráter religiosos, outros com vieses políticos e filosóficos, o que torna tal processo um tanto confuso e conflitante, já que sociedade é organizada por categorias que são justificadas por questões fenotípicas, socioeconômicas, religiosas, morais, ambientais, entre outras. Essas divisões geram um sentimento do pertencimento ou rejeição, fatores que permitem ou não estar em determinados espaços, relações ou funções (Silva, 2000), possibilitando o surgimento dos conceitos previamente adquiridos pelo núcleo social a qual o sujeito pertence.

A escola pode ser conceituada como uma instituição social cuja função principal é a de transmissão e construção do conhecimento, além da formação de indivíduos para atuarem em sociedade. No entanto, seu papel vai além da mera instrução acadêmica, sendo fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e éticas dos alunos. A escola, portanto, não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um ambiente em que valores, normas e comportamentos culturais são transmitidos e questionados. Na perspectiva educacional, é um espaço que possibilita a discussão da diversidade de modo mais amplo para os alunos, já que a figura dos colegas e professores tende a estimular a empatia e a aceitação, ao mesmo tempo em que pode estimular a rejeição e a segregação, uma vez que, dentro de uma sala aula, é possível a inclusão da diversidade, por meio da criação de um ambiente acolhedor, de forma construtivista e relacionada ao ensino e aprendizagem previamente exigidos (Silva, 2000).

Do ponto de vista cultural, a escola serve como uma ponte entre diferentes gerações, transmitindo o patrimônio cultural e histórico de uma sociedade, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico sobre esses elementos. A diversidade cultural presente em uma escola possibilita o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, promovendo o respeito e a inclusão. Assim, a escola desempenha papel central na formação de uma identidade coletiva e na construção de uma sociedade mais justa e plural (Silva, 2000).

A escola é um espaço que produz saber e poder; é um dos principais agentes de socialização, colaborando para a integração dos indivíduos à sociedade. Ela forma cidadãos críticos, capazes de compreender e atuar nas dinâmicas sociais, o que reforça sua importância na promoção da equidade e na luta contra desigualdades, seja de classe, gênero, etnia ou outras questões sociais. Contudo, a disciplina é fundamental para a concepção do conhecimento nas ciências humanas (Foucault, 2008) e as práticas pedagógicas da sociedade disciplinar permitem a vigilância constante dos corpos e o estabelecimento diário de comportamentos (Cruz, 2015). Assim, a escola atua como um centro de discriminação,

reforçando tendências presentes no "mundo exterior". O modelo pedagógico vigente possibilita uma vigilância contínua. As punições escolares não visam eliminar ou "recuperar" os infratores, mas "marcá-los" com um estigma, diferenciando-os dos "normais" e confiando-os a grupos que simbolizam a desordem, a loucura ou o crime (Tragtemberg, 1985).

Dessa maneira, a escola se configura como um observatório político, um mecanismo que permite o conhecimento e o controle perpétuo de sua população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, dos professores ou até dos próprios alunos. É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural, fazendo com que as pessoas aceitem tal situação (Tragtemberg, 1985). Na escola, assim como em outras instituições disciplinares, a punição ocorre por meio de micropenalidades, relacionadas aos desvios de tempo, hábito, gestos, comportamento, corpo, sexualidade e discurso. O corretivo para esses desvios é o castigo, no qual as punições são mais na ordem do exercício, do aprendizado intensificado, multiplicado e repetido, do que uma vingança da lei ultrajada (Cruz, 2015). O sistema operante no treinamento escolar é o da gratificação-sanção (Guimarães, 2003). Além disso, a educação escolar, geralmente, atende a uma agenda neoliberal que, por sua vez, serve aos sistemas produtivos, formando indivíduos úteis e dóceis, ideais para o sistema capitalista que exercita e mantém o controle disciplinar (Lobo, 2020).

Nesse contexto, conhecer a Teoria Queer e sua práxis pedagógica podem promover um ambiente escolar mais acolhedor e construtivo, ajudando a transformar práticas educativas que perpetuam a disciplinarização dos corpos, a normalização e o controle das pessoas, especialmente em relação à orientação sexual, à identidade e à expressão de gênero, sexo, raça, etnia, idade, classe social, diversidade funcional e neurodiversidade, ou seja, corpos não normativos (Vasquez, 2021). Apesar disso, discutir sobre a sexualidade nos moldes de relacionamento estabelecidos pelos padrões heteronormativos já é conflitante, destacando-se quanto difícil é elencar as sexualidades dissidentes, aqueles que divergem das normas de gênero e sexualidade no ambiente escolar (Sasso, 2018).

Os dissidentes das normas de gênero e sexualidade vêm sofrendo violências sociais. Mesmo com a conquista de alguns direitos nas últimas décadas, o cenário indica que quanto mais aspectos fora do padrão heteronormativo, maior será a desaprovação social (Sasso, 2018).

A utilização do termo "dissidentes de gênero e sexualidade" é baseada nas formulações realizadas por Connell e Messerschmidt (2013), que cunharam, em 1982, o termo "masculinidade hegemônica", cuja definição afirma a dominação sobre mulheres e

atributos referentes à força, à capacidade de decisão, à moralidade, à virilidade, ao corpo imponente, a ser ativo nas relações sexuais, entre outras. Visto que são poucos os homens que se adequam a este perfil, chamaram-se de “masculinidades subordinadas” as posições de sujeito cujo perfil não contempla a imagem hegemônica (magros demais, baixos demais, afeminados, bissexuais, pobres e negros, entre outros) (Connell, 2013).

Nesse sentido, se faz necessário compreender a história de vida do sujeito para entender os fenômenos aqui abordados, pois ela permite captar informações da essência subjetiva da vida de uma pessoa. Se quisermos conhecer a experiência e a perspectiva de um indivíduo, o melhor meio é ouvir diretamente da própria pessoa. Esse método utiliza trajetórias pessoais no contexto das relações humanas e busca compreender as informações presentes na vida pessoal de um ou vários informantes, proporcionando uma riqueza de detalhes sobre o tema. O sujeito tem liberdade para falar livremente sobre uma experiência pessoal relacionada à questão proposta pelo entrevistador (Santos, 2008). Diante do contexto apresentado, levanta-se o seguinte questionamento: **quais elementos culturais influenciam o preconceito e a misoginia em relação aos jovens *queers* no ambiente escolar?**

## 1.2 Objetivo geral

Este trabalho foi realizado com o objetivo de identificar os elementos culturais que influenciam o preconceito e a misoginia em relação aos jovens *queers* no âmbito da escola pública, a partir de suas respectivas histórias de vida.

## 1.3 Objetivos específicos

Especificamente, os objetivos foram:

- I. identificar os principais desafios que os jovens *queers* enfrentaram, ao longo de sua vida, por serem considerados dissidentes;
- II. analisar a influência da performatividade masculina e/ou feminina no preconceito identificável no ambiente escolar;
- III. discutir a relação da estrutura do espaço escolar com o cotidiano dos jovens *queers*.

## 1.4 Justificativa

A justificativa para a realização deste estudo se dá em quatro contextos: a pessoal, que destaca as minhas razões individuais em realizar a pesquisa acerca do tema; a social, que traz

a contribuição deste estudo para a sociedade; a acadêmica, ressaltando a contribuição do estudo para a academia e, por fim, a organizacional, ressaltando qual benefício que este estudo pode trazer para a organização, no caso, a escola.

O contexto pessoal que justifica a realização desta pesquisa se dá em virtude de este autor ser preto, homossexual e oriundo de família humilde, que ocupa um cargo de gestor escolar e está constantemente lidando com pais de alunos, professores, servidores dos demais segmentos escolares e alunos que costumam comentar “nossa! você é tão novinho como diretor” ou “quem é você? Não esperava que você fosse o diretor da escola”. Frases que poderiam ser vistas como normais, mas que, se analisadas em determinados contextos, podem ser vistas como preconceituosas e ou racistas.

Escola é, sobretudo, gente (Freire, 1989), um espaço multicultural composta tanto por adultos como por jovens; é um ambiente onde a intercorrência faz parte da rotina. Neste espaço multivariado nota-se um aumento significativo de jovens LGBTQIPN+ na rede pública de ensino. Considera-se, portanto, que este projeto se faz importante para a sociedade, uma vez que fará uma abordagem mais ampla sobre o tema, considerando as particularidades múltiplas do universo escolar.

As análises levantadas poderão auxiliar as famílias a entenderem que gênero transcende à questão do feminino e masculino, abrirá os estudos de gênero para muitas novas vozes (Fraser, 2007) e possibilitará que as famílias entendam como lidar com a diversidade sexual dentro em casa. Além disso, pode auxiliar o corpo docente a se preparar pedagogicamente para acolher os alunos LGBTQIAPN+ e a gestão escolar, juntamente com as respectivas secretarias, a criar projetos e resoluções de âmbito estadual que possibilitem mais esclarecimento acerca do tema e as respectivas alterações físicas nos espaços escolares para atender e recepcionar estes alunos. Ainda, por se tratar de um público marginalizado e de alta vulnerabilidade, trazer à baila o tema pode auxiliar e orientar tantos os alunos LGBTQIAPN+ quanto os héteros.

Reitera-se que os jovens que estão se matriculando na rede de ensino têm a sexualidade mais definida e, apesar dos avanços sociais ocorridos, toda a estrutura escolar, seja didática ou física, ainda está fundamentada em uma base social patriarcal e nem todas as famílias estão preparadas para lidar com as mudanças sexuais ocorridas no contexto social nos últimos anos. A escola, por sua vez, é um espaço cujas mudanças desencadeiam e têm um papel social relevante na tratativa de tais acontecimentos, inclusive o de dar apoio e suporte para auxiliar as famílias na educação dos seus filhos.

Há uma necessidade de readequar as práticas pedagógicas no ambiente escolar com a construção de uma escola plural e incluyente, que receba e dialogue com os vários atores sociais que a compõem, e que passem, necessariamente, pela reformulação estrutural de todo um sistema ideológico (Braga, 2021). Nessa linha, a Teoria Queer, por exemplo, permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.

No campo acadêmico, justifica-se o tema, uma vez que há poucos estudos sobre a matéria, considerando o espaço escolar. Há muitas abordagens LGBTQIAPN+ nos espaços públicos e na esfera criminal, mas nota-se certa contenção pedagógica sobre o tema no espaço escolar, onde há sérios questionamentos sobre doutrinação e sexualização.

No plano organizacional, contribui para o processo de operacionalização do espaço escolar, como orientação sobre utilização do nome social, legislações, direitos e deveres, podendo contribuir com propostas de cunho político/legislativo e, possivelmente, investimentos educacionais para campanhas sociais de cunho educativo. A proposta pedagógica Queer insere a possibilidade de se construírem novas pedagogias que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais e dos processos de ensino-aprendizagem (Diniz, 2013). Para a própria Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pode ser objeto de consulta que poderá se estender para as demais secretarias estaduais do país.

Sendo assim, se justifica dissertar sobre o tema por trazer à tona questões de cunho relevante, socialmente, que abordam situações que envolvem identidade sexual, família e escola.

### **1.5 Adequação à linha de pesquisa**

Este projeto se norteia pela linha de pesquisa voltada para as Relações de poder e dinâmica nas organizações.

## 2 AMBIÊNCIA DE ESTUDO

O Brasil, nos últimos anos, foi e tem sido palco de diferentes discussões públicas envolvendo gênero e sexualidade. Essas controvérsias se articulam em um panorama de fortalecimento de conservadorismos e têm como pontos de interseção o confronto de moralidades em relação ao gênero e à sexualidade e a mobilização do discurso de defesa das crianças e dos adolescentes. Pode-se dizer que vivemos, hoje, em um terreno instável onde moralidades sexuais distintas colidem e disputam lugares de poder nas estruturas do Estado (Carrara, 2015).

As expressões de sexualidade e gênero infanto-juvenis tiveram muita visibilidade no período eleitoral de 2018, em relação àquilo que uma matéria da Agência Pública chamou de “eleição do kit gay”. Foram ressuscitados materiais da polêmica envolvendo o programa Escola sem Homofobia, em 2011, e que foi transformado por vozes dissonantes em “kit gay” e transformou-se em um dos principais motes da campanha do presidente eleito naquele ano (Pinho, 2022).

Esse jogo político não é novo. Os fatores decisivos nas eleições de 2004 nos Estados Unidos foram, por um lado, a chamada "guerra contra o terrorismo" e, por outro (de maneira menos evidente), os chamados "valores familiares", especialmente o direito ao aborto e ao casamento gay. Em ambos os casos, a estratégia de manipulação do gênero foi fundamental para a vitória de George W. Bush naquele ano, em cuja campanha foi utilizada uma política codificada de reconhecimento de gênero para disfarçar uma política de redistribuição regressiva (Fraser, 2007)

Na esteira das ações governamentais trazidas pelo Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004), a despeito das resistências e dos limites, a perspectiva de atuar na afirmação das diversidades, inclusive as relacionadas ao gênero e à sexualidade, ganhou alguma ênfase nas políticas de educação de forma mais ampla na década passada. Ainda em 2004, foi criada, no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A Secretaria desencadeou um conjunto de processos voltados para a formação de professores nos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, tendo como referências os projetos Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Saúde e Prevenção nas Escolas, este último em parceria do MEC com o Ministério da Saúde, entre outras ações pontuais desenvolvidas.

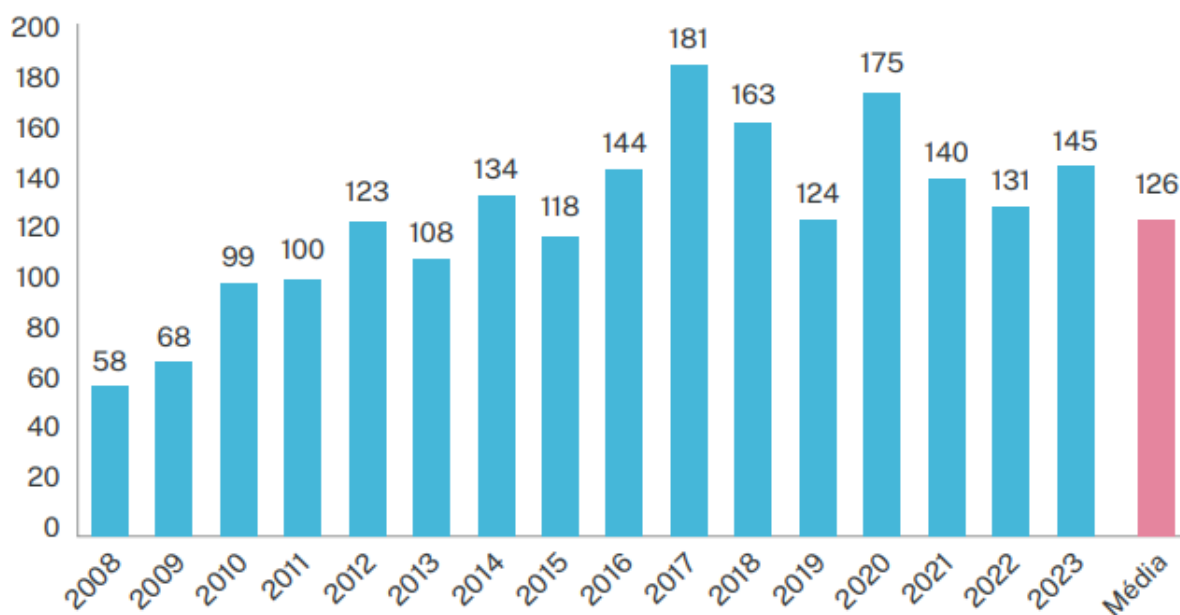
Na esteira desses projetos, a partir de articulação do MEC com o movimento LGBTQIAPN+ e organizações da sociedade civil, foi elaborado o Projeto Escola sem

Homofobia (ESH). Nesse sentido é importante apresentar qual o embasamento legal que possibilita direitos e garantias dos público LGBTQIAPN+ no universo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) trata dos princípios e fins da educação nacional e foca nas condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola com o respectivo respeito à liberdade e apreço à tolerância. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, assegura condições de liberdade e dignidade, sem discriminação de sexo, violência ou crueldade ou exposição à situação humilhante ou degradante. Já o princípio de Yogiakarta, tratados internacionais ratificados pelo governo brasileiro, ingressa no sistema jurídico na condição de norma constitucional trazendo garantias relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero como essenciais para a dignidade humana e, por fim, a Constituição Federal de 1988, que assegura a prerrogativa da utilização do nome social, o fundamento da dignidade da pessoa humana e a promoção do bem de todos sem qualquer discriminação e, ainda, a prevalência dos direitos humanos, da paz, da igualdade e da inviolabilidade da honra e da imagem.

O relatório anual da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2022) aponta que o Brasil, pelo 14º ano consecutivo, foi o país com maior número total de homicídios de pessoas travestis e transexuais. Segundo o relatório, 131 indivíduos desse grupo foram mortos no país em 2022. No Gráfico 1 estão sintetizados os dados relativos a assassinatos de transexuais e travestis no Brasil, entre os anos de 2008 e 2023.

Gráfico 1 Assassinatos de pessoas transexuais e travestis no Brasil, entre 2008 e 2023



Fonte : Dossiê de Assassinatos Contra Travestis e Transessuais



Nota-se, pelos dados do gráfico, que, do ano de 2008 para o de 2023, houve um aumento de 150% no número desses crimes. Em 2008, foram registrados 58 assassinatos, saltando para 145 casos em 2023, sendo relevante pontuar que há subnotificações governamentais, levando a crer que este número possa ser ainda maior.

Considerando as relações de poder e resistência, Perez (2020) toma como premissa fazer emergir diálogos sobre a prostituição como forma de trabalho, mas também como práticas sociais, estéticas, táticas e políticas de sobrevivência e prazeres, podendo, ainda, agir na manutenção e/ou na subversão dos estilos de vidas heteronormativas, os quais ele considera serem padrões universais e estereótipos biologizantes que borram a fixidez identitária binária. Os crimes contra a vida de motivação transfóbica, na visão deste autor, geralmente apresentam traços de crueldade, como manifestação de ódio por aqueles que ousaram cruzar os limites da naturalidade.

Dentre os assassinatos notificados em 2023, em 23 notícias divulgadas nos meios de comunicação (16%) não houve informações sobre o tipo de ferramenta/meio utilizado para cometer o assassinato. Nos outros 122 casos, 56 (46%) foram cometidos com armas de fogo, 29 (24%) com arma branca, 12 (10%) por espancamento, apedrejamento, asfixia e/ou estrangulamento e 25 (20%) por outros meios, como pauladas, degolamento e corpos carbonizados. Houve, ainda, 24 casos de execução e 114 com número elevado de tiros ou à queima-roupa e/ou com um número elevado de perfurações por esfaqueamento ou objeto cortante (Benevides, 2024).

Rubin (2012) relata que houve um período, em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, do surgimento de fortes movimentos sociais que tratavam o sexo como "vício" e de campanhas "educacionais" e políticas que encorajavam a castidade, a criminalização da prostituição e o desencorajamento da masturbação entre os jovens, alegando que ela poderia prejudicar a saúde e o desenvolvimento. Portanto, nota-se que a sociedade, de forma geral, tende a criminalizar e a estigmatizar atividades sexuais, o que leva também à pré-condenação de quem as pratica, sem estar dentro de padrões considerados aceitáveis pelas chamadas regras sociais.

A discussão sobre assassinatos relacionados à homofobia no espaço escolar é crucial para combater a violência e a discriminação contra a comunidade LGBTQIA+. A sociedade constrói normas e discursos de poder que regulam o comportamento das pessoas, incluindo a sexualidade (Foucault, 1978). Esses discursos, quando se tornam repressivos, contribuem para a marginalização de identidades não heteronormativas. No contexto escolar, a omissão

sobre questões de sexualidade e violência contra minorias perpetua esses discursos de exclusão e contribui para a naturalização da homofobia. Levar o debate para dentro da escola permite que os alunos compreendam o impacto de tais discursos e a importância de desafiar normas que contribuem para a violência e o preconceito. Além disso, ao reconhecer e discutir esses crimes, a escola cumpre seu papel social de formação cidadã, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade.

A abordagem crítica da homofobia nas escolas é essencial também do ponto de vista dos direitos humanos, uma vez que a educação deve ser libertadora e focada na conscientização, promovendo o respeito pela dignidade de todos os indivíduos (Freire,1996). Discutir os assassinatos motivados por homofobia nas instituições de ensino é um passo importante para educar as novas gerações sobre a gravidade dessas violências e para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A escola é um espaço de aprendizado, mas também de socialização, onde os alunos devem ser preparados para respeitar a diversidade e combater o ódio e a discriminação. Ao levar essas discussões para o ambiente escolar, pode-se contribuir para a desconstrução de preconceitos, fornecendo aos estudantes ferramentas críticas para entender e combater a homofobia, além de promover uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos.

Além da educação para a inclusão, a abordagem da violência homofóbica nas escolas é uma questão de saúde pública, considerando a precariedade da vida de pessoas LGBTQIA+, que é amplificada pela exclusão social e a violência, incluindo assassinatos, além de ser uma forma extrema de negação da dignidade e da humanidade dessas pessoas (Butler, 2004). Nas escolas, a invisibilidade de temas relacionados à homofobia reforça essa precariedade, criando um ciclo de marginalização e silêncio em torno da violência. O espaço escolar, por ser um dos principais ambientes de formação social, é vital para romper esse ciclo, oferecendo um ambiente de apoio e conscientização, onde os alunos possam se sentir seguros para discutir questões de identidade e sexualidade sem medo de represálias. Dessa forma, ao incluir debates sobre homofobia e crimes relacionados a ela, as escolas atuam como um espaço de resistência e proteção contra a violência sistêmica.

Ao lado disso, a educação deve ser um espaço de transformação social e emancipação, e a escola pode servir como um local onde as relações de poder, incluindo as relacionadas ao gênero e à sexualidade, sejam questionadas e transformadas (Hoocks, 1994). Abordar os crimes por homofobia no ambiente escolar não apenas humaniza as vítimas, mas também educa as novas gerações sobre a urgência de se combater a discriminação. Ao promover discussões abertas e inclusivas, a escola desafia o silêncio e o tabu em torno do tema,

preparando os estudantes para agir de forma crítica e compassiva frente à violência e à opressão, possibilitando o surgimento de uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Diante do exposto, fica evidente que há cunho legislativo em demasia no que se refere ao público em questão e há dados substanciais que exprimem o aumento significativo da violência contra o público LGBTQIAPN+, e o que se percebe é que faltam a devida aplicabilidade da lei e a responsabilização de tais descumprimentos em desfavor dos estudantes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Teoria Queer

Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, já propunha a ideia de que "não se nasce mulher, torna-se mulher", sugerindo que a identidade feminina é construída socialmente. Essa perspectiva foi o marco inicial na compreensão do gênero como algo não determinado biologicamente, o que influenciou o feminismo contemporâneo. Judith Butler, em sua obra *Problemas de Gênero* (1990), desenvolve essa noção ao introduzir a teoria da performatividade de gênero, segundo a qual o gênero é constituído por atos repetidos, sem uma essência fixa. Butler questiona a universalização do conceito de "mulher" que, para ela, exclui diversas experiências e perpetua opressões dentro do feminismo, ao passo que Beauvoir ainda mantinha a ideia de um sujeito feminino passível de mobilização política.

Essa relação teórica entre Butler e Beauvoir se desfez com a crítica de Butler ao essencialismo do conceito de "mulher". Para Butler, a ideia de um sujeito feminino universal, presente em algumas interpretações do feminismo de Beauvoir, reforça a exclusão de mulheres cujas experiências de gênero não se encaixam nesse modelo universal. Esta autora argumenta que o gênero é uma construção performativa e que sua natureza fluida desafia a ideia de uma identidade feminina estável, enquanto Beauvoir ainda sustentava que a identificação com a categoria de "mulher" era importante para a emancipação política. Butler, ao desconstruir essa categoria, se afasta da visão de Beauvoir, propondo uma análise pós-estruturalista que não reconhece o gênero como uma essência, mas como uma performance social que está sempre em construção e transformação.

Crucialmente, os escritos de Butler e a Teoria Queer, em geral, também enfatizam que as mudanças performativas podem parodiar as normas dominantes, revelando sua própria performatividade. Isso significa que, na visão de Butler, atividades *queer*, como a de *drag*

*queen*, têm o potencial de revelar a arbitrariedade das distinções e das identidades convencionais de gênero, parodiando-as e, assim, minando-as. Para ela, a criação de "problemas de gênero" está na subversão desse processo, no envolvimento em uma série de práticas paródicas que potencialmente rompem a continuidade presumida que torna certas performances ou atos corporais eficazes (Laurie, 2008)

A Teoria Queer, base teórica deste trabalho, em uma visão mais ampla, é uma abordagem crítica que questiona as normas sociais e culturais relacionadas à sexualidade, ao gênero e à identidade (Filax et al., 2015). Quando aplicada às práticas pedagógicas, busca desafiar a heteronormatividade e a cisnormatividade presentes nas estruturas escolares e na cultura escolar em geral.

A palavra inglesa *queer* não tem uma tradução literal na língua portuguesa. Alguns pesquisadores atribuem a ela o significado de oposição ao “normal” ou à normalização, ou seja, tudo que é excêntrico, diferente e que envolveu, durante algum tempo, os estudos sobre gênero e sexualidade, ou seja, o que vai na contramão do que esteja relacionado aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade e que esteja fundamentado nos valores heteronormativos.

*Queer* é uma atitude politicamente ativa e constantemente questionadora, que difunde, no conhecimento do corpo sexuado, a fluidez da diferença. É um conceito inclusivo que se refere aos dissidentes e que abrange gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, heterossexuais, etc., ou seja, aqueles que desejam confrontar uma sociedade cis-heteronormativa, com atos que transgridam os limites sociais, linguísticos e espaciais (Pagnan, 2020). O *queer* é o sujeito da sexualidade desviante que não deseja ser integrado, nem tolerado. Nas palavras de Louro (2016),

(...) é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecível (p. 7-8)

Ou seja, *queer* é exatamente o oposto do apregoadado pela sociedade, que não quer ser utilizado como padrão social e nem como uma referência de conduta. O seu pensamento está voltado para uma liberdade de ser que não está delimitada ao que o contexto normativo social requer.

Há um pressuposto de que a Teoria Queer surgiu nos Estados Unidos, nos anos 1990, por meio de ativismo político de grupos militantes como o Queer Nation e o Act Up, e do trabalho acadêmico de teóricos e teóricas, como Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick e

Steven Seidman, além da publicação da obra *História da Sexualidade*, de Michel Foucault, nos anos 1970, que aborda uma nova visão sobre gênero, sexualidade, corpo e subjetividade.

Em seu nível mais simples, a Teoria Queer problematiza as categorias de identidade essencialistas e representa uma oposição radical à normatividade hegemônica (Turner, 2000), ou seja, às normas dominantes que moldam a concessão ou a negação do reconhecimento. Isso, geralmente (mas de forma alguma universal ou exclusivamente), envolve a defesa de uma política de paródia. De muitas maneiras, o seu surgimento relativamente recente no cenário intelectual representa uma espécie de consolidação e continuação das ideias construcionistas sociais e pós-estruturalistas referentes à constituição social do sujeito.

A Teoria Queer passou a ser associada, principalmente, à desconstrução feminista do sexo e do gênero, bem como (especialmente nos escritos de Butler) a uma filosofia hegeliana da intersubjetividade e a uma teoria fenomenológica da ação, que busca explicar "a maneira mundana pela qual os agentes sociais constituem a realidade social por meio de linguagem, gestos e todos os tipos de sinais sociais simbólicos" (Butler, 1988, p. 519). Nesse sentido, ela envolve desnaturalizar a categoria não comentada (Sherry, 2004), levando em conta, por assim dizer, aquilo que é considerado biologicamente, linguisticamente ou socialmente dado e descreve, de maneira abrangente, os gestos ou os modelos analíticos que destacam as inconsistências em posições de sujeito e relações sociais que se presumem estáveis. (Jagose, 2000).

O trabalho de Foucault, em *História da Sexualidade* (2015), é tido como um sinal que despertou a atenção para as questões *queer* e que ainda fomenta novas pesquisas, pois problematiza o corpo, a sexualidade e o gênero como dispositivos históricos, constituídos por vontades de saber-poder-verdade, ao mesmo tempo atravessados por resistências múltiplas e por mostrar que a sexualidade não é um fato natural da vida humana, mas uma categoria construída das experiências históricas, sociais e culturais (Marinho, 2017).

O trabalho de Foucault é considerado pioneiro porque sua abordagem sobre gênero, há anos definido apenas como masculino e feminino, é a de que ele não é natural, como determinam os livros bíblicos, mas um processo relacionado à construção e a valores sociais que colabora para o fomento da Teoria Queer. A discussão de gênero como construção social teve início na década de 1960, com Simone de Beauvoir. A autora foi pioneira em observar que há algo inato e algo que é construído socialmente na definição de gênero, embora ela não utilizasse essa palavra (Pagnan, 2020).

O sujeito não tem gênero porque o gênero não é uma substância passível de posse ou, mesmo, uma identidade a ser revelada, mas deve fazer referências gestuais, corporais e

linguísticas às normas de gênero para que se torne inteligível (Butler, 1990/2017). Dizer que gênero é uma norma não é exatamente o mesmo que dizer que existem visões normativas de feminilidade e masculinidade, mesmo que tais visões normativas claramente existam. Gênero não é exatamente o que alguém "é", nem é precisamente o que alguém "tem". Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume.

Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes "masculino" e "feminina" é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas pode muito bem ser o aparato por meio do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados (Rosemberg, 2017).

De fato, pode ser que o próprio aparato que pretende estabelecer a norma também possa solapar esse estabelecimento, que esse estabelecimento fosse como que incompleto na sua definição. Manter o termo "gênero" em separado de masculinidade e feminidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico de gênero. Ao nos referirmos à "confusão de gênero", "mistura de gêneros", "transgêneros" ou "cross-gêneros", estamos implicitamente sugerindo que o gênero transcende o binarismo naturalizado. A assimilação entre gênero e masculino/feminina, homem/mulher, macho/fêmea atua, assim, para manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar (Rosemberg, 2017).

O sexo e o gênero não são entidades naturais, segundo Butler (2020), havendo uma razão política para afirmar o gênero e o sexo como substância/essência. É preciso afirmar a substância dos gêneros dentro do binarismo masculino-feminino para apontar sua naturalidade e supor sua complementariedade, o que afirma a suposta naturalidade do desejo entre "homens" e "mulheres". Uma tendência nos estudos de gênero tem sido supor que a alternativa para o sistema binário de gênero seja a multiplicação dos gêneros. Tal abordagem, invariavelmente, provoca a questão: quantos gêneros podem existir, e como devem ser chamados? Mas uma ruptura do sistema binário não precisa nos levar a uma igualmente problemática quantificação dos gêneros (Butler, 2014).

Sexo não é uma categoria biológica nem social e, assim, é distinto de "gênero", mas uma categoria linguística que existe, por assim dizer, na divisa entre o social e o biológico (Irigaray, 1985). O sexo não é um e, portanto, a feminilidade é entendida exatamente como algo que não pode ser reduzido a números. Outras perspectivas insistem que "transgênero" não é exatamente um terceiro gênero, mas um modo de passagem entre os gêneros, uma figura intersticial e transicional de gênero que não é redutível à insistência normativa de um ou dois (Butler, 2014).

O conceito de gênero foi forjado como oposição ao determinismo biológico existente na ideia de sexo, que implica, na biologia, como um destino: o sujeito nasceria homem ou mulher e suas diferentes experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo com que o sujeito nasceu. Essa determinação biológica serve à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. Ao se naturalizar o poder, se oculta como seus mecanismos operam, bem como a possibilidade de contestação e transformação da estrutura social (Butler, 2020).

O conceito de gênero surge, então, para afirmar que as diferenças sexuais não são, por si só, determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura, de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais. As pessoas são reguladas pelo gênero e esse tipo de regulação opera como uma condição de inteligibilidade cultural para qualquer pessoa. Desviar-se da norma de gênero é produzir o aberrante exemplo de que os poderes regulatórios (médico, psiquiátrico e legal, apenas para nomear alguns) podem rapidamente explorar para alavancar a racionalidade de seu próprio zelo regulador continuado (Butler, 2014)

A imagem de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a cultura relevante que constrói o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (Butler, 2003).

A sexualidade é resultado de um conjunto de ações sociais que engendram comportamentos e relações, permanecendo atada aos termos tradicionais do patriarcado, além de apontar para a importância de outros elementos, como classe e raça, na constituição do sujeito (Laureti, 1987). As sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e essas "normas regulatórias" precisam ser constantemente repetidas e reiteradas

para que tal materialização se concretize. No entanto, os corpos nunca se conformam completamente às normas pelas quais sua materialização é forçada (Butler, 1999), daí essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos.

Qualquer comportamento “ambíguo” ou “liminar” na vida de uma pessoa trans é frequentemente visto, pela sociedade, como transitório no caminho da pessoa que passa a viver visivelmente de um gênero binário para o outro (Wilson, 2002). Esta perspectiva castiga aqueles que não se enquadram em categorias de gênero facilmente compreensíveis ou que desafiam as normas de gênero esperadas com base no sexo atribuído no nascimento (Lewis, 2008). Isso também homogeneiza a narrativa social das experiências das pessoas trans que são, em última análise, altamente variadas e heterogêneas (Chang & Chung, 2015). Por sua vez, esta narrativa homogênea é assimilada na narrativa mais ampla do “sair do armário”, aplicada a todas as pessoas *queer*, em vez de proporcionar espaço para se envolver com a especificidade das experiências de autodescoberta e divulgação social das pessoas trans, e como estas diferem daquelas de pessoas de gênero cis sexualmente diversas (Zimman, 2009).

As normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual. Laurie (2008) afirma que Butler reitera que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Nesse processo de referência imperativo e, por vezes, violento, o sujeito não só assimila o gênero, como também o transforma - daí a aposta de Butler na paródia como estratégia política.

O conceito de gênero é elaborado como um efeito performativo, produzido discursivamente a partir dos padrões comportamentais existentes, em que os indivíduos experimentam uma identidade como se essa fosse sua forma natural (Spargo, 2017). A performatividade não é uma vontade – hoje eu vou performar um homem –, mas é muito mais complexa e está ligada a uma subjetividade a partir de discursos regulativos (Foucault, 2015).

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeira ou permanente também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das



configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (Butler, 2010, p. 201).

Atos, gestos e atuações produzem o efeito de um núcleo ou substância interna. Esses atos são performativos no sentido de que a identidade que pretendem expressar é fabricada por eles, “[...] manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (Butler, 2003, p.194). Essa ontologia performativa do gênero tem como premissa a convicção de que o gênero é um estilo corpóreo, um ato, por assim dizer, que é tanto intencional quanto performativo, em que performativo sugere uma construção dramática e contingente de significado (Butler, 2000). Por meio de atos de repetição e recitação, o gênero se torna ritualizado e seus efeitos o fazem parecer natural. Butler (1993) argumenta que essa repetição não é realizada por um sujeito; essa repetição é o que possibilita um sujeito.

A mesma autora enfatiza que as posições de sujeito são continuamente evocadas por meio de atos estilizados de repetição e de atos mundanos de gesto e inflexão que, se realizados de acordo com as normas da matriz heterossexual, resultam na atribuição de uma subjetividade viável. As normas da matriz heterossexual resultam na atribuição de uma subjetividade viável. Portanto, o gênero é performativo, pois envolve o indivíduo em um processo que o coloca na posição de sujeito subordinado (Butler, 1993). Assim, as identidades de gênero são formadas exclusivamente por meio de atuações que são moldadas pelas práticas que regulam a coerência de gênero (Butler, 2000). Não se pode separar corpo e mente, tal como faz a filosofia ocidental; o corpo não tem nada de natural. Ele é construído à medida que a criança é educada pelos instrumentos sociais de poder que a levam a se transformar em uma mulher, segundo os códigos vigentes (Butler, 2003).

Butler (2000) utiliza o termo "matriz heterossexual" para dar sentido conceitual ao que ela descreve como uma estrutura de significado autônoma que exerce influência na definição do que é aceitável ou não dentro dos limites da compreensão cultural. Para esta autora, a matriz heterossexual representa uma estrutura econômica de poder sexual masculino que posiciona homens e mulheres de acordo com uma configuração bifurcada e hierárquica da relação entre sexo, gênero e desejo, estabelecendo categorias de gênero que sustentam a hierarquia de gênero e a imposição da heterossexualidade compulsória.

De acordo com a lógica dessa matriz, se alguém se identifica com certo gênero, é necessário que deseje um gênero alternativo (Butler, 1993). A matriz heterossexual, assim, facilita certas identidades enquanto exclui e recusa outras; ela molda sujeitos que são considerados legíveis, aqueles que emergem como resultado do reconhecimento conforme as normas sociais dominantes (Butler, 2004).

Nesse sentido, considerando o rompimento dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade fundamentados na Teoria Queer, se percebe a necessidade de propor tais rupturas nas práticas pedagógicas escolares que recebem os públicos LGBTQIAPN+ no seu meio e preconizam que devem ser inseridos ou educados com os mesmos padrões acadêmicos que a dita maioria hétero, não respeitando as suas diferenças assim como o princípio constitucional da igualdade de tratar de maneira equitativa aqueles que são semelhantes e de maneira desigual aqueles que são diferentes na medida exata de suas desigualdades (Nery, 1999).

### **3.1.2 A Teoria Queer na prática pedagógica**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram, no final da década de 1990, a primeira iniciativa do Ministério da Educação voltada para a inclusão de questões relativas à sexualidade no currículo das escolas brasileiras. A orientação sexual – termo utilizado pelos psicólogos que participaram da elaboração dos PCN – foi oficializada como conteúdo dos currículos escolares a ser incorporado em todas as áreas do conhecimento, de forma integrada e transversal, com o objetivo de transmitir conteúdos que versam sobre o corpo, o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados nos relacionamentos (Vicente, 2023).

A educação sexual é um ambiente para discutir temas de sexualidade com abordagem pedagógica, científica e acadêmica (Ribeiro, 2013), dentre as quais estão incluídos conhecimentos relativos à anatomia e à fisiologia humana, às relações de gênero, aos direitos sexuais e à cidadania. Os PCN lançaram, assim, as bases para que a educação sexual fosse implementada nas escolas de forma transversal, mas não houve, por parte dos órgãos governamentais, investimento na formação de professores para que a temática se consolidasse no meio educacional.

No tocante à sexualidade e às questões de gênero, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2015, vislumbrava a possibilidade de abordar essas temáticas em diversas etapas e áreas do conhecimento. Já a segunda versão da BNCC, de 2016, apresentou uma proposta na qual as vozes de diversos segmentos sociais em diferentes regiões do país puderam argumentar a favor das suas convicções e pleitear a inclusão de políticas afirmativas adotadas pelo Estado em outras áreas com características e escopo diferenciados. Até a terceira versão, de 2017, havia não somente menções aos termos gênero, orientação sexual e as múltiplas dimensões da sexualidade, como também uma visão mais crítica e reflexiva sobre a diversidade sexual. No entanto, com a justificativa de que a

temática de gênero provocara muita controvérsia, o MEC eliminou da versão oficial os termos gênero e orientação sexual e se comprometeu, posteriormente, a elaborar um documento com orientações específicas sobre os temas, por ora, suprimidos (Vicente, 2023)

Em contrapartida, a invisibilidade da temática nos currículos escolares é proposta e incentivada por aqueles que ignoram o princípio laico da Educação. Dessa forma, ignoram que os estereótipos da cultura machista, sexista, misógina e opressora só poderão ser ultrapassados se a educação sexual nas escolas estiver canalizada para a superação da desigualdade, para a promoção do respeito à diversidade e possibilite aos estudantes expor seus sentimentos, dúvidas e medos com relação a esses temas (Figueiró, 2018).

Abordar gênero nas escolas significa refletir sobre temas como as desigualdades entre homens e mulheres e as implicações negativas dessas desigualdades, para ambos; a responsabilidade, tanto do homem quanto da mulher, na prevenção de gravidez e da contaminação por infecções sexualmente transmitidas (IST); o alto índice de discriminação e violência contra a mulher e contra as minorias raciais, religiosas e sexuais, e, ainda, o abuso sexual contra crianças e adolescentes. Significa também conscientizar a respeito dos direitos humanos, dos direitos sexuais e direitos reprodutivos e dos diversos tipos de família. Trabalhar gênero nas escolas é ajudar a compreender a opressão exercida sobre os homens (partindo de tabus do tipo homem não chora, etc.), é educar para o respeito à diversidade, de modo a eliminar todo tipo de preconceito e a discriminação, seja racial, sexual ou de religião, entre outros, e é educar para superar o machismo e o sexismo (a divisão: isto é de homem, isto é de mulher) (Figueiró, 2016).

Os direcionamentos da Pedagogia Queer possibilitam construir novas pedagogias que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento, já que o currículo não é mais apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, nem espaço de significação, mas é também um espaço de produção de identidades (Diniz, 2013).

O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar e contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse contexto, transgressora, disruptiva, provocadora, desafiadora, irônica e desobediente (Silva, 2004).

A Pedagogia Queer desloca e descentra; currículo *queer* não é canônico, para começar (Pinar, 1998). Há também, nessa abordagem pedagógica, uma provocação e uma perturbação

das formas convencionais de pensar e conhecer (Louro, 2004), mas, diferente de uma pedagogia do oprimido, ela escapa mesmo dos enquadramentos do dualismo presente nas teorias que trabalham com uma crítica da lógica da dominação. Em vez de uma resposta apaziguadora, se propõe um trabalho incessante de eterna busca (Diniz, 2013).

A Pedagogia Queer é direcionada para todos os sujeitos, desde aqueles que se reconhecem nesta posição àqueles que não, e sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir para a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assume seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2004)

A Pedagogia Queer parece ser uma possibilidade de se construir novas pedagogias que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento. Pela importância de suas contribuições no campo da Educação, essa abordagem pode ser uma importante interlocutora em uma contemporaneidade, na qual nossas concepções sobre as múltiplas identidades, sobre o sujeito pedagógico e sobre nossos métodos de ensino-aprendizagem parecem estar em crise (Humble, 2016).

As práticas pedagógicas da Teoria Queer buscam promover a inclusão e a diversidade, bem como a crítica e a transformação das normas sociais e culturais que limitam a liberdade e a expressão de gênero e sexualidade. Isso pode ser feito por meio da incorporação de currículos que incluam perspectivas diversas e ampliem as representações de gênero e sexualidade, bem como a implementação de políticas e práticas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade de identidades e experiências (Humble, 2016).

Ela permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Nas práticas pedagógicas, contribui para romper com os métodos educacionais tradicionais, nos quais desloca e descentra, e um currículo *queer* se distingue por sua não conformidade ao cânone estabelecido (Pinar, 1998), além de se voltar para o processo de produção das diferenças e trabalharia, centralmente, com a instabilidade e

a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levaria a questionar as estreitas relações do eu com o outro (Louro, 2001).

Crianças e adolescentes não apenas convivem com pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ em seu cotidiano, como podem ser cuidados por casais do mesmo gênero. Em seu íntimo também podem passar por processos de questionamento sobre sua identificação de gênero e sexual, processo que pode ser anterior e independente da maturação biológica para as relações sexuais propriamente ditas, o que justifica a inclusão dessa prática pedagógica no currículos escolar (Diniz, 2013).

A escola, que deveria ser reconhecida como um espaço de formação acadêmica e de humanização, livre de qualquer tipo de preconceito, tem sido um espaço de reprodução de modelos hegemônicos ainda naturalizados pela sociedade que, por vezes, alimentam a dominação masculina, construções sociais essas que estabelecem os papéis adequados aos homens e às mulheres na sociedade, determinando a relação de poder do homem sobre a mulher (Nascimento, 2020).

A escola nada mais é do que um espaço de formação humana, no qual se torna fundamental que haja discussões acerca das compreensões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Nesse sentido, quando o processo de humanização das discussões for alcançado, é essencial que algumas ideias cristalizadas pela sociedade sejam rompidas (Campos, 2015), desde o processo de categorização de cores destinadas a meninas e a meninos, a esportes que devem ser praticados exclusivamente a um dos sexos, não respeitando o desejo e a habilidade dos envolvidos.

Quando a abordagem sexual acontece no ambiente escolar de forma pedagógica, se limitam às aulas de Ciências/ Biologia, destinando o conteúdo apenas aos aspectos biológicos da sexualidade, como apresentação do aparelho reprodutor, processo de reprodução, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Porém, a sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adocece e que se previne. É uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo que articula aspectos biológicos/fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais e às identidades de gênero (Campos, 2015).

Além da abordagem voltada para aspectos biológicos, na escola devem-se distinguir modos de ser masculino e feminino, senso de pertencer a um ou a outro gênero, focos de sentimentos, atração, desejo e fantasias, apegos emocionais e vínculos interpessoais, relacionamentos fundamentais (Barreto, 2009) que não se limitam à área de Biologia, uma

vez que tais discussões levantam o debate acerca da problematização de significados e sentidos heteronormativos e preconceituosos. Abordagens reducionistas sobre o tema sexualidade na escola não fazem esta distinção, naturalizando questões sociais, impondo padrões e dificultando a problematização dos preconceitos e o respeito à diversidade sexual (Campos, 2015)

O ambiente escolar é propício para o desencadeamento de brincadeiras variadas. Dentre elas, é comum a prática do *bullying* e de crimes qualificados como homofobia. Para combater isso, é necessária uma meta transversal e específica, como pautas políticas anti-homofobia e de promoção da cidadania LGBTQIAPN+, além da gestão feminista, que devem estar presentes em todos os órgãos, coordenadorias, secretarias e outras institucionalidades de uma gestão governamental, seja como serviços ofertados às populações vítimas de violência e em situação de desigualdade de direitos, seja como um princípio de governança pensado no desenho e na execução de quaisquer ações governamentais, universalistas ou não, ligadas à política social ou não (Fernandes, 2014).

Desde a infância encontramos discursos movidos por pânico moral - e essa é uma das razões pelas quais nos ocupamos de teorizar sobre infâncias *queer*. Há uma concentração importante da literatura na projeção da infância como assexuada, branca e heterossexual, de modo que as infâncias "desviantes", além de serem subteorizadas, são lidas como perigosas, e segundo a qual um menino afeminado representa uma ameaça ao sucesso de um projeto de futuro, pois apenas um futuro que se alinhe à norma cis-heterossexual branca é considerado aceitável, (Oliveira, 2017).

A Teoria Queer também propõe uma crítica às hierarquias e às normas de poder presentes nas relações educacionais e na própria estrutura da escola, buscando criar espaços mais igualitários e democráticos. Isso pode ser feito por meio da adoção de práticas pedagógicas mais horizontais e colaborativas, que promovam o diálogo e a participação ativa dos estudantes (Diniz, 2013).

Os movimentos sociais e comunitários feministas e LGBTQIAPN+ são plurais e diversos. Essa pluralidade envolve tensões de várias ordens, dentre elas tensões geracionais. Novos feminismos e novas políticas sexuais estão emergindo. Novas gerações de ativistas feministas e LGBTQIAPN+ estão circulando nos campos teórico, ativista e gestor, e trazem consigo novas visões de mundo e novas propostas (Fernandes, 2014)

Já na adolescência, o contexto de discriminações, o preconceito perante a identidade de gênero, pode se apresentar de maneira tão significativa na vida dos jovens que eles se questionam sobre suas naturezas, corpos e papéis. O preconceito torna-se, então, disparador

de um conflito identitário e gera a necessidade constante de reafirmação do gênero. A homossexualidade seria ambígua, uma vez que nenhum fator é determinante para tal comportamento. É, em verdade, uma escolha efetuada dentro de um conjunto complexo de contingências, sendo que nenhum destino sexual governaria a vida do indivíduo, pois seu erotismo traduz sua atitude para com a existência (Beauvoir, 1949)

A homossexualidade é, de longe, uma perversão ou um comportamento inautêntico, mas uma atitude que se manifesta em determinada situação, ou seja, é, de longe, uma opção ou uma escolha inautêntica individual (Beauvoir, 1949). Ressalte-se que, contudo, o conceito de escolha, para Beauvoir, não remete, de forma alguma, a uma opção, mas, em verdade, à capacidade de assumir determinada postura existencial, traduzindo apenas uma condição subjetiva por meio da ação real, cuja direção é concreta.

Tornar-se homossexual consiste em um dos modos fecundos de ser-no-mundo, cuja escolha é afetiva e feita em situação, envolvendo uma ambiguidade entre transcendência e imanência. No entanto, é preciso não reduzir o ser a uma categoria *a priori* da sexualidade, fazendo, por efeito, com que sua escolha seja sinônima de ação e envolvimento moral. Assim, ninguém nasce homossexual, torna-se; e mais, estendendo essa máxima, ninguém nasce heterossexual, torna-se (Beauvoir, 1949).

É importante refletir sobre as exclusões que se abatem sobre grupos sociais e corpos que não se encontram alinhados a um determinado padrão social preestabelecido, a saber, masculino, branco, heteronormativo, jovial, magro, não deficiente e “ocidental” (Souza & Pereira, 2013). Essa observação é especialmente pertinente para grupos representantes das “sexualidades dissidentes”, termo adotado por Rubin (1984) para abarcar sexualidades que se encontram à margem, fora dos padrões que são considerados socialmente legítimos e aceitáveis: as “sexualidades não reprodutivas, homossexuais, fora do casamento, em lugares públicos, intergeracionais, pornográficas, sadomasoquistas” (Freitas, 2011, p. 2). Ou seja, tratam-se das sexualidades que diferem do modelo heteronormativo binário, que separa homens e mulheres, organizando e controlando a vida social, equacionam o sexo à função reprodutiva e institucionalizam a heterossexualidade como uma forma compulsória de ser (Souza & Carrieri, 2010).

Ao reconhecer que há predominância desse grupo no contexto social e que são os que emergem na sociedade e eclodem no meio educacional, torna-se inconcebível ignorá-los a ponto de não retratá-los no contexto educacional, fazendo a inclusão dessa maioria tratada como minoritária nas práticas pedagógicas.

### 3.1.3 Gênero como construção cultural

Pierre Bourdieu, um dos principais sociólogos do século XX, trouxe uma perspectiva inovadora ao estudar as relações sociais por meio do conceito de *habitus* e das práticas culturais. A cultura não é apenas um conjunto de símbolos, valores e tradições, mas também um campo de disputas e relações de poder (Bourdieu, 1998). Sua teoria do *habitus* sugere que as práticas culturais de um indivíduo são moldadas pela posição social que ele ocupa, sendo internalizadas de forma inconsciente e reproduzidas ao longo da vida.

O conceito de *capital cultural* é central para entender como a cultura está intimamente ligada ao poder. O capital cultural, segundo este autor, pode assumir três formas que são o incorporado, que se refere às habilidades e às disposições adquiridas ao longo da vida; o objetivado, que inclui bens materiais, como livros e obras de arte e o institucionalizado, que diz respeito às credenciais acadêmicas (Bourdieu, 1986). As classes dominantes utilizam o capital cultural para manter sua posição de privilégio, ao passo que as classes subordinadas têm menos acesso a esses recursos, o que reforça as desigualdades sociais.

À luz dessa perspectiva, a cultura não é neutra ou universal, mas, sim, um campo de disputa em que as elites impõem suas práticas e gostos como legítimos. Por exemplo, o apreço por obras de arte clássicas ou por certos estilos musicais, como a música erudita, é socialmente construído como "superior" aos gêneros musicais de gosto popular, como o *funk* ou o *hip-hop*. Essa imposição simbólica é o que Bourdieu chama de *violência simbólica*, uma forma de dominação que perpetua as desigualdades sociais de maneira sutil e invisível, sem a necessidade de coerção física (Bourdieu, 1979).

Assim, para Bourdieu (1986), a cultura é um dos principais mecanismos de reprodução social, uma vez que as elites culturais utilizam seu capital cultural para legitimar seu domínio, ao mesmo tempo em que marginalizam as práticas culturais das classes subalternas, perpetuando as hierarquias sociais.

A relação entre o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu e a discussão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar pode ser entendida a partir da análise de como as normas culturais dominantes moldam o conhecimento e as práticas educacionais. O *capital cultural* refere-se às competências, aos conhecimentos e às disposições que são valorizados socialmente e que podem ser utilizados para adquirir poder e status em uma sociedade (Bourdieu, 1986). Na escola, esse capital cultural é transmitido de forma a reproduzir as normas e os valores dominantes, incluindo as ideias sobre gênero e sexualidade.

No espaço escolar, o currículo e as práticas pedagógicas frequentemente refletem o capital cultural das classes dominantes, o que inclui uma visão normativa e heteronormativa



das relações de gênero e sexualidade. As discussões sobre gênero, muitas vezes, são construídas com base em uma divisão binária e tradicional, que reflete as expectativas sociais de masculinidade e feminilidade. Essa abordagem desconsidera a diversidade de experiências de gênero e sexualidade, marginalizando aqueles que não se conformam a essas normas, como pessoas LGBTQIAPN+ (Bourdieu, 1979).

Ao aplicar o conceito de *capital cultural*, podem-se entender que a resistência a incluir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas está ligada à manutenção de um sistema de poder simbólico que reforça a heteronormatividade como norma legítima. As instituições, como a escola, desempenham papel central na reprodução social, ao validar e promover o capital cultural das elites (Bourdieu, 1979). No caso de gênero e sexualidade, isso significa que as concepções tradicionais sobre masculinidade e feminilidade são reforçadas como "normais" ou "corretas", enquanto as identidades de gênero e orientações sexuais que desafiam essas normas são vistas como desviantes ou ilegítimas.

Nesse contexto, as tentativas de trazer discussões mais inclusivas sobre gênero e sexualidade para a escola enfrentam resistência, pois desafiam a violência simbólica que sustenta as estruturas de poder tradicionais. Ao educar os estudantes sobre a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, as escolas podem contribuir para a desconstrução dessas normas dominantes, promovendo um espaço mais inclusivo e equitativo para todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Para Pierre Bourdieu, gênero é um dos principais aspectos das dinâmicas sociais que constituem o *habitus*, ou seja, as disposições incorporadas que orientam as práticas e os comportamentos dos indivíduos. Em sua obra *A dominação masculina* (1998), Bourdieu argumenta que o gênero é uma construção social profundamente enraizada nas estruturas simbólicas e materiais da sociedade. Ele descreve como as normas de gênero são transmitidas e naturalizadas por meio das instituições, como a família e a escola, que reforçam a divisão binária entre masculino e feminino. Esse processo cria uma "violência simbólica", em que as desigualdades de gênero são vistas como naturais, quando, na realidade, são socialmente construídas e perpetuadas pelas elites que detêm o capital cultural. Dessa forma, o gênero se torna um instrumento de dominação que reforça as hierarquias de poder na sociedade.

Já a Teoria Queer, representada por pensadores como Judith Butler, oferece uma visão crítica e desconstrutiva do conceito de gênero. Em *Problemas de gênero* (1990), esta autora argumenta que o gênero não é uma identidade fixa, mas uma *performance* que é reiterada por meio de atos repetitivos. Ao contrário da perspectiva de Bourdieu, que se concentra nas

estruturas sociais que sustentam o gênero, a Teoria Queer coloca ênfase na fluidez e na contingência do gênero, desafiando a ideia de que ele é uma categoria fixa ou estável. Butler afirma que a identidade de gênero é formada por uma série de performances sociais e discursivas que podem ser resignificadas e transformadas, abrindo espaço para novas formas de expressão de gênero além do binário masculino/feminino.

A interseção entre Bourdieu e a Teoria Queer se dá na compreensão de que o gênero é uma construção social, mas há uma divergência no que diz respeito à agência individual. Para Bourdieu, as práticas de gênero são incorporadas de forma inconsciente e tendem a reproduzir as estruturas de poder estabelecidas, o que dificulta a subversão dessas normas. A Teoria Queer, por outro lado, vê a possibilidade de subversão e transformação do gênero por meio da *performance*. Ao desafiar as normas estabelecidas, as *performances queer* podem desestabilizar as estruturas rígidas de gênero, criando novas possibilidades de identidade e expressão.

### 3.2 Discutindo a sexualidade

Para alguns, o sexo pode ser considerado uma questão banal, quando comparado a problemas sociais, como a fome, o desemprego, a guerra e o racismo, mas é exatamente neste período que o sexo deve ser discutido para que as pessoas não se tornem malucas sexualmente, no contexto de estresse social (Barroso, 2006).

Já houve um período em que o ilícito tinha uma tolerante familiaridade; gestos diretos, discursos sem melindres e anatomias eram mostradas facilmente, porém, com o passar dos anos, houve uma obscurização da sexualidade, em virtude da seriedade que havia em reproduzir; o sexo se cala, e o casal procriador dita a lei. Impõe-se um modelo, reservando o princípio do segredo, que conhecemos atualmente como pudor (Foucault, 1999).

As formas dissidentes são consideradas perversões ao modelo natural, uma vez que as pessoas que assumem as expressões travestis e transexuais têm, constantemente, suas vidas associadas à prostituição e não são consideradas dignas para conviver em sociedade e regozijar-se do que há de mais prazeroso na vida, como trabalho e vida digna. Não recebem o mesmo tratamento destinado aos humanos, sendo submetidas a formas de desqualificação, discriminação, estigmatização, negação de direitos, violências e, inclusive, à morte (Lopez, 2020).

Em algumas famílias, pode-se observar a construção dos papéis sociais desde a infância, para homens e mulheres marcados por normas que definem o que é certo para cada gênero, como tamanho do cabelo, roupas, comportamento e brincadeiras. (Silva, 2021).

De igual modo, essa lógica dita a obrigatoriedade do agrupamento familiar assentado no desenvolvimento considerado “normal” da sexualidade, em que um homem se percebe e se comporta de forma masculina e deseja uma mulher que, por sua vez, também se percebe e se comporta de acordo com sua “natureza” feminina. Sobre tal imposição, Rubin (1984) observa que todas as possibilidades de afeto que fogem de tal modelo heterossexual são consideradas como fora das leis da natureza, do direito ou de Deus, o que instaura uma nítida linha que separa o “bom” do “mau sexo” e exclui, silencia e propõe a cura de qualquer divergência (Rotandano,2020).

Ainda para a autora, a sociedade é organizada em sistemas de poder que recompensam e encorajam alguns, ao passo que punem e suprimem outros. É por isso que, segundo ela, reduzir a sexualidade ao fenômeno biológico é desconsiderar que a produção de conhecimento não é neutra, mas marcada por desigualdades, modos de opressão e de diferenciação mais ou menos naturalizados, o que faz com que sexo e gênero sejam sempre questões políticas.

Vale apontar que o dispositivo de sexualidade é constituído por mecanismos de poder que não somente interrogaram o sexo sobre a verdade dos seus prazeres e a verdade sobre o indivíduo, mas que também inscreveram nos corpos a sexualidade revelada, diagnosticada e normalizada pelos discursos da psiquiatria/medicina, multiplicando as sexualidades existentes e nomeando as “perversões”(Foucault, 2011).

Ou seja, a caça às sexualidades periféricas por meio da produção de verdades sobre o sexo por parte do discurso científico fez intensificar os efeitos desses mecanismos de poder nos corpos sexuados. Logo, a separação, a classificação moral e a organização espacial são efeitos-instrumentos desse novo dispositivo de poder em operação sobre a sexualidade e estão inseridas na dinâmica de poder-resistência foucaultiana (Nunes, 2021).

Desde os anos 1960, descobrimos que a sexualidade, assim como um bom número de tópicos que antes considerávamos menores e marginais, ocupa um lugar completamente central no domínio político (Foucault, 2006). Reverbera-se que “o poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se tratam os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres [...] todas essas relações são relações políticas” (Foucault, 2006 p. 262).

Dessa forma, Foucault considera a sexualidade também perpassada pelo poder, em que as relações travadas entre os sujeitos sociais constituem parte do domínio social e evidenciam o investimento político dos corpos. Mais do que isso, Foucault enxerga na sexualidade uma via de criação para novos modos de existência, por meio do trabalho que os sujeitos realizam sobre si mesmos (Nunes, 2021).

A história dos mitos e tabus sexuais está enraizada na cultura e na vida dos jovens, fazendo com que se torne um fator de estigma na vida sexual, predominando até hoje, tendo em vista que o discurso sobre a sexualidade foi historicamente regulado por instituições como a religião e a medicina, criando uma relação de poder que condiciona a forma como o sexo é visto e praticado (Foucault, 1978). Esses discursos, ao longo dos séculos, geraram tabus e repressões que ainda persistem, especialmente entre os jovens, que internalizam essas normas sociais.

Da mesma forma, a socialização sexual é mediada por *scripts* culturais que orientam comportamentos e expectativas. Esses *scripts* são responsáveis por moldar a compreensão do que é "aceitável" ou "proibido", em termos de sexualidade, perpetuando mitos e tabus que afetam diretamente as experiências sexuais dos jovens (Gagnon & Simon, 1973). Assim, os tabus sexuais continuam a ser um fator de estigma, impedindo que os jovens desenvolvam uma relação saudável e autônoma com a sua própria sexualidade.

A repressão sexual é um conjunto de interdições, valores e regras estabelecidos pelo social para controlar a sexualidade das pessoas, porém, cada vez mais, homens e mulheres buscam o prazer por meio de relações sexuais mais livres, respeitando os próprios desejos (Navarro, 1990). Entretanto, uma grande parcela da população ainda se submete aos valores morais aprendidos na infância, tais como proibições e interdições externas que são interiorizadas e vividas sob a forma de vergonha e culpa (Lemos, 2005)

Em nossa sociedade, o tema sexualidade ainda se encontra cercado de mistério e tabus, o que, cremos, é indício de atraso, pois, dada a relevância do tema, deveria haver clara discussão entre adultos e adolescentes inexperientes (Charbonneau, 1987). Diante do silêncio em casa, o adolescente tende a procurar informações com outros adolescentes também imaturos, contribuindo, dessa maneira, para a prática do sexo de forma insegura (Zagonel, 1999).

Além das transformações físicas, a adolescência é marcada pelas descobertas e pela busca da superação de obstáculos. As novas experiências na adolescência podem desencadear sentimentos de medo e insegurança. Como sexo é algo desconhecido no universo do adolescente, ele tende a iniciar cada vez mais precocemente a prática de relações sexuais,

muitas vezes até mesmo por pressão do grupo social no qual se encontra engajado (Fernandes, 1999).

Preconceitos e violência são dirigidos contra as pessoas que manifestam uma performance e/ou expressão de gênero que destoa dos modelos impostos pela norma heteronormativa compulsória (Junqueira, 2009), que exige coerência entre sexo biológico, gênero e desejo/prática, invisibilizando outras formas de ser e estar no mundo. (Butler, 2003). Gênero, neste caso, é, sobretudo, uma performance baseada numa espécie de roteiro socialmente construído, de caráter coercitivo, normatizador e que exige que o corpo de cada pessoa atue de acordo com ditames que vinculam o gênero ao sexo biológico e à sexualidade (Rotandano, 2023).

Entretanto, além de a família não oferecer informações necessárias sobre o assunto aos adolescentes, acreditando que esta é uma tarefa da escola e/ou dos serviços de saúde, existe também a forte influência de elementos culturais sobre esse comportamento. Crenças, valores e costumes permeiam o contexto de vida das pessoas, e influenciam a forma como elas se comportam diante de situações de saúde/doença (Fernandes, 2006). Esses fatores culturais são influenciados pela visão de mundo, linguagem, religião e pelos contextos social, político, educacional, econômico, tecnológico, etno-histórico e ambiental de cada cultura em particular (Leininger, 1991).

A sociedade brasileira confere uma grande importância à sexualidade, em termos culturais (Barbosa, 2003). A complexidade dessa conexão entre sexualidade e cultura requer estudos cada vez mais aprofundados, sobretudo em se tratando do adolescente, um grupo que se vem apresentando cada vez mais vulnerável a riscos relacionados à saúde reprodutiva e sexual.

A sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo. Sendo impossível compreender a sexualidade observando-se apenas seus componentes naturais, os quais ganham sentido por meio de processos inconscientes e formas culturais (Weeks, 1993). A sexualidade é compreendida como uma invenção social (Foucault, 1988), ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades".

As identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas. Nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos ou índios, ricos ou pobres, etc.) (Louro, 1997).

É possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante; elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (Louro, 2003).

O que importa aqui considerar é que, tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas; elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento, seja esse o nascimento, a adolescência ou a maturidade, que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 2003).

Mackinnon (1982, p. 515) afirma que “a sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o marxismo”. Do mesmo modo que a classe é definida pela expropriação do trabalho de proletários para o benefício de burgueses, o sexo é definido pela expropriação da sexualidade de mulheres para o benefício de homens (Ramos, 2020). A sexualidade é estratégica para o Estado, pois forja um tipo específico de subjetividade, regula relações sociais e reproduz diferenças e hierarquias (Foucault, 2014).

Nenhuma identidade sexual, mesmo a mais normativa, é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (Britzman, 1996).

A Teoria Queer evoluiu e adotou muitas ideias e perspectivas foucaultianas sobre poder, controle e disciplina (Green, 2010, p. 321). Esses elementos englobam a autoridade do "especialista/profissional" e as tecnologias, como a vigilância e a internalização das normas por meio da disseminação de discursos de senso comum (Foster, 2011). Aqui, o governo é entendido em um sentido mais amplo do que aquele que usamos com frequência, indo além da noção tradicional da autoridade executiva do Estado para discutir a "conduta da conduta" ou, em outras palavras, as práticas que visam influenciar, orientar e incentivar o

comportamento em conjunto com um conjunto específico de valores normativos (Klesse, 2007).

Seguindo essa lógica, o conceito objetiva evidenciar que o sexo biológico/anatômico não define “naturalmente” nossas condutas. É o plano cultural e relacional, marcado por hierarquias e disputas pelo poder, que produz e reproduz, continuamente, padrões sociais mecanicamente associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital (Rotandano, 2020).

Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem viver seus desejos e prazeres corporais de muitos modos (Weeks, 1996). Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, por meio das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as (Louro, 2003).

Percebe-se que o processo heteronormativo de socialização normatiza a sexualidade e a generifica, ao passo que estigmatiza a diversidade (Araújo, 2015), não obstante, levanta a possibilidade de educadoras e educadores ressignificarem suas próprias crenças, num processo que envolve não apenas mudanças nas políticas de educação, mas, inevitavelmente, uma jornada pessoal, por vezes angustiante, de confronto com o desconhecido (Rotandano, 2020).

Importante ressaltar, aqui, que compreendemos a heteronormatividade como um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (Warner, 1993). Trata-se de um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero.

Cabe destacar que a produção espacial de gênero é permeada por relações naturalizadas, segregadoras e/ou de exclusão experimentadas por determinados corpos nas organizações. Um exemplo é a constituição de banheiros nas organizações, naturalizada, na maior parte das vezes, na convenção de separação binária masculino/feminino. Um exemplo é a constituição de banheiros nas organizações, naturalizada, na maior parte das vezes, na convenção de separação binária masculino/feminino (Gomes, 2022).

As disposições heteronormativas voltam-se para naturalizar, impor, sancionar, promover e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (Butler, 1990), as quais, fundamentadas na ideologia do dimorfismo sexual, agem como estruturadoras de relações sociais.

A análise do gênero como ponto de partida teórico transformou-se em um instrumento poderoso para entender a opressão e a desigualdade, para repensar radicalmente a história, as

instituições e as relações de poder. Sobretudo em um contexto no qual não só a história tem sido contada por homens, mas também as instituições e a produção de saberes e normas têm sido dominadas por eles, o gênero é utilizado pelas teorias feministas para designar as relações sociais entre os sexos (Ramos, 2021).

Ele é uma categoria social, uma construção cultural que legitima e constitui relações de poder baseadas em diferenças percebidas entre os sexos. Se a política (os poderes) constrói o gênero, o gênero (enquanto essa diferença percebida entre os sexos) também constrói a política. Por isso, o gênero é uma categoria extremamente poderosa de análise. Ele proporciona uma maneira de interpretar o significado e entender as intrincadas conexões entre diferentes formas de interação humana (Ramos, 2021).

Como ele permeia todas as relações sociais e como as instituições o incorporam nas suas pressuposições e organizações, qualquer entendimento da opressão e da desigualdade será incompleto sem uma análise de gênero. A mesma conclusão vale para qualquer crítica radical do direito comprometida com a superação das estruturas e mecanismos de dominação, exploração e marginalização de pessoas e grupos (Ramos, 2021).

### **3.3 Explorando as conexões entre misoginia e LGBTQIAPN+fobia**

A misoginia, uma das formas mais antigas de preconceitos, é caracterizada pelo ódio ou aversão às mulheres, podendo se manifestar de diversas formas, como discriminação sexual, desvalorização, violência e tratamento sexualmente objetificador. Entre os tipos de violência associados diretamente ou indiretamente ao gênero feminino, incluem-se agressões físicas, psicológicas, sexuais, mutilações e perseguições, às vezes culminando em feminicídio (Carvalho, 2016).

Desde as primeiras organizações sociais humanas, já é possível detectar que a divisão social do trabalho entre homens e mulheres, nas funções produtivas e reprodutivas, é um dos fatores que colaboram para o processo de subordinação da mulher em detrimento do homem, uma vez que, no processo de divisão social do trabalho e das funções, cabia aos homens, como principal atividade, o trabalho produtivo (caça, pesca, entre outras atividades) e, por outro lado, tocava às mulheres o trabalho doméstico que, além de distanciá-la do trabalho produtivo, conduzia-a ao distanciamento das atuações públicas. Desse modo, pode-se dizer que inicia aí a desigualdade entre os gêneros (Beauvoir, 2016)

Existe um discurso ou conjunto de práticas sociais que delineiam as expectativas em torno do que significa ser homem ou mulher (Lauretis, 1994), como, por exemplo, associar a



cor azul e brincar com carrinhos aos meninos, e a cor rosa e brincar com bonecas às meninas. Essas diretrizes influenciam os indivíduos a ocuparem determinados papéis na esfera de trabalho, onde os homens são direcionados a atividades produtivas que geram bens ou serviços para o mercado, enquanto as mulheres são incentivadas a cuidar das necessidades básicas e do ambiente doméstico (Melo & Castilho, 2009).

Nesse cenário, a transição da sociedade tribal para a Antiguidade representou o nascimento da família como instituição nuclear e do patriarcado como principal forma de organização social, fato que estabelece o homem como o detentor de poder e, conseqüentemente, condiciona a mulher à submissão àquele, ao lar e a ficar cada vez mais apartada da vida pública (Aguiar, 2021).

Na esfera cultural, a mulher era reprimida pela Igreja Católica, que exercia um controle significativo sobre as famílias e o conhecimento disseminado, restringindo sua vida sexual e pública e culpando-a pelos pecados da humanidade. Assim, durante o período medieval, que marcou a construção da sociedade ocidental, surgiram valores culturais tradicionais que contribuíram para a divisão e a desigualdade estrutural das mulheres na sociedade (Aguiar, 2021).

É fundamental destacar a interpretação de textos da filósofa Simone de Beauvoir (2016) e de Perrot (2017) sobre a história das mulheres e o processo das relações de gênero. Eles abordam a desigualdade entre os sexos, tratam da violência e das limitações enfrentadas pelas mulheres ao longo da história, além de observarem as transições entre diferentes períodos que perpetuaram diversas formas de machismo, patriarcado e misoginia.

Para, além disso, durante todo o processo da infância é estabelecida uma separação, que impõe valores que, no futuro, irão se dividir e determinar quem domina e quem é dominado. Essa divisão se consolida e aqueles que se propõem a se desviar desse processo são hostilizados ou sofrem diante de frustrações severas que resultam na depressão e em outras doenças psíquicas (Scott, 1995).

A misoginia e a LGBTQIAPN+fobia são formas de discriminação que se entrelaçam em muitos aspectos, revelando preconceitos enraizados na sociedade. A visão binária do mundo e das relações de gênero identifica o masculino e o feminino como termos opostos, ainda que complementares; eles podem conviver um com o outro, mas nunca um no outro. Os atributos considerados femininos são positivos se encontrados em mulheres, mas desqualificam os homens que os possuem, o mesmo se dando com a masculinidade em relação às mulheres. Neste caso, a natureza explica a essência de cada sexo e perverter esta distribuição de atributos é perverter a própria natureza, sempre sábia em suas "decisões"

(Swain, 2021). A homofobia é similar à misoginia, pelo menos no que diz respeito ao desprezo pelos homens sexualmente passivos ou que apresentam um comportamento feminino, independente de suas preferências sexuais, da mesma forma que sobre as mulheres que apresentam um comportamento masculinizado (Marcal, 2021).

Neste contexto binário, práticas e comportamentos sexuais e afetivos que não se enquadram nessa distinção dual são considerados desvios ou perversões e são categorizados para serem excluídos da norma, do que é considerado "normal". Em oposição a essa visão restritiva, a inclusão da ambiguidade oferecida pelo termo *queer*, não apenas como uma expressão de uma sexualidade alternativa, mas como um meio de abordar os diferentes aspectos de uma pessoa. Isso cria um espaço para a criação e a manutenção de um discurso polimorfo que desafia e questiona a heterossexualidade (Swain, 2021).

Além do desejo por outros homens, o repúdio às mulheres é o que mais incomoda os heterossexuais (inclusive as mulheres), sendo considerada a “essência” da homossexualidade. Para alguns indivíduos, incluindo feministas, a ausência de interesse sexual das mulheres pelos homens gays é vista como tornando esses homens mais intrinsecamente sexistas do que outros homens (Bristow, 1989). Portanto, a homossexualidade não apenas reivindica seu lugar na história, mas também na história das mulheres e dos homens, e todas essas vertentes se entrelaçam. Para compreender o feminino, é preciso relacioná-lo ao masculino e vice-versa, e entender ambos requer compreender a homossexualidade. A homossexualidade masculina é uma parte essencial e constituinte da masculinidade, da mesma forma que o lesbianismo está relacionado à feminilidade. Mesmo entre os homossexuais, a masculinidade e a virilidade são mais valorizadas do que os traços femininos, sendo considerado um verdadeiro valor na busca por parceiros sexuais (Bristow, 1989).

A noção de que o homossexual afeminado não reúne as características necessárias para exercer funções nas organizações está presente na fala de diferentes sujeitos, assim como a visão de que existem profissões “não adequadas” para sujeitos gays. Tal fala alinha-se com a visão atribuída à capacidade profissional dos demais seres femininos, incluindo as mulheres, como se os gays afeminados fossem “contaminados” pelo estigma atribuído ao feminino de modo geral pela sociedade (Pépece, 2019).

A visibilidade de outras formas de organização, como as feministas e LGBTQIAPN+, que desafiam o padrão heteronormativo, questionam a alegada exclusividade, perfeição e totalidade do ideal masculino sexista, levando à adoção de práticas de dominação em relação à diversidade como uma estratégia perversa utilizada para manter o sistema dominante masculino (Woulfe, 2018). Isso resulta em disparidades em termos de salários, promoções e

benefícios, entre outras dinâmicas que favorecem o masculino e o modelo de identidade binária, em detrimento do bem-estar, de oportunidades e da saúde psicossocial das minorias (Silva et al, 2016).

Em relação às mulheres, as formas de dominação frequentemente se baseiam no sexismo e são fundamentadas, principalmente, na ideia da suposta superioridade biológicas masculinas. Por séculos, discursos eugenistas e filosóficos clássicos promoveram o homem cisgênero, heterossexual e branco como o ideal biológico e social, atribuindo-lhe representações universais associadas à perfeição e à proximidade ao divino (Otiniano, 2014). Por outro lado, o feminino foi retratado como incompleto, imperfeito e destinado a servir ao corpo masculino dominante, o que favoreceu a ocorrência de práticas institucionais violentas contra as mulheres ao longo da história das sociedades (Verniers & Vala, 2018). No caso da comunidade LGBTQIAPN+, a discriminação é fundamentada na LGBTQIAPN+fobia, que se manifesta por meio de ações violentas direcionadas à diversidade, devido à ameaça potencial que a diversidade representa ao ideal machista, que depende da manutenção de identidades binárias para perpetuar o padrão masculino hegemônico (Ibrahim, 2016).

Dentro dos grupos minoritários, são reconhecidas práticas de dominação que incluem o preconceito (uma atitude negativa em relação a certos grupos sociais) e a discriminação (ações e expressões verbais de violência e/ou ódio direcionadas a grupos específicos), levando à segregação social — uma divisão estabelecida tanto no âmbito simbólico quanto material, que resulta na marginalização de certos grupos (Santos, 2017).

No contexto atual, as relações de poder e controle, muitas vezes, ignoram as diferenças de identidade, marginalizando certos indivíduos. Entre eles, destacam-se as mulheres e as pessoas LGBTQIAPN+ que, frequentemente, são alvos de práticas de dominação e violência. Em um estudo exploratório sobre o assunto, aproximadamente 40% das pessoas LGBTQIAPN+ relataram terem sido vítimas de violência no ambiente de trabalho (Pereira & Costa, 2016), um fenômeno também observado entre mulheres cisgênero (Nicolson, 2015) e mulheres transgênero (Winter, 2016). Devido a essas práticas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, muitas vezes, enfrentam altos níveis de estresse e sofrimento no ambiente de trabalho, destacando a importância de iniciativas que promovam a inclusão no trabalho e combatam as práticas de dominação em locais de trabalho (Kelleher, 2009).

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

### **4.1 Tipo, abordagem e método de estudo**

Quanto ao tipo, este trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que amplia o conhecimento sobre o assunto que será abordado e apoia-se em determinados princípios, como 1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido; o termo LGBTQIAN+ é constantemente difundido entre as camadas sociais, o que contribui com a familiaridade sobre o tema; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento; há certa escassez quando se trata do tema no ambiente escolar e 3) esperar respostas racionais pressupõe formulação de perguntas também racionais o que, conseqüentemente, contribuirá com inferências mais lógicas com o tema em questão ( Temporini, 1995).

O estudo exploratório é uma investigação preliminar com o objetivo principal de se familiarizar com um fenômeno que se deseja investigar, a fim de permitir a realização de um estudo mais abrangente e preciso posteriormente. Utilizando várias técnicas, frequentemente com um grupo pequeno, o estudo exploratório permite ao pesquisador definir com maior precisão o problema a ser investigado e formular hipóteses. Também possibilita a seleção das técnicas mais adequadas para a pesquisa e a identificação das questões que demandam maior ênfase e investigação detalhada, além de alertar para possíveis dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência. (Theodorson, 1970). Neste viés o investigador pode ser simplesmente curioso e desejar uma experiência e compreensão mais rica do fenômeno estudado.

Baseia-se em uma abordagem qualitativa, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade. (Minayo, 2002). Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi escolhida, pois permite que ocorra maior aprofundamento dos casos, leva em consideração aspectos relacionados à subjetividade e é mais adequada para a pesquisa, contribuindo de maneira mais densa com o trabalho.

O método utilizado foi a história de vida, que é utilizada, essencialmente, para entender grupos por meio das trajetórias individuais, ou seja, compreender o social a partir do individual, conforme apontam Silva et al. (2007), Marre (1991), Camargo (1984) e Queiroz (1988). É importante lembrar que o indivíduo está sempre inserido em um contexto social e, por isso, sua história é moldada por eventos, pessoas, organizações e as relações que ele estabelece com os outros.

Na prática, a linguagem das histórias de vida, quando relacionada com a experiência histórica de certos grupos sociais, reflete fatos históricos, estratégias e julgamentos de valores. Também aborda relações de poder, dominação e subordinação, em que a

desigualdade permeia e influencia as interações humanas, gerando comunicação ou conflito entre as pessoas (Marre, 1991, p. 119). Camargo (1984) afirma que o melhor método para entender a experiência de vida de um indivíduo, junto com suas ideologias e ações, é por meio da história de vida. Isso também permite a compreensão dos significados implícitos em suas ações (Camargo, 1984). Brioschi e Trigo (1987) ressaltam a contribuição da história de vida na compreensão das trajetórias, destacando o sentido histórico e as várias relações que se estabelecem entre os indivíduos, indicando, assim, a dinâmica das relações sociais. A busca pela compreensão de trajetórias sugere a construção de um conhecimento sociológico fundamentado na relação dialética entre teoria e prática.

O foco principal do estudo baseado na história de vida e da análise da relação entre a prática individual e coletiva e a mudança sócio-histórica é entender como as vidas, como propriedades biográficas, são possuídas, reunidas, trocadas, superadas, descartadas, lembradas, memorizadas, dissecadas, estudadas, discutidas, administradas, controladas, manipuladas, destruídas e desperdiçadas (Denzin, 1984). Nesta perspectiva, se justifica a aplicação deste método por estar em sincronia com os objetivos deste projeto e, por meio da recuperação, sistematização e análise dos fatos e experiências vividas dos alunos LGBTQIAPN+, podem-se compreender momentos históricos, bem como elementos advindos das relações que se dão entre sujeitos.

#### **4.2 Unidade de observação e sujeitos de pesquisa**

A unidade de observação foi uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais onde, o fenômeno foram coletados e analisados os dados de forma sistemática e organizada. Por meio da observação e da análise da unidade de observação, foi possível obter informações relevantes e responder às questões de pesquisa.

A pesquisa qualitativa trabalha, geralmente, com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Todo trabalho de coleta de informação deve observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (Minayo, 2008, p. 204) e, por isso mesmo, é tão rica e reveladora.

Os sujeitos desta pesquisa foram três alunos da escola observada, maiores de 18 anos, LGBTQIAPN+, que estão cursando o ensino médio da rede estadual no município de Betim, MG.

### 4.3 Coleta de dados

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais o entrevistador convida e incentiva o entrevistado a contar uma história sobre um evento, acontecimento ou sobre o objeto de investigação, apresentado dentro do contexto do entrevistado, que inclui os pontos que ele considera relevantes para o tema. A interação constrói o significado, revelando percepções que, antes da narrativa, estavam ocultas ou não eram consideradas importantes (Pachá, 2022)

A entrevista narrativa rompe com o tradicional esquema de pergunta/resposta característico das entrevistas formais. Durante a narração, não há espaço para interação. O entrevistador define a questão e, a partir da pergunta inicial, o entrevistado desenvolve sua abordagem, direcionando seu raciocínio e escolhendo o caminho necessário para tratar do assunto. A interação se manifesta na cumplicidade desenvolvida ao longo do processo narrativo. O planejamento deve ser cuidadoso e as etapas de constituição devem ser seguidas, assegurando maior rigor metodológico ao processo (Pachá, 2022)

O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada. (Ravagnoli, 2018). Embora permitam liberdade de abordagem, as entrevistas narrativas são organizadas de forma meticulosa, seguindo etapas que asseguram sua validade científica. Na Tabela 1 estão descritas essas etapas, que são discutidas individualmente a seguir.

Tabela 1 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
<b>Preparação</b>	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
<b>1. Iniciação</b>	Formulário do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais.
<b>2. Narração Central</b>	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização (“coda”).
<b>3. Fase de Perguntas</b>	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
<b>4. Fala Conclusiva</b>	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente após as entrevistas.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002, p. 97)

A narrativa não segue, necessariamente, uma ordem cronológica e entender seu tempo ajuda a compreender o sujeito. A referência do espaço em que se estabelece a narrativa também auxilia a compor a trama de significados envolvida na questão. (Azevedo e Gomes, 2019)

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas individuais, considerando os critérios de acessibilidade e conveniência, direcionada ao público alvo da pesquisa por meio da análise da história de vida dos envolvidos. O primeiro passo dado nesta pesquisa foi identificar os alunos LGBTQIAPN+, maiores de idade, na instituição, que se enquadrassem na lógica *queer*. Por ser o diretor da unidade, e já conhecer alguns alunos, procurei selecioná-los com base na perspectiva deste projeto, sendo um estudante gay que performava maior aproximação com os padrões heteronormativos, um aluno gay que performava mais feminilidade e, por fim, um aluno trans, os quais foram entrevistados em momentos distintos. Por questões éticas, os alunos entrevistados receberam pseudônimos inspirados em atores de filmes com características físicas ou psicológicas que se assemelhavam aos entrevistados, identificados, respectivamente, por Henry Cavill, Marcus Majella e Elliot Page.

Com cada estudante foram realizadas três entrevistas, com um intervalo de tempo entre elas de, aproximadamente, 20 dias. Cada entrevista durou cerca de uma hora e trinta minutos e foi realizada pelo Google Meet, visto que proporcionaria maior tranquilidade para o entrevistado e maior flexibilidade em atendimento, tendo em vista que todos os estudantes entrevistados estavam trabalhando. Para otimizar o tempo de transcrição dos áudios foi

utilizado, no momento da entrevista, o aplicativo transkriptor para transcrever os áudios gravados. Em seguida, toda a transcrição foi analisada e passada por correção, uma vez que a ferramenta não realiza a transcrição de maneira adequada em sua totalidade.

O respectivo projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da instituição e, em seguida, à Secretaria de Estado de Educação que, prontamente, autorizou a coleta dos dados naquele estabelecimento de ensino. Um diário de campo foi criado para registrar as observações e as respectivas percepções a respeito do cotidiano escolar desses alunos e verificar como o fenômeno se materializa, como observador.

#### **4.4 Estratégia de análise de dados**

Os dados obtidos foram submetidos à análise de narrativas, que busca explorar não só o conteúdo relatado, mas também a forma como é relatado. As características paralinguísticas (tom da voz, variações na entonação, pausas, expressões, entre outras) são fundamentais para entender o que não foi verbalizado e complementar a análise do pesquisador (Muylaert et al., 2014).

Nas últimas décadas, nas ciências humanas e sociais, tem aumentado o interesse pelo estudo de narrativas provenientes de contextos mais espontâneos, institucionais e de pesquisa (Bastos, 2015). A narração é o ato de contar histórias; é um processo formativo que transmite valores e conselhos, tendo como principal característica a sequencialidade (Marquesin, 2009).

A narrativa, e conseqüentemente sua análise, é uma ferramenta utilizada em pesquisas qualitativas, amplamente aplicada para atingir objetivos específicos (capturar circunstâncias que o pesquisador deseja investigar), tanto no âmbito científico, como investigativo, pedagógico e social (Bastos, 2015). É a objetivação do pensamento, uma vez que o pensamento externalizado é apreendido em sua forma de relato oral. Segundo esta última autora, as narrativas são ferramentas bastante apropriadas para estudos qualitativos que buscam investigar representações da realidade do entrevistado. A partir dessas representações, é possível captar o contexto em que o informante está inserido (Schraiber, 2017).

Devido à sua fecundidade, as narrativas têm o potencial de capturar circunstâncias que o pesquisador deseja investigar, como as mediações entre experiência e linguagem, estrutura e eventos, ou, ainda, situações coletivas envolvendo memória e ações políticas (Campos, 2010). As narrativas são uma forma de os seres humanos vivenciarem o mundo, indo além da mera descrição de suas vidas. Ao repensarem suas histórias – tanto as que contam quanto as



que ouvem – refletem sobre quem são e reconstróem continuamente os significados sobre si mesmos (Campos, 2008).

Assim, entrevistas narrativas são mais adequadas para captar histórias detalhadas e experiências de vida de um ou poucos sujeitos. É necessário passar um tempo significativo com cada entrevistado e coletar informações de diferentes tipos de fontes, que podem ser de origem pessoal, familiar ou social. Exemplos incluem cartas, fotografias, documentos, correspondências e diários, entre outros. O pesquisador deve também contextualizar pessoalmente, culturalmente e historicamente o sujeito de pesquisa, além de reorganizar os relatos e outras informações obtidas, para construir uma estrutura que permita inserir a história em uma sequência cronológica (Creswell, 2014).

Por fim, a pesquisa narrativa amplia a conexão do pesquisador com o campo, seu contexto e tecido, ao permitir que a tensão do problema de pesquisa não se perca, já que o material coletado oferece uma rica consistência de experiências e significados. A escuta prolongada e a importância dos eventos capturados pelo encadeamento das narrativas evitam que o pesquisador se apresse em reconstruir vivências e atribuições dos entrevistados com base em referenciais teóricos, mas sim pela própria empiria captada no campo (Clandinin, 2011).

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Foram realizadas três entrevistas com cada participante, entre os dias 10 de agosto de 2024 a 21 de agosto do mesmo ano e quatro estudantes foram selecionados, porém, uma das entrevistadas, respondeu apenas com sim, não ou não sei falar sobre o assunto na primeira entrevista. Dessa forma, por não conseguir identificar ou estimular a sua participação no estudo, as suas respostas foram desconsideradas e não foi localizado nenhum outro participante com o perfil desejado, lésbica que performasse masculinidade. A transcrição das entrevistas formou um corpus textual de 60 páginas, os dados relativos aos sujeitos de pesquisa constam da Tabela 2.

## Descrição dos sujeitos da pesquisa

<b>Categoria</b>	<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Orientação sexual</b>	<b>Performatividade</b>
Estudante	Elliot	18	Homem trans gay <sup>3</sup>	Fluida
Estudante	Henry	19	Bisexual	Masculina
Estudante	Marcos	19	Gay	Feminina

### 5.1 Quem somos?

Elliot é um jovem de 18 anos que se identifica como um homem trans. Desde cedo, enfrentou um processo complexo de autodescoberta, especialmente na adolescência, quando passou a perceber que sua identidade de gênero não correspondia às expectativas impostas pela sociedade e pelo próprio corpo em transformação.

Por volta dos 11 anos de idade, começou a se sentir desconectado de sua imagem corporal, relatando que "olhava no espelho e não se reconhecia" e que sua percepção interna de si mesmo era conflitante com a imagem física. Esse estranhamento com o próprio corpo é comum em pessoas trans, e Elliot, como muitos, descreveu um processo de confusão e incerteza, por não saber exatamente o que estava acontecendo com ele naquela fase de crescimento.

O nome que escolheu para si, foi uma parte importante de sua construção identitária. Ele revelou que tomou essa decisão após um período de reflexão, influenciado por referências de infância e por personagens com os quais se identificava. O nome é parte essencial de sua jornada, simbolizando sua autonomia e o início de um processo de afirmação de sua verdadeira identidade.

Elliot é uma pessoa forte e resiliente, que enfrentou dificuldades tanto no âmbito pessoal quanto social. Desde jovem, ele batalhou para ter acesso à terapia e aos hormônios necessários para a transição, algo que exige coragem e determinação, especialmente em um ambiente que nem sempre é acolhedor para identidades trans. Ele encontrou apoio em algumas pessoas importantes, como uma tia, que foi uma inspiração e um pilar emocional durante essa fase. Elliot descreveu um momento marcante quando, depois de se assumir para a tia, ela o aceitou com naturalidade, o que lhe deu conforto e uma sensação de pertencimento.

---

<sup>3</sup> Elliot sente-se atraída sexualmente por homem cis.

Entretanto, essa aceitação não foi universal. Ao se assumir para os pais, enfrentou uma situação que chamou de "barraco", com sua mãe negando sua identidade, sugerindo que seria apenas uma fase. Essa reação criou uma dinâmica familiar difícil e Elliot precisou de tempo e paciência para lidar com o processo de aceitação, tanto de sua família quanto de si mesmo. Ele compartilhou na entrevista a dor emocional dessa jornada, destacando o impacto da rejeição e do preconceito em sua vida, inclusive nos relacionamentos interpessoais, como quando seu namoradinho terminou com ele após sua revelação.

A vida escolar também apresentou desafios. Elliot relata que, apesar de ter conseguido o direito de usar o banheiro masculino, ainda enfrentava olhares e julgamentos por parte de colegas. Ele descreveu o ambiente escolar como um espaço de opressão simbólica, onde piadas, risadas e olhares desconfiados criavam um constante sentimento de alienação.

Apesar dessas dificuldades, Elliot mostra-se uma pessoa que se impõe e busca seu espaço no mundo. Ele fala abertamente sobre suas experiências e não se esconde de quem é, mesmo que o processo tenha sido difícil. Ele mencionou que, com o tempo, passou a se sentir mais confortável com sua identidade, especialmente após iniciar o tratamento hormonal, que lhe deu mais segurança e o ajudou a enfrentar o preconceito com mais confiança.

Em termos de personalidade, Elliot pode ser descrito como alguém alegre e espontâneo, mas que passou por um período de repressão de sua expressão natural devido à pressão para se comportar de forma "masculina", conforme as expectativas sociais. Ele falou sobre como se sentiu pressionado a adotar uma postura rígida de masculinidade para ser aceito, até perceber que não havia problema em ser quem realmente é – expressivo e emotivo.

Elliot é uma pessoa que carrega consigo a força das suas vivências e as cicatrizes do preconceito, mas que, ao mesmo tempo, não deixa de lutar pela sua autenticidade. Sua trajetória reflete não apenas a luta pessoal por aceitação e autoconhecimento, mas também a luta contra uma sociedade que, muitas vezes, oprime e marginaliza aqueles que não se encaixam nas normas de gênero estabelecidas.

Marcos é um jovem de 19 anos que se encontra em um processo de descobrimento em relação à sua identidade de gênero e sexualidade. Recentemente, fez a mudança de seu nome social e, embora ainda não tenha certeza se está em transição para se tornar uma mulher trans, está "experimentando", como afirmou durante a entrevista. Essa fase de exploração é marcada por uma abertura à descoberta de si mesma e uma busca por se conectar com sua verdadeira essência, sem pressa para definições rígidas.

Marcos é uma pessoa engraçada, companheira e ansiosa, características que ela mesma destaca. Essas qualidades lhe permitem criar vínculos de amizade com facilidade,

como evidenciou ao longo de sua trajetória, especialmente no ambiente escolar, onde sempre foi bem recebida. Desde a infância, se reconheceu como afeminada, uma expressão que, desde cedo, a fez perceber que não se encaixava nos padrões tradicionais de gênero e comportamento. A repressão familiar, especialmente a resistência de sua mãe, foi uma das grandes dificuldades enfrentadas. A mãe, de início, não aceitava sua feminilidade e isso causou tensões, especialmente nas tentativas de controlar sua aparência e comportamento. “Ela queria que eu fosse um bonequinho, tipo um fantoche... ela comprava minhas roupas e queria que eu me vestisse como ela quisesse”, recorda Marcos, refletindo sobre o desejo da mãe de moldá-la em uma imagem mais masculina, o que quase a levou a uma depressão.

Apesar dos conflitos familiares, Marcos sempre encontrou refúgio e acolhimento na escola e na rua, onde podia ser ela mesma. “Na escola eu era o que eu não podia ser dentro de casa”, revelou. Esse ambiente de aceitação socialmente mais aberta lhe permitiu expressar sua feminilidade de forma mais livre, sem as amarras que enfrentava em casa. Marcos também é uma pessoa que, apesar de enfrentar preconceitos e desafios por conta de sua *performance* afeminada, não se deixa abater. Durante a entrevista, ela mostrou uma postura de autoconfiança e orgulho, especialmente quando afirmou que se sente “um luxo” ao ser a única pessoa afeminada em determinados espaços, desafiando os padrões sociais com seu jeito autêntico de ser.

A relação de Marcos com a família tem altos e baixos, particularmente com a mãe, com quem o relacionamento melhorou depois de um período de tensão. Ela também mencionou a avó como uma figura muito importante em sua vida, sempre amorosa e compreensiva, guardando doces para ela e dando-lhe prioridade em diversos momentos, o que gerava ciúmes nos primos. A avó é uma fonte de apoio incondicional, algo que foi crucial para o seu bem-estar emocional, que teve um pai ausente e distante, contribuindo para a estrutura familiar complexa que influenciou seu crescimento.

Em termos de preconceito, Marcos é bem consciente de que sua feminilidade amplifica os desafios que enfrenta como pessoa LGBTQIAPN+. Ela observa que, em muitos contextos, gays afeminados são alvos mais frequentes de discriminação em comparação com aqueles que performam uma masculinidade mais normativa. Ela aponta que “as pessoas dizem: se você quer ser gay, tudo bem, mas aja como homem”, ressaltando a constante pressão para que as pessoas LGBTQIAPN+ se adequem às expectativas heteronormativas.

Marcos também refletiu sobre a sociedade de forma crítica, mas otimista. Ela reconhece que, embora o preconceito persista, os tempos mudaram e há mais aceitação hoje do que no passado. “A sociedade mudou muito, antes era pior. Hoje estamos bem melhor”,

comentou, demonstrando uma percepção de progresso, mas sem negar que o preconceito ainda existe, especialmente para aqueles que não seguem os padrões estabelecidos. Para ela, a própria feminilidade é uma forma de desafiar as normas sociais, algo que faz com naturalidade e orgulho.

Em resumo, Marcos é uma pessoa em pleno processo de descoberta, cheia de personalidade e resiliência, que, apesar dos desafios, não se deixa ser moldada pelas expectativas dos outros. Sua jornada reflete uma busca por aceitação pessoal, enquanto ela continua a desafiar os padrões de gênero e sexualidade com sua autenticidade e confiança.

Henry é um jovem de 19 anos que se identifica como bissexual. Sua vida é marcada por uma série de desafios e um processo contínuo de autodescoberta. Ele se definiu como uma pessoa "feliz, alegre, animada e superdisposta", refletindo seu otimismo apesar das adversidades.

Um dos momentos mais marcantes de sua trajetória foi o abuso sexual que sofreu entre os 8 e 10 anos de idade, perpetrado por um vizinho. O trauma foi mantido em segredo até os 16 anos, quando Henry sentiu necessidade de compartilhar com seus pais. Ele descreveu esse momento como um "alívio", mas também uma "pressão psicológica". Mesmo após revelar o abuso, Henry ainda carrega as cicatrizes emocionais e reconhece a importância de buscar ajuda psicológica no futuro para lidar com o impacto dessa experiência.

Crescido em uma família rígida, Henry relatou que seu pai replicava uma criação severa. Ele mencionou que tanto ele quanto o irmão mais velho sofreram castigos físicos na infância. "Apanhamos muito", conta Henry, que também revelou carregar cicatrizes físicas desse período. Apesar disso, afirmou que foi capaz de perdoar o pai e que essa criação o moldou em quem ele é hoje. "Perdoei meu pai e não guardo mágoas... ele me educou para ser o homem que sou".

Em contraste, a mãe de Henry foi uma figura de carinho e apoio. Foi ela quem despertou o interesse de Henry pela culinária, algo que ele desenvolveu desde cedo. Ele contou que, quando criança, escrevia cartas para si mesmo dizendo que queria ser cozinheiro e, no futuro, médico. A mãe sempre esteve presente e dedicada à família, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento emocional de Henry.

Quanto à sua sexualidade, Henry menciona que sua primeira experiência com um homem aconteceu aos 15 anos, mas ele levou um tempo para se assumir abertamente para a família. Primeiro, ele contou à mãe, que teve uma reação hesitante, mas, ao longo do tempo, mostrou maior aceitação. Os irmãos mais novos aceitaram com mais tranquilidade, enquanto o irmão mais velho ainda demonstra certa resistência, pedindo que Henry evite levar seus

parceiros masculinos para a convivência familiar. Mesmo assim, se sente respeitado e compreendido pelos familiares.

Embora bissexual, Henry adota uma postura mais discreta, performando uma masculinidade que acredita facilitar sua aceitação social e familiar. “Eu performo mais como hétero... Não gosto de ser afeminado”, afirmou ele, explicando que prefere uma postura mais reservada. Ele vê isso como uma maneira de evitar preconceitos, principalmente em um contexto familiar que valoriza a masculinidade.

Durante seus anos de escola, Henry enfrentou piadas e apelidos devido à sua sexualidade, como "viadinho" e "boiola", tanto por parte de colegas quanto de adultos. No entanto, ele afirma que nunca se deixou abater por isso: “O que importava era minha própria opinião e a das pessoas próximas a mim”. Em uma ocasião, teve que lidar fisicamente com um agressor, o que fez a escola intervir.

Henry é crítico quanto à forma como a sociedade lida com questões da comunidade LGBTQIAPn+. Ele acredita que, atualmente, há uma "amostragem excessiva" dentro da comunidade, o que ele vê como desnecessário. Para ele, o respeito deveria ser o foco, e não a necessidade de se expor ou "mostrar para o mundo". Ele acredita que, antigamente, as pessoas LGBTQIAPN+ buscavam mais respeito, enquanto hoje a exibição pode comprometer essa luta.

Em resumo, Henry é uma pessoa resiliente, que lida com seus traumas com coragem e otimismo. Ele é alguém que, apesar das adversidades, busca sempre crescer, tanto pessoal quanto profissionalmente. Afirmou que mantém uma visão crítica e independente da vida, sem deixar que as dificuldades definam quem ele é. Sua capacidade de perdoar, refletir e seguir em frente demonstra a força de seu caráter.

## **5.2 A descoberta**

Nesta seção faz-se uma reflexão sobre uma experiência pessoal de autodescoberta de identidade de gênero. Os entrevistados foram questionados acerca do momento em que perceberam que não se encaixavam nos padrões de gênero. No relato pessoal de Elliot, ele descreveu momentos de ponderação, durante a adolescência, sobre sua identidade de gênero, percebendo que não se encaixava nos padrões sociais ao tentar ajustar a aparência física (como o cabelo) e não ter com quem conversar sobre suas dúvidas.

Nossa! Eu lembro que, por exemplo, eu tinha uns 12 anos para 13, e eu lembro que, como eu tinha um cabelo longo, eu já, havia uma reflexão de que tinha alguma coisa diferente. Eu não sabia o que era. Aí eu lembro que eu estava na penteadeira mexendo no meu cabelo, e eu pensei, e se eu amarrar ele para trás? Eu estava com uma blusa preta, com o capuz. E se eu amarrar ele para trás e jogar o rabo para frente? Assim eu fiz. Aí eu coloquei o capuz e tirei uma foto horrorosa. Mas eu lembro que, na época, quando eu vi essa foto, eu pensei: nossa! Ficou diferente, né? Ficou legal. Eu achei legal. Fiquei pensativo nesse dia, sobre essa foto. Aí eu lembro que eu não tinha com quem conversar, né? Eu não sabia com quem podia falar essas coisas. Aí, quando, por exemplo, eu comecei a fazer terapia, depois de um tempo, depois que eu me assumi, eu voltei a fazer terapia. Eu me assumi com 14, se não me engano. 14 ou 13. Aí, eu lembro que eu fui pra terapia. E eu lembro que eu falava isso com a minha psicóloga, que eu já me via como uma pessoa trans. E ela sempre me aconselhava sobre as coisas que eu quisesse fazer, sobre as reflexões que eu tinha. Eu lembro que era sempre uma picuinha, sempre uma ladainha com a minha mãe, sabe? Umas briguinhas bobas. Por causa que minha mãe sempre foi muito difícil, no início. Aí era uma briga boba dela falando que não era assim, que era uma fase, que ia passar. Lá se vai tantos anos, né? (Elliot).

O relato de Elliot descreve a percepção inicial de não conformidade com os padrões de gênero na adolescência, especialmente por meio da relação com a aparência e uma crescente consciência de algo "diferente". Esse sentimento de isolamento e dificuldade de expressão se conecta diretamente com o que é discutido no referencial teórico deste trabalho sobre exclusão social e estigmatização de corpos que não se alinham com o padrão normativo (masculino, branco, heteronormativo) (Lopez, 2020).

Além disso, o entrevistado mencionou a resistência materna e as tentativas de controle, o que se alinha com a análise sobre como as normas familiares e religiosas podem reforçar comportamentos de vigilância e punição para manter os papéis de gênero tradicionais. A referência ao uso da terapia também pode ser analisada criticamente em relação à medicalização e à patologização das identidades dissidentes, ressaltando como as normas sociais tentam enquadrar expressões de gênero e sexualidade como desviantes, necessitando de "cura" ou ajuste. A experiência de introspecção e autodescoberta, sem ter com quem dialogar, e o apoio da terapia mais tarde, citados pelo entrevistado, refletem um processo individual de exploração da identidade de gênero (Silva, 2021).

O relato de Elliot, que passou por conflitos familiares devido à dificuldade da mãe em aceitar sua identidade de gênero, reflete essa pressão da rigidez das normas de gênero e como elas são impostas desde a infância, especialmente por meio de expectativas familiares e sociais sobre aparência, comportamento e papéis de gênero, como o controle sobre o comprimento do cabelo e de vestimentas (Lopez, 2020). As identidades dissidentes, como as expressões de gênero trans, frequentemente enfrentam discriminação, estigmatização e uma luta constante por aceitação. O relato pessoal de entrar em conflito com os padrões familiares e recorrer à terapia como suporte evidencia o impacto dessas normas e a dificuldade de subvertê-las.

Considerando que o gênero e a sexualidade são sempre processos de construção e transformação, e que as performances de gênero podem desafiar e desestabilizar as normas estabelecidas (Rotandano, 2023), o relato de Elliot demonstra essa transição ao refletir sobre suas primeiras experiências de autoexpressão e reconhecimento como pessoa trans, destacando o papel crucial da terapia no processo de autoaceitação e validação. Essa trajetória, marcada por conflitos e crescimento, está em consonância com a perspectiva teórica de que as identidades de gênero são fluidas e moldadas por interações sociais, culturais e políticas.

Já Henry teve a experiência de autodescoberta aos 15 anos, durante seu primeiro contato com alguém que, segundo ele, expressava a identidade sexual de maneira mais fluida. O encontro com um rapaz que, apesar de ser gay, se apresentava dentro dos padrões de masculinidade tradicionais, e o subsequente envolvimento afetivo, revelam o processo gradual de perceber que sua própria identidade e orientação sexual não se encaixavam nas normas sociais estabelecidas.

Quando eu tinha 15 anos de idade, eu fui ter uma conversa, eu fui viajar com a minha irmã de pai pra São Paulo. E a gente foi na casa de uma colega, uma colega dela, da família dela e tal. E um rapaz, muito gente boa e tal, ele era gay, só que, tipo assim, se apresentava, se portava como hétero. Não era aquele cara, nó!, Afeminado, como a gente se diz hoje. E ele conversou comigo e tal, foi jogando papinho outro, papinho outro, papinho outro. Com o tempo foi surgindo interesse. Durante uma semana lá, foi surgindo interesse e tal. Ele falou assim: você já ficou com uma mulher? Eu falei assim: não. Não? Não. Você quer ficar? Eu falei: sim, ué, experiência de vida, né? (...) e, desde então, eu, meu primeiro, eu tive um relacionamento com 16 anos com um homem. Escondido da minha família, lógico. Futuramente tive um relacionamento



com uma mulher. E meu último relacionamento foi com um homem que me propôs muita coisa de conhecimento mesmo, me mostrou muita coisa da vida em si que eu não sabia. E acho que tudo na vida, em questão de relação com outras pessoas, é um aprendizado. Então eu aprendi muito com isso. Com esse relacionamento que eu tive (Henry).

As identidades sexuais e de gênero são construções sociais e, como a heteronormatividade dita as expectativas sobre como homens e mulheres devem se comportar e desejar, o relato de alguém que, em seus primeiros relacionamentos, escondeu sua orientação da família, reflete exatamente a pressão de conformidade com essas normas. O espaço de invisibilidade e segredo em que as pessoas dissidentes precisam atuar está intimamente ligado às noções de heteronormatividade compulsória, em que qualquer desvio da norma é marginalizado ou reprimido (Louro, 2003).

As normas de gênero são reforçadas pela sociedade e, como as pessoas que fogem dessas normas sofrem estigmatização, são forçadas a adotar comportamentos ocultos ou dissimulados. O fato de Henry manter relacionamentos escondidos da família se alinha com a análise de como as normas de gênero e sexualidade regulam não apenas as relações sociais, mas também o comportamento individual em esferas privadas e públicas.

O relato de como cada relacionamento trouxe aprendizado e autoconhecimento ao longo do tempo ressoa com a ideia de que a identidade de gênero e sexual é um processo contínuo de construção e transformação (Britzman, 1996). O conceito de que as identidades sexuais são mutáveis, instáveis e moldadas pelas interações e vivências sociais é um ponto central da Teoria Queer.

Assim, ambos os relatos – o pessoal e o teórico – convergem na ideia de que as normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade não apenas restringem a expressão individual, mas também moldam profundamente as trajetórias pessoais de descoberta e aceitação. O aprendizado proveniente dos relacionamentos e a constante negociação com as expectativas sociais refletem um processo dinâmico de formação da identidade que desafia e subverte as normas tradicionais.

Marcos trouxe uma vivência precoce de não conformidade aos padrões de gênero, expressada por meio de comportamentos afeminados desde a infância, acompanhada pela dificuldade de aceitação devido à pressão familiar homofóbica.

Desde pequena eu fui muito afeminada, assim, eu sempre soube que eu era diferente, mas eu não queria aceitar. Tipo, como eu falei que eu ‘tava com 12, 13 anos, sabe? Minha família era muito homofóbica, então, no começo, foi muito difícil. (Marcos)

Esse relato conecta-se criticamente como as normas sociais e culturais de gênero são impostas e reforçadas desde a infância, moldando as identidades e reprimindo expressões de gênero que não se alinham ao modelo heteronormativo. As normas sociais e familiares são, frequentemente, os primeiros mecanismos de controle e repressão de identidades dissidentes (Foucault, 1978). A construção dos papéis de gênero ocorre desde cedo, com expectativas rígidas em relação ao comportamento adequado para meninos e meninas, incluindo a rejeição de expressões consideradas "afeminadas" para indivíduos designados como meninos ao nascer. A família, citada no relato como homofóbica, desempenha papel central no reforço dessas normas e no controle das expressões de gênero, o que evidencia como as normas heteronormativas são internalizadas e reproduzidas nos lares.

A experiência de perceber-se "diferente", mas resistir à aceitação dessa diferença por conta do ambiente familiar, também reflete os termos de heteronormatividade compulsória. Nesse sistema, os comportamentos afeminados ou dissidentes são marginalizados, forçando o indivíduo a lutar contra sua própria identidade para se adequar às expectativas sociais (Lopez, 2020). Esse tipo de repressão pode levar ao isolamento e à dificuldade em encontrar apoio e aceitação, especialmente quando a família é um ambiente de vigilância e punição em relação a qualquer divergência das normas de gênero.

Além disso, como visto na fundamentação teórica deste trabalho, a identidade de gênero e a sexualidade não são fenômenos fixos, mas sim construções sociais e culturais que estão em constante transformação. O relato da dificuldade em aceitar a própria diferença até os 12 ou 13 anos pode ser visto à luz da ideia de que o gênero é uma *performance* que desafia as estruturas sociais rígidas. Nesse contexto, a repressão sofrida na infância, por ser afeminado, pode ser vista como uma tentativa de manter a coerência das normas binárias de gênero e a invisibilização das dissidências (Butler, 2003).

Em suma, o relato pessoal de uma infância marcada com a presença feminina e pela resistência familiar à diversidade de gênero encontra eco na análise crítica das normas sociais que operam para excluir e reprimir identidades dissidentes. Ressalta-se a importância de desestabilizar essas normas e abrir espaço para novas formas de expressão de gênero, desafiando as pressões heteronormativas que restringem o desenvolvimento pleno da identidade.

A partir dos três relatos apresentados, pode-se observar que o processo de percepção de não conformidade aos padrões de gênero é marcado por algumas características comuns, embora cada experiência seja única.

Nos três relatos, os indivíduos começaram a perceber, desde cedo, que não se encaixavam nos padrões tradicionais de gênero, embora essa percepção tenha variado em intensidade e clareza ao longo do tempo. No relato de Elliot, aos 12 ou 13 anos, ele refletiu sobre a diferença ao observar mudanças em sua aparência (como amarrar o cabelo). No de Henry, aos 15 anos, a descoberta ocorreu durante uma interação social, enquanto o Marcos mencionou desde a infância a expressão de “afeminada”, ainda que o indivíduo tentasse suprimir essa consciência.

Essas experiências sugerem que a percepção da diferença de gênero emerge gradualmente, influenciada tanto por interações sociais quanto por introspecções pessoais. Esse processo é contínuo, com momentos decisivos, como a experiência da primeira atração ou as reflexões sobre a própria aparência, que ajudam a solidificar essa autocompreensão (Ramos, 2021).

Nos relatos, as famílias desempenharam papel significativo na imposição das normas de gênero. Seja por meio de rejeição aberta (homofobia familiar), seja pela falta de diálogo, os entrevistados encontraram dificuldades em se expressar livremente. Segundo o relato de Henry, por exemplo, ele teve que esconder seu primeiro relacionamento com um homem, enquanto para Marcos, a repressão foi sentida desde a infância devido ao ambiente familiar homofóbico. Esse conflito familiar é uma barreira comum, evidenciando como as normas sociais heteronormativas são reproduzidas no espaço doméstico, criando ambientes hostis à expressão de gênero que foge do padrão. A falta de apoio familiar não só reforça a marginalização, mas também prolonga o processo de aceitação pessoal (Silva, 2021).

Outro ponto em comum é a falta de referências ou de apoio social para discutir suas dúvidas sobre identidade de gênero. Nos três casos, os entrevistados não tinham com quem conversar ou se abrir, o que gerou isolamento. O apoio profissional, como a terapia mencionada no primeiro relato, surge como uma ferramenta para lidar com as questões internas e buscar validação externa. Isso leva à discussão sobre a heteronormatividade compulsória, que impõe uma visão única de gênero e sexualidade, silenciando as dissidências. A ausência de referências positivas e a estigmatização social dificultam o acesso a redes de apoio, retardando o processo de aceitação e autoconhecimento (Souza & Carrieri, 2010).

Nos três relatos, as experiências pessoais e os relacionamentos desempenharam papel fundamental no processo de autodescoberta. Henry falou sobre como o relacionamento com um homem lhe proporcionou aprendizado e autoconhecimento. Para Elliot, a terapia, após o reconhecimento da identidade trans, foi um momento crucial para a aceitação pessoal. Essas experiências mostram como a vivência social – seja por meio de relacionamentos afetivos ou apoio psicológico – é um fator chave para que os entrevistados pudessem desafiar as normas de gênero e encontrar seu lugar fora desses padrões. A *performance* de gênero não ocorre de forma isolada, mas em constante diálogo com o contexto social e cultural (Fernandes, 2006).

Dessa forma, o processo de percepção dos entrevistados sobre não se encaixar nos padrões de gênero é caracterizado por uma gradual autodescoberta, frequentemente marcada pelo conflito familiar e a ausência de apoio social. Esse caminho é profundamente influenciado pelas normas sociais heteronormativas, que reprimem expressões de gênero dissidentes e dificultam o acesso a redes de apoio. No entanto, a experiência social, incluindo relações afetivas e terapias, desempenha papel crucial na validação da identidade de gênero e na superação das expectativas sociais.

### **5.3 A identificação como ser e o autodescobrimento.**

Quem eu sou e qual a minha história de vida...

Sou um cara trans. Sempre que conheço alguém, seja para amizade ou algo mais, eu sempre falo o que sou, não gosto de ficar me escondendo. Sou uma pessoa que batalhou muito para chegar onde eu cheguei, para conseguir ter acesso à terapia, hormônios, porque eu tive muita coragem para falar quem eu era para o mundo, meus parentes e meus pais, muita força para lidar com o preconceito, comentários e com situações que eram tão bobas e as pessoas faziam parecer com algo inacreditável e muito difícil de lidar (Elliot).

A afirmação "Sou um cara trans, sempre que conheço alguém, seja para amizade ou algo mais, eu sempre falo o que sou, não gosto de ficar me escondendo..." reflete uma identidade trans construída com coragem, autenticidade e resistência. Este relato se relaciona diretamente com os conceitos discutidos sobre a Teoria Queer, que questiona as normas de gênero e a pressão social para que os indivíduos se conformem aos padrões heteronormativos.

No relato de Elliot, ele reconheceu a necessidade de afirmar sua identidade em diferentes contextos sociais, o que reflete a performatividade de gênero que Butler descreve.

O ato de "falar quem sou" pode ser visto como um exercício de afirmação de sua identidade e uma resistência às normas de gênero que tentam restringir sua expressão (Butler, 1990/2017)

O relato também mencionou a "coragem para falar quem eu era para o mundo" e lidar com preconceitos. Isso está intimamente relacionado com as discussões sobre as normas heteronormativas e o preconceito enfrentado por aqueles que desafiam essas normas. A Teoria Queer destaca como as pessoas LGBTQIAPN+, incluindo transgêneros, enfrentam a estigmatização e a deslegitimação de suas identidades, sendo vistas como corpos desviantes que não se encaixam nos padrões aceitos (Freitas, 2011, p. 2). A coragem mencionada no relato, portanto, é um ato de resistência contra essas normas opressivas.

A trajetória de luta por terapia e hormônios, mencionada no relato, também pode ser analisada a partir da perspectiva da Teoria Queer, que critica o controle médico e psiquiátrico sobre as identidades trans, remetendo à discussão teórica sobre como os corpos que fogem da norma binária são frequentemente medicalizados e patologizados pela sociedade (Butler, 2014). O fato de o indivíduo ter enfrentado obstáculos para acessar esses recursos revela o impacto das estruturas de poder que controlam o acesso à saúde para pessoas trans.

A fala de Elliot exemplifica a luta contínua para viver de forma autêntica em um mundo que impõe normas rígidas de gênero, alinhando-se às reflexões sobre a necessidade de visibilidade, a resistência ao preconceito e a desconstrução das normas sociais que impõem uma matriz heteronormativa. O processo de afirmação e superação pessoal relatado se conecta com a visão *queer* de que o gênero é fluido e construído, e que romper com as normas hegemônicas é um ato de poder e subversão.

Ainda neste processo de descobrimento, relacionando com a sua história de vida, Elliot declarou o seguinte:

A minha adolescência foi muito complicada porque o corpo vai mudando, os hormônios vão chegando... Eu lembro que, com uns 11 anos, eu me olhava no espelho e não conseguia me identificar. Eu não me reconhecia. Era como se eu fosse outra pessoa. Na minha cabeça era uma coisa e o meu corpo era outra e eu achava aquilo estranho porque eu não sabia o que estava acontecendo comigo. Eu não tinha noção.

O depoimento desse entrevistado descreve uma experiência de disforia de gênero ou uma desconexão entre a percepção de si e o próprio corpo. Essa experiência pode ser criticamente analisada à luz da Teoria Queer, que questiona a naturalização das identidades de gênero e a imposição de normas binárias sobre os corpos (Rosemberg, 2017).

No relato, Elliot mencionou que não conseguia se reconhecer no próprio corpo durante a adolescência, uma experiência que pode ser entendida em termos de performatividade de gênero, conforme proposto por Judith Butler, para quem o gênero é construído por meio de atos repetidos que reforçam a coerência entre corpo, identidade e expectativas sociais. No entanto, quando essa coerência é rompida, como no caso relatado, surge a sensação de não pertencimento ao próprio corpo (Butler, 1990).

O relato descreve uma sensação de estranhamento e desconexão entre a mente e o corpo, o que pode ser identificado como um sentimento de disforia de gênero, um conceito que a Teoria Queer explora ao analisar como as normas de gênero impõem expectativas sobre os corpos. A experiência de "não se reconhecer" está em consonância com as discussões sobre como as normas regulatórias de gênero controlam a percepção de si e do corpo (Butler, 1990/2017). O corpo, nesse caso, é visto como um objeto de estranhamento e imposição de normas, algo que não corresponde à identidade interna ou à percepção subjetiva da pessoa.

A adolescência é um período em que as mudanças corporais são fortemente associadas ao binarismo de gênero – meninos desenvolvem características masculinas, meninas, femininas. O relato de confusão sobre o que estava acontecendo com o corpo reflete o peso dessas normas biológicas impostas durante o desenvolvimento, que são criticadas pela Teoria Queer como uma tentativa de naturalizar o gênero com base em características físicas. O relato de Elliot demonstra que ele experimentou essas mudanças como algo que está fora de sua identidade interna, o que indica que o corpo e o gênero não estão necessariamente alinhados, como a sociedade frequentemente pressupõe (Silva, 2021). A menção ao fato de "não ter noção" do que estava acontecendo durante a adolescência também é relevante, na perspectiva da Teoria Queer. A falta de informação e o silenciamento em torno de identidades dissidentes fazem com que as pessoas, especialmente adolescentes, tenham dificuldades em compreender suas próprias experiências de gênero (Zagonel, 1999). A Teoria Queer discute como a sociedade e a educação estão estruturadas para reforçar as normas binárias de gênero e, frequentemente, ignoram as experiências dissidentes, o que gera confusão e isolamento (Louro, 2001). A ausência de um espaço seguro para discutir essas questões durante a adolescência agrava o processo de descoberta de si, algo que poderia ser mitigado com uma educação mais inclusiva sobre gênero e sexualidade.

O relato de não reconhecimento corporal durante a adolescência está alinhado com os conceitos centrais da Teoria Queer, que, como já ressaltado desafia as construções binárias e normativas de gênero. A desconexão entre a mente e o corpo descrita reflete o peso das normas sociais que tentam impor uma coerência entre o corpo biológico e a identidade de

gênero (Butler, 2003). A falta de compreensão sobre o que estava acontecendo evidencia o silenciamento e a exclusão das experiências que não se conformam ao padrão binário de gênero, algo que a Teoria Queer critica ao propor a desnaturalização do corpo e do gênero. Assim, a experiência de disforia relatada é uma consequência direta das normas sociais que impõem o binarismo de gênero, reforçando a importância de questionar essas normas e abrir espaço para formas mais fluidas e inclusivas de viver e experimentar o gênero.

Já o relato de Henry descreve uma história de vida marcada por abuso sexual na infância e o subsequente silêncio até a revelação aos pais na adolescência. Além disso, a pessoa não se identifica abertamente como bissexual ou gay, preferindo se afirmar como heterossexual dentro do contexto familiar, enquanto também menciona estar em um processo de crescimento pessoal e profissional.

Complicado. Bem complicado. Vamos começar bem novinho. Fui abusado sexualmente com dez anos de idade. Oito, na verdade, oito anos. Fui abusado por dois anos, direto. Foi uma coisa que eu guardei muito, por muito tempo. E, tipo assim, tive liberdade de contar pros meus pais com 16 anos porque foi uma coisa que eu senti a necessidade de falar. Não sou uma pessoa assumida como bissexual ou gay. Sou uma pessoa assumida como hétero mesmo, no âmbito familiar. Sou uma pessoa, hoje, buscando formações de vida, de currículo, acrescentando currículo. Minha história é uma coisa muito grande de ser contada em um belo período de tempo. Se a gente parar pra conversar hoje, a gente conversa o dia inteiro sobre isso. (Henry)

Essa experiência pode ser analisada criticamente em uma perspectiva sobre as construções sociais de gênero e sexualidade, as dinâmicas de poder, e a opressão sofrida por indivíduos que não se encaixam nas normas heteronormativas.

O relato do abuso sexual e do longo período de silêncio até a adolescência reflete a maneira como o trauma sexual é frequentemente marginalizado ou suprimido em sociedades que impõem normas rígidas sobre gênero e sexualidade. Michel Foucault e Judith Butler criticam as estruturas de poder que regulam os corpos e as experiências sexuais. Foucault (1978) argumenta que o discurso sobre a sexualidade foi historicamente controlado por instituições, como a família, a religião e a medicina, que ditam o que pode ou não ser discutido abertamente. O silêncio prolongado sobre o abuso é um reflexo desse controle social e da dificuldade de abrir espaço para falar sobre traumas sexuais em um ambiente que privilegia a heteronormatividade.

A afirmação "não sou uma pessoa assumida como bissexual ou gay, sou uma pessoa assumida como hétero mesmo no âmbito familiar" revela a pressão para se conformar às expectativas heteronormativas. A Teoria Queer sugere que o gênero e a sexualidade são construções sociais e que a heterossexualidade é frequentemente imposta como uma norma compulsória, forçando as pessoas a se alinharem a esse padrão para serem aceitas e reconhecidas (Souza & Pereira, 2013). No caso de Elliot, o fato de se afirmar como heterossexual no contexto familiar, mesmo que possa haver dúvidas em torno da orientação sexual, indica o peso da conformidade social e a dificuldade de explorar identidades alternativas sem enfrentar o estigma ou o julgamento.

Judith Butler, sobre a performatividade de gênero, argumenta que o gênero e a sexualidade são performados por meio de atos repetidos que reforçam a identidade socialmente aceita (Butler, 2003, p.194). A escolha de "performar" a heterossexualidade pode ser vista como uma estratégia de sobrevivência em um ambiente que não aceita facilmente a diversidade sexual. A dificuldade em "assumir" outra identidade sexual está ligada ao fato de que a heterossexualidade continua sendo a expectativa padrão dentro da família e da sociedade.

O trauma do abuso sexual sofrido na infância impacta profundamente a construção da identidade. A Teoria Queer também explora como as experiências de violência sexual e abuso afetam a forma como as pessoas lidam com sua sexualidade e gênero. Ao se referir ao abuso sexual sofrido, o relato revela um processo de repressão e sofrimento emocional, o que pode levar à confusão em torno da própria sexualidade, especialmente em um ambiente que reforça a heteronormatividade e o silenciamento sobre experiências traumáticas (Laurie, 2008).

Além disso, a busca por crescimento pessoal e profissional, mencionada no relato do entrevistado, como um desejo de "acrescentar currículo", pode ser interpretada como uma tentativa de reconstruir uma identidade que, durante muitos anos, foi marcada pela dor e pelo silêncio. Essa busca por crescimento é um movimento em direção à recuperação de autonomia, algo que a Teoria Queer também valoriza, ao encorajar a construção de identidades e existências que transcendem as normas opressivas de gênero e sexualidade. (Rosemberg, 2017).

O relato de vida de Elliot, marcado por abuso sexual e pela conformidade forçada à heteronormatividade, reflete os conceitos sobre o controle social da sexualidade, o trauma, e as identidades performativas. A pressão para "se assumir" como heterossexual, mesmo quando há dúvidas internas sobre a sexualidade, está diretamente ligada à compulsão



heteronormativa criticada por teóricos Queer. A busca por crescimento e reconfiguração da própria vida e identidade sugere um desejo de superação e reapropriação de uma narrativa pessoal que, por muito tempo, foi moldada por normas sociais repressivas (Filax et al, 2015).

O relato de Marcos revela um processo de autodescoberta e experimentação de gênero, que pode ser analisado à luz dos conceitos da Teoria Queer.

Estou na fase do descobrimento. Há uns dias fiz a mudança do meu nome social. Eu me considero engraçada, como companheiro, amigo, um pouco de tudo. Ansioso também. Não sou uma mulher trans, estou me descobrindo ainda, estou experimentando (Marcos).

Judith Butler, uma referência central na Teoria Queer, sugere que o gênero é performativo e que as identidades são formadas por meio de atos repetitivos que dão a impressão de estabilidade (Butler, 1990). O relato de Marcos mostra que ele está em um processo de "descobrimto" e "experimentação", o que reflete a ideia de que a identidade de gênero é fluida e não precisa ser definida de forma definitiva. A mudança de nome social é um exemplo de como esse processo de performatividade de gênero está em andamento.

A afirmação "Não sou uma mulher trans, estou me descobrindo ainda" expressa a indefinição e a fluidez da identidade de gênero, um ponto que a Teoria Queer valoriza e que também discute como o sistema binário de gênero (homem/mulher) tenta impor uma coerência de gênero que, muitas vezes, não se aplica à realidade vivida por pessoas que transitam entre categorias ou que ainda estão em processo de se descobrir (Butler, 2014). A exploração identitária mencionada na afirmação é um exemplo da resistência a essa imposição binária, destacando como o gênero é algo que pode ser experimentado e não precisa ser rigidamente enquadrado.

A ideia de "experimentação" está diretamente ligada à performatividade de gênero que Butler explora. A performatividade é um processo pelo qual os indivíduos "atuam" seu gênero de acordo com normas sociais, mas também têm a capacidade de subverter essas normas por meio de novas performances (Butler, 2010, p. 201). No relato de Marcos, o uso do nome social e a vivência de diferentes aspectos de sua identidade mostram como a performance de gênero pode ser uma experiência flexível, moldada por tentativas, descobertas e mudanças ao longo do tempo.

A ansiedade mencionada no relato também pode ser entendida em um contexto de pressão social para conformidade. A Teoria Queer critica o controle social exercido sobre

corpos e identidades que fogem da norma binária e heteronormativa (Souza & Carrieri, 2010). A sensação de ansiedade pode ser uma consequência dessa pressão, uma vez que o processo de autodescoberta nem sempre é aceito ou compreendido pela sociedade. A Teoria Queer sugere que a liberdade de se experimentar fora das normas pode gerar desconforto, mas também abre possibilidades de novos modos de existência.

O relato de uma pessoa em fase de descobrimento de sua identidade de gênero se alinha com as ideias centrais da Teoria Queer, que vê o gênero como uma construção fluida e contínua, não limitada a categorias fixas. A mudança do nome social e a exploração pessoal da identidade de gênero são exemplos de performatividade, enquanto a indefinição ("não sou uma mulher trans, estou me descobrindo ainda") desafia a expectativa social de que o gênero deve ser estável e coerente. O processo de experimentação e autoconhecimento é, portanto, um ato de resistência contra as normas binárias, oferecendo espaço para novas formas de existência e expressão (Marinho, 2017).

A partir dos três relatos apresentados, pode-se concluir que os entrevistados são pessoas cujas vivências estão marcadas por experiências de autodescoberta, conformidade social forçada e superação de traumas relacionados à sua sexualidade e identidade de gênero. A relação entre o que foi narrado e a Teoria Queer é central para entender como essas identidades são construídas e como os entrevistados desafiam, conscientemente ou não, as normas hegemônicas de gênero e sexualidade pois, conforme discutido, ela oferece uma estrutura crítica para interpretar essas narrativas, especialmente em termos de performatividade de gênero, heteronormatividade compulsória e a resistência às normas sociais.

Em todos os três relatos, os entrevistados estão envolvidos em um processo de autodescoberta, seja em relação à sua identidade de gênero ou à sexualidade. Um dos entrevistados, por exemplo, afirmou estar na "fase do descobrimento" e experimentando sua identidade, sem se definir de forma fixa como trans ou cisgênero. Essa fluidez e experimentação estão diretamente relacionadas à Teoria Queer, que rejeita as definições fixas e binárias de gênero e sexualidade. Essa rejeição da fixidez de gênero é evidente no relato, em que a pessoa expressa a possibilidade de continuar explorando sua identidade ao longo do tempo (Rosemberg, 2017).

Outro tema recorrente nos relatos é a conformidade social forçada, especialmente em relação à heteronormatividade. Um dos entrevistados mencionou que, apesar de suas experiências e complexidades em torno de sua sexualidade, ele se "assumiu como hétero" no contexto familiar. Essa conformidade reflete o conceito de heteronormatividade compulsória,

conforme discutido por Butler que argumenta que as normas sociais impõem a heterossexualidade como o padrão aceitável, forçando aqueles que não se encaixam nesse modelo a performar uma identidade heteronormativa para evitar a exclusão ou o estigma social (Gagnon & Simon, 1973). Os entrevistados que assumem identidades normativas em contextos familiares ou sociais, mesmo com questionamentos internos, estão performando essas normas, refletindo a pressão que a heteronormatividade exerce sobre suas vidas.

Os relatos também revelam experiências de trauma e silenciamento, especialmente no que diz respeito ao abuso sexual e à dificuldade de compartilhar essas experiências, como o caso do entrevistado que descreveu ter sido abusado sexualmente na infância e ter mantido essa experiência em segredo até os 16 anos. As discussões de Michel Foucault sobre o controle da sexualidade, explora como o silenciamento de experiências sexuais dissidentes ou traumáticas é parte fundamental do controle social sobre corpos e sexualidades (Foucault, 2015). A dificuldade de falar sobre essas experiências revela a opressão e o isolamento que muitas pessoas enfrentam quando suas vivências não se alinham com as normas sociais esperadas.

Apesar das pressões sociais e dos traumas, os relatos também demonstram resistência às normas impostas. Seja na busca por terapia, na mudança de nome social, ou no processo de crescimento pessoal, os entrevistados disseram estar empenhados em construir suas próprias identidades de maneira que desafiam as expectativas tradicionais de gênero e sexualidade. A Teoria Queer valoriza essa resistência, argumentando que os corpos dissidentes (sejam eles trans, queer ou não conformes) são capazes de subverter e desafiar as normas sociais ao afirmar sua própria existência (Pagnan, 2020). A busca por formas alternativas de viver e expressar a identidade é, portanto, uma forma de resistência queer.

Os relatos dos três entrevistados revelam indivíduos que estão envolvidos em processos complexos de autodescoberta e que, de diferentes maneiras, lidam com a conformidade às normas heteronormativas e de gênero. Assim como constatado no referencial teórico que baseia este trabalho, o gênero e a sexualidade são construções sociais e performativas, e os entrevistados, ao se encontrarem em posições de vulnerabilidade ou resistência, estão desafiando essas construções. A conformidade forçada, os traumas de abuso sexual e as pressões para assumir uma identidade normativa demonstram como as normas sociais podem reprimir a diversidade sexual e de gênero. No entanto, a resistência por meio da autodescoberta, da exploração identitária e da rejeição de definições fixas de gênero é um exemplo de como as pessoas podem transcender essas normas, ecoando os princípios fundamentais da Teoria Queer.

#### 5.4 Relacionamento com os pais na infância

Ao analisar o gênero como construção social, baseada no relacionamento familiar dos jovens com os pais na infância, destacaram-se os relatos transcritos a seguir.

Os meus pais sempre trabalhavam muito. Durante todo o meu ensino fundamental, eu passava o dia todo com os meus avós paternos, e eu me lembro que tive uma infância meio que complicada porque a minha avó sempre foi muito rígida quando eu era criança e, quando eu tinha o cabelo longo, ela brigava muito comigo por causa do meu cabelo porque eu tinha que arrumá-lo do jeitinho certo, sempre comportadinha e que tinha que me arrumar toda princesinha e eu odiava isso, detestava isso. Lembro que, na hora de comer, eu queria me sentar do jeito que eu gostava, ela falava que eu tinha que sentar com postura, com as pernas para baixo e com o cotovelo para fora da mesa. Minha avó sempre tentou me criar da forma mais feminina possível. Parecia que ela já sabia. Parecia que ela via alguma coisa ali, mas não queria acreditar e que não queria ver e queria me forçar de todas as formas. Com relação às brincadeiras, eu sempre gostava de brincar com as ferramentas que o meu avô tinha e fazia casinha de madeira com martelo e minha avó não gostava. E ela falava para eu brincar com a boneca e eu não podia nem subir em árvore que ela não gostava, que eu ia cair, machucar, com estas desculpas. Não era exatamente o que ela queria dizer. Eu brigava muito com a minha avó porque ela me forçava a usar a calça que eu não queria, mandava tirar o cabelo da cara e eu não queria, tinha que arrumar o cabelo e penteá-lo umas três vezes no dia, tinha que usar brinquinho, me fazia usar batom e eu detestava. Lembro dela passar batom em mim e eu tirava com o papel e ela me xingava. Hoje o relacionamento com a minha avó melhorou muito. Quando eu contei para ela, disse que me amava do jeito que eu era. Foi uma das primeiras pessoas a me chamar de Eliot. Conseguia, com muita sinceridade, respeitar o meu pronome. (Elliot).

A fala de Elliot pode ser relacionada, particularmente, à discussão sobre como as normas sociais de gênero e sexualidade são impostas e internalizadas desde a infância. A experiência com a avó, que tentava moldar seu comportamento para seguir padrões de feminilidade, reflete o conceito de "violência simbólica" descrito por Pierre Bourdieu, referindo-se à forma como as normas culturais dominantes são transmitidas e naturalizadas, criando uma pressão social para se conformar a elas, especialmente no que diz respeito às

expectativas de gênero e comportamento (padrões femininos e masculinos) (Bourdieu, 1979).

O gênero como construção social retrata como as normas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade são transmitidas de maneira inconsciente e naturalizadas por meio de instituições, como a família, que reforçam um padrão binário de comportamento masculino e feminino. A avó de Elliot, nesse contexto, representa um agente dessas normas culturais, tentando impor um comportamento "feminino adequado", como a insistência para que ele arrumasse o cabelo de forma perfeita, se comportasse como "uma princesinha" e brincasse apenas com bonecas.

Assim, a infância de Elliot foi marcada por uma imposição dessas normas, com a avó tentando forçar um comportamento feminino que era visto como "correto" pela sociedade, como o uso de batom, postura correta e a rejeição de brincadeiras consideradas masculinas, como construir com ferramentas. Isso se conecta à ideia de que o gênero é uma construção social, um ponto discutido nas teorias de Bourdieu e de Judith Butler, que reconhece o gênero como uma performance reiterada socialmente (Butler, 1990).

No caso da avó, sua rejeição às brincadeiras e aos comportamentos "masculinos" de Elliot, como brincar com ferramentas ou subir em árvores, demonstra essa tentativa de enquadrá-lo em um padrão social tradicional de gênero. Essa repressão é evidenciada também pelas ações da avó, como obrigá-lo a usar roupas femininas e a passar batom, elementos que refletem a imposição de normas de feminilidade. A resistência de Elliot a essas imposições, e sua posterior aceitação por parte da avó, que passou a chamá-lo de Eliot e a respeitar seu pronome, ilustra uma desconstrução dessas normas e a superação das expectativas tradicionais de gênero.

A história de Elliot reflete o impacto profundo das normas de gênero impostas pela sociedade, especialmente no ambiente familiar. A avó, como uma representante dessas normas, tentou moldar o comportamento de Elliot para corresponder ao que a sociedade espera de uma menina (Bourdieu, 1998). Isso evidencia o que se trata de gênero como construção social, que descreve como uma reprodução das normas culturais dominantes, segundo o qual o comportamento feminino é visto como delicado, passivo e orientado para a aparência, enquanto o comportamento masculino é associado à força e à ação.

A relação conflituosa com a avó também revela o quanto essas imposições podem gerar sofrimento emocional para aqueles que não se identificam com os padrões estabelecidos. A constante pressão para se conformar às normas de gênero pode levar à alienação e ao desconforto com o próprio corpo e a identidade, algo que Elliot expressou

claramente. No entanto, a aceitação posterior, por parte da avó, demonstra que as normas de gênero não são imutáveis e que é possível superá-las, por meio da conscientização e da aceitação de identidades de gênero diversas.

Essa situação ilustra a importância de discutir gênero e sexualidade de forma crítica, tanto nas instituições sociais como nas famílias, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso para aqueles cujas identidades e expressões de gênero não se alinham aos padrões tradicionais. O relato de Elliot sublinha a necessidade de superar a "violência simbólica" e permitir que as pessoas vivam de acordo com suas próprias identidades, sem a pressão de se conformar a expectativas culturais limitantes.

A fala de Henry é marcada por uma educação rígida e uma cultura familiar centrada no trabalho duro e na disciplina, refletindo as formas pelas quais as normas de masculinidade são perpetuadas em contextos familiares e sociais.

Criação do meu pai. Foi criado com um pai muito rígido, muito rígido, por conta do seguinte. A família do meu pai nunca saía da roça. Então, pra você ter ideia, quando eles pegavam, antigamente se falava jardineira, que era o ônibus escolar de hoje em dia, pegava a jardineira 4 horas da tarde e voltava 9 horas da noite, 8 horas da noite, quando eles não pegavam o quilômetro e ia andando. Andava, o quê?, 12 quilômetros por dia, seis quilômetros por dia pra chegar na porta da escola. E, tipo assim, meus avós nunca posicionaram, nunca foram posicionados assim, ah!, formem filhos, formem, foquem. Não, desde pequeno meus pais sempre trabalharam mesmo. Minha mãe era babá de crianças, de nenéns, assim. Minha mãe, meu pai, ele sempre foi criado, sempre foi, trabalhando na roça. Meu pai, com 16 anos de idade, tinha uma lavoura de café avaliada em rios, em rios de dinheiro. Meu pai tinha mais de 90 cabeças de gado. Então, tipo assim, meu pai sempre foi criado daquela forma. Trabalha, trabalha, trabalha, um dia você vai conquistar. Mas, pra você conquistar, você vai apanhar muito. E meu avô batia muito, meu avô não sabia conversar. Meu pai replicou isso na nossa criação de uma maneira menos bruta, vamos falar assim, mas apanhamos muito, eu e o meu irmão mais velho apanhamos muito, fomos muito... Ele não sabia conversar, tudo que ele podia fazer para nos castigar, nos castigava. Sou uma pessoa, hoje, que tem marcas, cicatrizes no corpo disso, mas é uma coisa que eu perdoei, eu aceitei. Dei o perdão, dei o perdão pra tranquilizar tudo e não tenho mágoa dele, do meu pai nem nada do tipo. Pra mim ele é um pai muito bom, me educou como o homem que sou hoje basicamente, que se não fosse dessa forma acho que não seria dessa forma, o homem que sou hoje. (Henry)

O gênero é uma construção social e cultural que molda o comportamento, as expectativas e as identidades dos indivíduos desde a infância. Pierre Bourdieu propõe que o *habitus* – o conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida – é internalizado de forma inconsciente e reproduzido nas práticas cotidianas. O comportamento do pai de Henry, marcado por uma rígida disciplina e um foco no trabalho, é um reflexo direto desse *habitus*, que foi transmitido pelo seu próprio pai, reforçando normas de masculinidade que associam o sucesso e a virilidade ao esforço físico e à resistência.

A forma como o pai de Henry foi criado, em um ambiente rural de trabalho árduo e disciplina, também reflete o capital cultural discutido por Bourdieu. O capital cultural do pai está profundamente enraizado em uma visão de mundo que valoriza o trabalho manual, a resiliência e a capacidade de lidar com a dor física e emocional. Isso foi reproduzido na criação de Henry e de seu irmão, que também foram educados sob essas mesmas normas de masculinidade rígida. As normas culturais que definem a masculinidade, muitas vezes, enfatizam a força, a capacidade de aguentar adversidades e a supressão de emoções, em oposição a formas de comunicação mais empáticas e cuidadosas (Bourdieu, 1986).

A violência física que Henry e seu irmão experimentaram, assim como a falta de comunicação emocional, pode ser entendida à luz do conceito de "violência simbólica" de Bourdieu, na medida em que essas formas de dominação são naturalizadas e justificadas dentro do contexto familiar. O pai de Henry replicou o comportamento aprendido de seu próprio pai, perpetuando uma dinâmica de poder que legitima o uso da força como ferramenta educativa. Essa dinâmica está alinhada com a ideia de que as normas de gênero – especialmente as normas que definem a masculinidade –, muitas vezes, estão associadas à imposição de autoridade e controle, tanto físico quanto emocional (Souza & Carrieri, 2010).

A história de Henry expõe os efeitos de uma educação pautada pela rigidez e pela violência física, que foi justificada como necessária para "formar um homem". No entanto, essa abordagem reflete uma visão tradicional de masculinidade que está enraizada em normas culturais que valorizam a força, a resiliência e o trabalho duro, muitas vezes à custa da expressão emocional e do diálogo.

Apesar de Henry ter chegado a perdoar o pai e a compreender que essa educação fez dele o homem que é hoje, é importante refletir criticamente sobre as implicações dessas formas de socialização. A violência física e a falta de comunicação não apenas deixam cicatrizes físicas e emocionais, mas também reproduzem um ciclo de masculinidade tóxica

que valoriza o endurecimento emocional e o controle rígido. Essa forma de masculinidade, muitas vezes imposta como uma norma cultural, pode contribuir para a perpetuação de desigualdades e para a manutenção de estruturas de poder baseadas na dominação (Bourdieu,1998).

Além disso, o relato de Henry ilustra como a construção da masculinidade está intimamente ligada a questões de classe e de acesso a recursos. O pai dele foi criado em um ambiente rural, onde o trabalho manual e a propriedade de gado e lavouras eram vistos como os principais indicadores de sucesso. Essa ênfase no trabalho duro e na autossuficiência é uma característica frequentemente associada à masculinidade em contextos rurais e de classes trabalhadoras. No entanto, essas formas de capital cultural são desvalorizadas em relação ao capital cultural das elites, que é transmitido por meio de credenciais acadêmicas e outras formas de reconhecimento social.

Em uma análise crítica, observa-se que a educação rígida baseada em violência e disciplina limita a capacidade de os indivíduos expressarem uma gama mais ampla de emoções e relações. A transmissão intergeracional de normas de gênero que restringem as formas de ser homem impede que a masculinidade seja vivida de maneiras mais saudáveis e equilibradas, que poderiam incluir comunicação, empatia e expressividade emocional. Nesse sentido, ao desafiar essas normas e discutir gênero de forma mais inclusiva e crítica, é possível criar uma sociedade em que as identidades masculinas não sejam limitadas pela rigidez e pela violência simbólica, mas sim por uma maior pluralidade de expressões e vivências (Bourdieu,1998).

Essa perspectiva aponta para a importância de repensar as práticas de educação e socialização dentro das famílias e das comunidades, promovendo formas mais saudáveis e equilibradas de criar crianças, independentemente do gênero. A superação dessas normas rígidas de masculinidade pode abrir espaço para relações mais equitativas e uma vivência mais plena das identidades de gênero.

A experiência de Marcos, descrita no seu relato sobre o relacionamento com os pais e a criação pela avó, pode ser diretamente relacionada à dinâmica familiar e às normas culturais que moldam as relações interpessoais e as identidades de gênero. Essas normas de gênero e os papéis familiares são socialmente definidos e revelam como as experiências de vida, especialmente na infância, moldam a compreensão e a internalização dessas normas.

Assim, como eu nunca morei com a minha mãe e com o meu pai, eu não tenho muito o que falar. Pra isso, porque eu moro com a minha avó, sendo que, desde



pequenininha, quando não tinha mais jeito, minha mãe passou a trabalhar, aí eu tinha que morar com a minha avó e, desde então, eu moro com ela até hoje. Mas teve uma época que minha mãe voltou para o meu pai de novo. Aí foi uma coisa bem estranha e eu não gostei, mas isso era assim. Eu não aceitei a dor de ter se separado de novo. Aí, quando se separou, ficou tudo bem maravilhoso porque minha mãe, ela queria sair. Pai ficava com a cara fechada em casa. Uma coisa chata. Ela saía e ele ficava com cara fechada no lugar. Aí minha mãe ficava nervosa. Nossa! (Marcos).

A ausência da convivência contínua com os pais, mencionada por Marcos, e a criação com a avó refletem a maneira como diferentes arranjos familiares influenciam a construção da identidade. O fato de Marcos ter sido criado pela avó, e não pelos pais, pode ser compreendido à luz das discussões sobre como as normas de gênero e as expectativas de comportamento são transmitidas por diferentes figuras de autoridade dentro da família (Bourdieu, 1998).

A dificuldade de Marcos em se ajustar ao retorno temporário da mãe para o ambiente familiar com o pai, e o desconforto sentido em relação à convivência com o pai, podem ser interpretados como reflexos das tensões geradas por normas tradicionais que definem os papéis masculinos e femininos dentro da família. A mãe, que "queria sair", e o pai, que "ficava com a cara fechada", exemplificam uma dinâmica de gênero comum, em que a mulher busca mais liberdade e expressividade emocional, enquanto o homem mantém uma postura de controle e rigidez, elementos típicos das expectativas de masculinidade tradicional.

A relação de Marcos com a avó, que é a figura constante de cuidado, explora a transmissão intergeracional de normas e valores. A avó, embora possa ter desempenhado papel fundamental de proteção e criação, também é uma figura que carrega as normas culturais e expectativas de sua geração, podendo ter influenciado a forma como Marcos internalizou conceitos de família e papéis de gênero.

A experiência de Marcos revela as complexidades e os desafios de crescer em um ambiente familiar não tradicional, onde os pais estão ausentes e a figura da avó assume o papel central de cuidadora. Essa experiência reflete um afastamento das normas culturais hegemônicas que definem a família tradicional nuclear (pai, mãe e filhos). No entanto, as normas de gênero e de comportamento familiar ainda são transmitidas, mesmo em arranjos familiares diferentes (Bourdieu, 1986).

O desconforto de Marcos com a breve reunião dos pais e a separação subsequente reflete a tensão entre os papéis de gênero tradicionais que foram perpetuados em suas interações familiares. A insatisfação da mãe com a convivência com o pai, que permanecia "fechado", pode indicar uma frustração com as expectativas culturais de gênero que, muitas vezes, limitam as expressões emocionais masculinas. O comportamento do pai, que se mostrava emocionalmente fechado e restrito, reflete como as normas de masculinidade incentivam o controle emocional e o distanciamento, em detrimento da comunicação aberta e da expressão emocional.

A criação pela avó também pode sugerir uma ruptura com as normas tradicionais de gênero e família, ao mesmo tempo em que ilustra a persistência dessas normas em novas configurações familiares. A avó, como cuidadora primária, desempenhou um papel essencial na socialização de Marcos, transmitindo normas culturais e comportamentais. No entanto, a ausência dos pais e a forma como o Marcos lidou com a tentativa de reunificação familiar evidenciam a dificuldade de adaptar-se a padrões familiares tradicionais, que podem não refletir as experiências vividas por muitos indivíduos em estruturas familiares alternativas.

Durante a entrevista, Marcos foi questionado sobre como lida com a rejeição, especialmente da sociedade de forma geral, em relação à homossexualidade. Sua resposta se alinha com a visão de Simone de Beauvoir de que, socialmente falando, a heteronormatividade é considerada a única forma legítima de organização.

Eu não entendo assim. Por que as pessoas não gostam de homossexuais? Porque isso não está certo na vida dela. É isso que não entra na minha cabeça. (Marcos)

As sexualidades que fogem da norma heterossexual são marginalizadas e vistas como "dissidentes". Marcos questiona essa normatização e se coloca contra as estruturas que tentam controlar e marginalizar identidades não conformes. As falas de Marcos revelam uma jornada de resistência às normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade e pela família. As ideias de Bourdieu sobre o gênero como uma construção social, reforçada pela família e pelas instituições, e de Judith Butler sobre o gênero como uma performance fluida, são centrais para entender a experiência de Marcos. Ambos os autores criticam a naturalização dessas normas e defendem a possibilidade de transformação e ressignificação da identidade de gênero (Butler, 2003).

Em uma análise crítica, é possível observar que a experiência de Marcos destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de arranjos familiares e a forma como

eles influenciam a socialização de gênero. As normas de gênero e os papéis familiares são moldados pelas relações de poder e pelas dinâmicas culturais, o que é evidente nas tensões vivenciadas por Marcos com a volta temporária da mãe para o ambiente com o pai. A maneira como as normas de gênero são impostas dentro do ambiente familiar tradicional pode gerar desconforto e frustração, especialmente quando essas normas não correspondem à vivência emocional das pessoas envolvidas.

Por fim, essa análise aponta para a importância de entender que o conceito de família e as normas de gênero associadas a ele estão em constante transformação. É fundamental que as discussões sobre gênero e família considerem a pluralidade de experiências e reconheçam que nem todos os indivíduos se encaixam nas estruturas normativas tradicionais, como a experiência de Marcos demonstra.

Com base nos relatos dos três entrevistados, pode-se entender que o processo de construção de gênero deles está sendo influenciado pelo relacionamento com seus pais e pelas dinâmicas familiares, em que normas e expectativas de gênero são transmitidas de geração em geração. Esse processo é moldado tanto pela presença quanto pela ausência dos pais, assim como pelas figuras substitutas, como os avós, que desempenham papel central na socialização dessas normas.

No primeiro relato, de Elliot, a criação pelos avós paternos, especialmente a avó, representa uma imposição direta das normas tradicionais de feminilidade. A avó insistia em comportamentos socialmente aceitos como femininos, como arrumar o cabelo de forma impecável, usar roupas apropriadas, evitar brincadeiras "masculinas", como martelar madeira, e adotar uma postura corporal feminina. Esses comportamentos reforçam a violência simbólica – o processo em que as normas de gênero são naturalizadas e forçadas pela sociedade e pelas figuras de autoridade sem necessidade de coerção física, mas por meio de pressões sociais.

Aqui, a construção de gênero foi inicialmente coercitiva e não reflexiva, com Elliot resistindo às normas impostas até o momento em que, já mais velho, conquistou maior autonomia sobre sua identidade e foi aceito por sua avó. Isso também reflete a ideia de que o gênero é uma performance reiterada, como sugere Judith Butler, em que a avó impunha repetidamente comportamentos que reforçavam a feminilidade, mas que o Elliot não desejava incorporar.

O segundo relato ilustra uma construção de gênero pautada na rigidez da masculinidade, reforçada pelo trabalho árduo e pela disciplina física. O pai de Henry replicou os métodos de criação que recebeu de seu próprio pai, impondo uma educação baseada no

trabalho constante, na resistência física e na ausência de diálogo emocional. A violência física, embora naturalizada no contexto familiar, é um exemplo claro de normas culturais de masculinidade que associam a virilidade à força, e à resistência à dor, enquanto suprimem a expressão emocional e a comunicação aberta (Bourdieu, 1979).

Esse modelo de criação contribuiu para a internalização de uma masculinidade tradicional, que associa o sucesso e o "ser homem" à capacidade de enfrentar adversidades físicas e emocionais sem demonstrar fraqueza. Esse processo de internalização, segundo Pierre Bourdieu, está diretamente relacionado ao conceito de *habitus*, em que as normas culturais e de gênero são reproduzidas por meio das práticas cotidianas e da educação familiar. Apesar de ter tido a infância marcada pela violência, Henry perdoou seu pai e aceitou o fato de que esse modelo de educação foi crucial para a formação de sua identidade masculina.

O terceiro relato apresenta uma experiência familiar não tradicional, tendo Marcos sido criado, principalmente, pela avó, com pouca convivência com os pais. Essa dinâmica evidencia uma ruptura com o modelo tradicional de família nuclear, o que afeta diretamente a construção de gênero. Embora Marcos não tenha internalizado diretamente as normas de gênero dos pais, a instabilidade familiar e a tentativa temporária de reunir os pais geraram desconforto, principalmente devido à divergência entre os papéis tradicionais de gênero desempenhados pela mãe e pelo pai.

A mãe, que desejava mais liberdade e expressividade, e o pai, que permanecia fechado e emocionalmente distante, refletem normas culturais de gênero que limitam as expressões de masculinidade e feminilidade. A criação pela avó trouxe a ele outra camada de socialização, com Marcos recebendo normas de comportamento e valores de uma geração anterior, o que pode ter influenciado sua percepção de gênero de maneira diferente dos outros entrevistados, que tiveram uma convivência mais direta com os pais.

Essa situação reforça a ideia de que o gênero é uma construção social e cultural, moldada pelas dinâmicas de poder e pelas relações familiares, que podem ser tão influentes nas figuras substitutas, como os avós, quanto nos pais.

Desse modo, o processo de construção de gênero dos três entrevistados demonstra que o relacionamento com os pais, ou a ausência deles, desempenha papel central na forma como as normas de gênero são internalizadas. Nos casos em que as normas são impostas de forma rígida (como no primeiro e no segundo relato), os entrevistados experienciaram resistências ou conformidades às expectativas tradicionais de gênero, seja por meio da feminilidade ou da masculinidade. No terceiro relato, a ausência dos pais e a criação pela avó mostram que,

embora as normas tradicionais de gênero ainda possam ser transmitidas, o afastamento dos pais pode gerar uma perspectiva de gênero mais complexa e menos centrada nos padrões tradicionais.

Essas experiências reforçam o que se discute sobre o gênero como uma construção relacional, que se dá por meio das interações familiares e sociais, muitas vezes reproduzindo e perpetuando as normas culturais dominantes, mas também permitindo, em alguns casos, subversões e novas formas de vivenciar o gênero. Cada entrevistado vivenciou uma trajetória distinta de construção de gênero, todas influenciadas pelas relações familiares, que destacam a complexidade desse processo social e cultural (Bourdieu, 1998).

### 5.5 Os caminhos da misoginia

A partir dos relatos dos entrevistados, podem-se identificar alguns fragmentos que estão relacionados à misoginia, principalmente no que diz respeito à imposição de normas de gênero femininas, a repressão de comportamentos considerados inadequados para o "gênero feminino", e à forma como as expressões de masculinidade e feminilidade são tratadas com rigidez.

Minha avó sempre tentou me criar da forma mais feminina possível. Parecia que ela já sabia. Parecia que ela via alguma coisa ali, mas não queria acreditar e que não queria ver e queria me forçar de todas as formas. (...) Ela falava para eu brincar com a boneca e eu não podia nem subir em árvore que ela não gostava, que eu ia cair, machucar, com estas desculpas. Não era exatamente o que ela queria dizer. (Elliot)

A fala de Elliot sobre sua avó tentando forçá-lo a seguir padrões de comportamento "feminino" reflete diretamente os conceitos abordados na misoginia sobre a imposição das normas de gênero e a repressão de comportamentos que desviam dessas normas. Nota-se a imposição de padrões de feminilidade rígidos na tentativa de moldar o comportamento de Elliot, rejeitando qualquer traço ou comportamento que pudesse ser visto como masculino. A repressão de comportamentos, como brincar com ferramentas ou subir em árvores, reflete a misoginia internalizada, que busca forçar o cumprimento de papéis de gênero tradicionais e margina qualquer divergência. Esse comportamento reflete uma tentativa de moldar Elliot dentro de um padrão de comportamento socialmente aceito para pessoas percebidas como do gênero feminino (Butler, 1990). A avó de Elliot parece operar dentro dessa estrutura ao tentar

forçá-lo a seguir uma feminilidade tradicional, reforçando a binaridade de gênero e limitando sua liberdade de expressão.

Eu brigava muito com a minha avó porque ela me forçava a usar a calça que eu não queria, mandava tirar o cabelo da cara e eu não queria, tinha que arrumar o cabelo e penteá-lo umas três vezes no dia, tinha que usar brinquinho, me fazia usar batom e eu detestava. (Elliot)

A insistência da avó em moldar a aparência do Elliot de acordo com expectativas estéticas femininas é um exemplo de misoginia, pois reforça a ideia de que as mulheres (ou pessoas percebidas como femininas) devem cumprir padrões de beleza e comportamento que limitam a expressão individual e reforçam a subordinação a normas patriarcais. Observam-se, neste caso, um dimorfismo sexual e a estruturação social, uma ideologia que estrutura as relações de poder e gênero na sociedade, impondo uma sequência estrita de sexo-gênero-sexualidade (Butler, 1990).

Além disso, na fala de Elliot observa-se como a misoginia se manifesta na desvalorização dos comportamentos que fogem ao que é esperado dos gêneros. No caso de Elliot, a resistência de sua avó a qualquer comportamento que ela não considerasse "adequadamente feminino" (como subir em árvores ou brincar com ferramentas) era uma expressão de misoginia. Essa visão desvaloriza a liberdade de expressão e reforça estereótipos de gênero que aprisionam indivíduos em papéis rígidos e limitantes.

O impacto das normas de gênero na vida das pessoas, particularmente no contexto familiar, onde figuras de autoridade, como a avó age como agentes dessas normas culturais e a imposição de uma feminilidade rígida e a repressão de comportamentos considerados masculinos demonstram como a misoginia pode estar presente na forma de expectativas de gênero desiguais e limitantes. A crítica a essas normas revela a necessidade de desafiar essas estruturas e permitir formas mais fluidas e inclusivas de expressão de gênero.

A fala de Henry sobre sua aversão ao comportamento afeminado e o impacto da aceitação familiar reflete diretamente as questões discutidas sobre as normas de gênero, misoginia e LGBTQIAPN+fobia.

Eu não gosto muito de ser afeminado. Acho eles muito..., como é que eu posso dizer? Muito..., muito amostrada. Eu não me agrado dessa forma. (...) Seria diferente a aceitação da minha família em si. Não aceitaria a minha forma de ser. Eu não aceitaria o afeminado em si porque eles criaram homem, não foram mulher. (Henry)

Esses trechos refletem uma visão negativa e desvalorizada da feminilidade, reforçando a ideia de que ser afeminado ou demonstrar comportamentos femininos é indesejável e inferior. A preferência por performar masculinidade e a rejeição de traços afeminados podem ser vistas como reflexos de uma cultura misógina que desvaloriza tudo que é considerado feminino.

A misoginia é uma aversão a comportamentos femininos, o que se manifesta tanto em homens quanto em mulheres, mas com uma conotação ainda mais negativa quando homens expressam traços femininos. Isso está alinhado com a fala do entrevistado, que expressa desconforto em ser associado a comportamentos afeminados. Em muitas culturas, a feminilidade em homens é vista como um sinal de fraqueza ou inadequação, o que contribui para a rejeição desses comportamentos tanto pela sociedade quanto pelas próprias pessoas que poderiam se beneficiar de uma expressão mais livre de gênero (Woulfe, 2018).

Henry também mencionou que sua família não aceitaria uma performance afeminada, o que está diretamente relacionado à visão binária de gênero e à valorização da masculinidade em detrimento da feminilidade. As famílias, muitas vezes, reforçam essas normas binárias, legitimando a masculinidade como o comportamento "correto" para os homens, enquanto desqualificam qualquer traço que possa ser considerado feminino (Ibrahim, 2016).

Henry ressalta que, apesar de não concordar com a forma "amostrada" de alguns afeminados, não se comporta como hétero por aceitação, mas por ser seu jeito mesmo, que está relacionado à criação que teve. No entanto, concorda que se performasse mais feminilidade, não teria a aceitação que tem hoje.

Já percebi, que eu sou amigo de outras pessoas também, tipo assim, eu me porto como hétero um pouco mais por criação também. É o meu jeito. Tipo assim, eu sou uma pessoa brincalhona, sou uma pessoa que gosta de abraçar, beijar. Pode perguntar os meninos tudo também, os meninos que convivem comigo. São pessoas que eu chego, eu abraço, eu beijo, eu tenho essa liberdade com eles. E eles são pessoas héteros. Então, tipo assim, eles me aceitam do jeito que eu sou, da brincadeira que eu faço. Hora nenhuma eles acham ruim. Já acostumaram do meu jeito. (...) Se eu me comportasse com mais feminilidade, eu não teria a aceitação que tenho hoje e a minha família não aceitaria a minha forma de ser. (Henry)

A fala de Henry reflete como as normas culturais e familiares moldam o que é considerado aceitável ou não dentro das performances de gênero. A rejeição do

comportamento afeminado é uma manifestação clara de misoginia, que desvaloriza tudo que está associado ao feminino, mesmo quando se trata de homens que expressam traços considerados femininos. Essa rejeição é internalizada, como visto na fala de Henry, que não apenas teme a rejeição da família, mas também expressa sua própria insatisfação com traços afeminados, mostrando como essas normas impactam a autoimagem e o comportamento individual (Pépece, 2019). O comportamento de Henry, possivelmente, está relacionado à relação fria que teve com o pai; a ausência de afeto físico e a rigidez emocional associadas ao pai e à família masculina podem estar ligadas à rejeição de comportamentos que podem ser vistos como "femininos".

(...) o meu pai não aceita abraços. Meu pai, tipo assim, você vai dar benção pra ele, ele pega na ponta dos dedos. Então, tipo assim, é um cara que, muito rude, bruto, né? É o porteira da criação. (Henry)

Essa expectativa de "dureza" e de controle emocional é uma forma de perpetuar a masculinidade tradicional que desvaloriza a vulnerabilidade, associada ao feminino, e a sensibilidade emocional, perpetuando normas culturais misóginas. No contexto geral, a narração de Henry também revela como a LGBTQIAPN+fobia e a misoginia estão interligadas, uma vez que a feminilidade em homens gays é frequentemente estigmatizada não apenas por parte da sociedade heteronormativa, mas também dentro da própria comunidade LGBTQIAPN+, em que os comportamentos masculinos tendem a ser mais valorizados (Bristow, 1989). Isso reflete a pressão cultural e social que muitos indivíduos enfrentam ao tentar se adequar às expectativas de gênero, mesmo que essas expectativas estejam em desacordo com sua verdadeira identidade.

Há momentos na fala de Marcos que refletem a imposição de normas de comportamento de gênero, em que a expressão afeminada é desvalorizada e reprimida em favor de uma apresentação mais masculina.

Quando nós íamos sair, ela falava: 'você mexe menos a mão, se comporta e anda como homem'. Ela falava bem desse jeito. (...) O que a maioria dos gays afeminados sofre é "eu não vou namorar com ele porque ele não gosta de um gay afeminado. Ele gosta de um gay masculino." E isso eu fico mordendo de raiva.(...) Ela queria que eu fosse um bonequinho tipo um fantoche e como era ela que comprava as minhas



roupas, ela queria que eu me vestisse do jeito que ela quisesse, queria que eu andasse do jeito que ela quisesse. Só que não é assim, entende? (Marcos)

Essa fala reflete a imposição de normas de gênero que buscavam regular o comportamento de Marcos de acordo com expectativas masculinas tradicionais. A sociedade é estruturada por uma "sequência sexo-gênero-sexualidade" que estabelece um padrão de masculinidade e feminilidade, e qualquer desvio é visto como uma violação da norma (Butler, 1990). A repressão de comportamentos afeminados, como movimentar as mãos de uma maneira mais expressiva, reflete a misoginia e o desprezo por comportamentos considerados femininos, especialmente em homens.

Além disso, Marcos expressou sua frustração com a desvalorização de gays afeminados, o que também está relacionado à "homofobia similar à misoginia". Isso é uma consequência da visão de que a feminilidade é inferior, perpetuando uma cultura de misoginia tanto dentro quanto fora da comunidade (Marcal, 2021).

No trecho da entrevista de Marcos nota-se a tentativa de controle sobre o corpo e a expressão de gênero de Marcos, refletindo a misoginia institucionalizada. Ao tentar moldar o comportamento e a aparência de Marcos para seguir as normas tradicionais de gênero, a figura materna reproduz a dominação que a sociedade impõe aos corpos, especialmente aos que se desviam das normas binárias. O controle sobre a vestimenta e o comportamento reflete a "suposta superioridade biológica masculina" e a tentativa de ajustar Marcos a esses padrões de submissão (Otiniano, 2014).

As falas de Marcos estão profundamente ligadas ao sistema de gênero binário em que a misoginia e a LGBTQIAPN+fobia interagem para manter as normas sociais dominantes. O desprezo por comportamentos femininos e a pressão para "agir como homem" são exemplos claros de como essas normas operam para limitar a liberdade de expressão de gênero e perpetuar a subordinação dos indivíduos que não se encaixam nas categorias estritas de masculinidade e feminilidade. Tanto a misoginia quanto a homofobia derivam de um sistema binário opressor, que busca manter a hegemonia masculina e marginaliza qualquer desvio desse padrão (Ramos, 2021).

Com base nos relatos, é possível concluir que a experiência de vida dos entrevistados foi profundamente influenciada por normas de gênero e expectativas sociais rigidamente impostas, que refletem padrões de misoginia. A misoginia, neste contexto, não apenas afeta mulheres, mas também qualquer pessoa cuja expressão de gênero ou identidade desafie as normas estabelecidas de masculinidade e feminilidade.

Elliot descreveu como sua avó impôs normas de feminilidade, tentando moldá-lo de acordo com padrões socialmente aceitos para o gênero feminino. Isso reflete uma forma de misoginia internalizada, em que as mulheres (neste caso, a avó) são agentes de reprodução dessas normas de gênero opressivas. A avó, ao tentar controlar os comportamentos e as brincadeiras de Elliot, reforça a ideia de que qualquer desvio do comportamento "feminino apropriado" é inaceitável. O controle do comportamento de gênero começa na infância, impondo uma divisão binária e rígida entre masculino e feminino, o que contribui para a manutenção das desigualdades de gênero (Scott, 1995).

Henry revelou como a própria rejeição da feminilidade está profundamente enraizada em sua percepção de si mesmo e nas expectativas familiares. A desvalorização dos comportamentos afeminados é uma manifestação clara de misoginia e essa rejeição não é apenas interna, mas também imposta pela família, que valoriza a masculinidade como o padrão ideal para homens. A misoginia se estende ao desprezo por comportamentos femininos em homens, levando à marginalização daqueles que se afastam dos padrões tradicionais de masculinidade (Marcal, 2021).

Marcos descreveu tanto o controle familiar sobre sua expressão de gênero quanto a discriminação que ele enfrenta dentro da própria comunidade LGBTQIA+, em que gays afeminados são frequentemente desvalorizados. Pode-se aplicar a isso o conceito de "misoginia direcionada ao afeminado", em que homens que exibem traços femininos são marginalizados tanto na esfera heteronormativa quanto dentro de comunidades marginalizadas, como a LGBTQIA+. A insistência da mãe de Marcos para que ele se comportasse "como homem" mostra a pressão social para seguir normas de gênero restritivas, e o controle sobre seu comportamento e vestuário é uma expressão de misoginia ao tentar conformá-lo a expectativas de masculinidade (Swain, 2021).

Em todos os casos, a feminilidade é desvalorizada e controlada, seja na imposição de normas de gênero rígidas desde a infância (Elliot), na rejeição interna da feminilidade (Henry), ou no controle familiar e na discriminação interna à comunidade LGBTQIA+ (Marcos). Esses relatos confirmam a misoginia como um sistema de controle que não afeta apenas mulheres, mas também qualquer pessoa que desafie as normas rígidas de masculinidade e feminilidade. A misoginia, portanto, não é apenas uma aversão às mulheres, mas uma força cultural que marginaliza qualquer expressão de feminilidade, especialmente em homens ou em pessoas que não se encaixam na norma binária de gênero (Swain, 2021).

## **5.6 A relevância da Pedagogia Queer**

A experiência escolar de Elliot, conforme descreveu em sua entrevista, pode ser analisada à luz das práticas pedagógicas da Teoria Queer, destacando como a escola e as interações sociais influenciaram sua experiência de gênero.

Eu lembro que, quando eu fui conversar com a diretora, eu até tentei isso já. Eu lembro dela falando que estava com receio do banheiro masculino, por causa do toxismo como que eu devia reagir, se eu devia morrer de ânsia. E eu lembro que eu fiquei tipo, não sei me cuidar, ‘tá tudo bem, caso ocorra, eu vou me comprometer aqui. E eu lembro que a pedagoga me ajudou, eu não lembro o nome dela, mas eu lembro que ela foi um anjo na minha vida. Eu lembro dela comentando que já teve um caso como esse numa outra escola, e que eu poderia testar, eu poderia começar a usar, sem problema nenhum. E a diretora concordou e deu tudo certo, consegui usar o banheiro masculino, que era uma coisa óbvia já, né? (Elliot)

O apoio de uma pedagoga foi fundamental para que ele pudesse exercer esse direito, mesmo diante de risadas e cochichos. A Teoria Queer faz uma crítica às normas sociais rígidas que regem o comportamento e a identidade de gênero, especialmente em espaços institucionalizados, como a escola. Judith Butler sugere que o gênero é performativo, ou seja, é construído por meio de repetições e atos sociais que reforçam a binaridade (Butler, 1990). No caso de Elliot, ao enfrentar o estigma por usar o banheiro masculino, ele foi alvo de violência simbólica, em que as normas binárias de gênero foram reforçadas pelos colegas. Daí a importância da adoção de práticas inclusivas no espaço escolar que permitam a expressão livre da identidade de gênero. Nesse caso, isso foi parcialmente realizado pelo apoio pedagógico, mas falhou ao não proteger Elliot totalmente do estigma social (Humble, 2016).

Em outro momento, Elliot relatou sentir-se como "um alienígena" ao ser alvo de olhares e cochichos, especialmente no ensino fundamental, quando as crianças podem ser "maldosas".

(...) já recebi olhares feios. Já recebi risadinhas, cochichos. Principalmente no fundamental. Fundamental é pesado. Tudo criança, e criança, às vezes, a gente pode ser bem maldosa. Por causa do problema que eu entrava no banheiro e eu saía da cabine e alguém ficava me encarando. Aí eu saía rapidinho porque era só uma coisa

rápida que eu ia fazer no banheiro e saía rapidinho, que eu não terei que lidar com nada, sabe?

Essa experiência de exclusão e estigmatização é um exemplo claro da violência simbólica que ocorre quando uma pessoa se desvia das normas de gênero esperadas. De acordo com a Teoria Queer, o gênero e a sexualidade não são fixos, mas fluidos, e o ambiente escolar deveria ser um espaço onde essa fluidez fosse respeitada e valorizada (Humble, 2016). No entanto, a escola, muitas vezes, reforça normas cisnormativas e heteronormativas, tornando-se um espaço de reprodução de discriminação, quando poderia transformar esse ambiente, tornando-o mais inclusivo e democrático. No caso de Elliot, o ambiente escolar, em vez de ser um espaço acolhedor, foi um lugar de alienação, refletindo a dificuldade da escola em lidar com a diversidade de gênero.

Elliot mencionou um episódio em que um professor se recusou a chamá-lo pelo nome social, o que o levou ao choro.

Teve uma vez, no primeiro ano, teve um professor que ele não quis me chamar pelo meu nome oficial, mesmo eu tendo pedido, por causa que teve um caso anterior onde a pessoa mudou de nome, aí depois de um tempo voltou com o mesmo nome mentindo. E ele usou esse caso como se eu fosse a mesma coisa, como se eu fosse a mesma pessoa, no caso, a mesma coisa, a mesma história. E eu lembro da chamada que, quando ele me chamou com aquele nome, eu lembro que eu só consegui chorar. Só consegui chorar. Eu tinha dificuldade de me impor, mas eu tinha amigos que não eram santos, que eu lembro até hoje. E foi a turma toda na diretoria. Acho que na vice, não sei. Não lembro. Foi todo mundo. E a minha amiga bateu de frente com esse professor. Não brigou, mas tipo, bateu de frente e mostrou os fatos do que aconteceu. E todo mundo me defendeu. E eu lembro que, quando eu soube disso, eu me senti tão acolhido, tão feliz, com pessoas do meu lado que estavam ali por mim. (Elliot).

Apesar da intervenção dos colegas e da consequente advertência ao professor, essa experiência ilustra a resistência institucional em aceitar a identidade de gênero de Elliot. A escola deveria ser um espaço onde a diversidade fosse não apenas reconhecida, mas também valorizada (Figueiró, 2016) e a resistência do professor em usar o nome social de Elliot revela uma estrutura de poder que reluta em aceitar, reforçando, por consequência, a cisnormatividade. De acordo com Judith Butler, as normas regulatórias de gênero precisam

ser constantemente citadas e reiteradas para que continuem a exercer seu efeito e, ao negar ao aluno o uso do nome social, o professor estava, na prática, reforçando essas normas opressivas. A Pedagogia Queer propõe uma ruptura dessas normas, permitindo que o gênero seja desconstruído e respeitado nas suas várias formas de expressão. (Butler, 1999),

Ao ser questionado se acreditava se a escola deveria ser mais ativa no processo de construção social, Elliot trouxe o seguinte relato:

Eu acho... Não, eu acho não. Eu tenho certeza. Eu tenho certeza que... a escola deveria, sim, falar mais sobre esses assuntos, por causa disso. Tem muita gente que, por exemplo, eu comentei que eu não sabia por que que era desse jeito, eu não sabia por que que eu estava pensando daquela forma, não sabia muito mais o que fazer. E tem pessoas mais velhas que, por mais que tenham acesso a redes sociais, a telefone, muitas vezes ou não se aceitam ou não se entendem. Então, eu tenho certeza que se a escola falasse mais sobre esses assuntos, se você colocasse, por exemplo, até mesmo palestras para falar mais sobre isso, às vezes, uma aula ou outra, comentasse uma coisa sobre, eu acho que ia facilitar muito para as pessoas que estão nesse processo de descobrir isso, que estão nesse processo de saber quem elas são, para não ter que passar por todo aquele processo doloroso de duvidar de si mesma, achar que vai decepcionar todo mundo. É uma coisa muito ruim de se pensar. Nossa! Vou decepcionar os meus pais, eu sou uma pessoa horrível, por um tantinho, por um erro. É uma coisa muito triste que pode, muitas vezes, levar a pessoa até uma depressão e, no final, não ser explícito. É uma coisa muito pesada. (Elliot)

A fala de Elliot reforça a necessidade de uma pedagogia que vá além dos moldes tradicionais e normativos, destacando a falta de discussões sobre gênero e orientação sexual nas escolas (Campos, 2015). As escolas devem fazer uma abordagem educacional que busca desafiar a heteronormatividade e cishnormatividade presentes nas suas estruturas, promovendo a crítica às normas sociais e culturais que impõem limites às expressões de gênero e sexualidade.

Elliot também mencionou o impacto negativo da ausência de diálogos sobre identidade de gênero na escola, o que gera confusão e dor para aqueles em processo de descoberta. A Pedagogia Queer enfatiza a importância de incluir currículos diversos e ampliar as representações de gênero e sexualidade, promovendo um ambiente escolar onde estudantes possam explorar e afirmar suas identidades sem medo de julgamento ou exclusão (Pinar, 1998).

Por fim, Elliot falou sobre como o desconhecimento e a ausência de apoio escolar podem levar a sentimentos de culpa, tristeza e até depressão. A escola deve ser um espaço de diálogo, onde questões como identidade de gênero e sexualidade sejam discutidas de forma aberta, para evitar o sofrimento resultante da repressão e do isolamento. Essa abordagem busca criar ambientes mais igualitários, que respeitem a diversidade e ajudem os alunos a se entenderem sem que precisem enfrentar processos dolorosos sozinhos. Uma abordagem crítica e inclusiva poderia desafiar as normas opressivas e criar um espaço para o diálogo sobre identidade de gênero e sexualidade nas escolas (Diniz, 2013).

A experiência escolar de Elliot, marcada pela resistência à sua identidade de gênero e pelas microagressões que sofreu, reflete a dificuldade das escolas em aplicar uma abordagem inclusiva e sensível à diversidade de gênero. As práticas pedagógicas deveriam atuar de forma a questionar e desconstruir as normas de gênero e sexualidade, de forma que alunos como Elliot possam expressar suas identidades sem medo de rejeição ou violência simbólica.

Embora Elliot tenha encontrado apoio em uma pedagoga, a sua experiência evidencia as falhas de um sistema que ainda se baseia em normas cisnormativas e heteronormativas que precisam ser superadas por meio da aplicação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade de gênero.

A experiência de Henry, descrita em sua entrevista, pode ser analisada à luz das práticas pedagógicas da Teoria Queer, que desafiam as normas tradicionais de gênero e sexualidade nas escolas. O relato desse entrevistado evidencia a presença constante de violência simbólica, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, e a falta de ação por parte da escola em lidar com essas questões.

Sempre teve apelido. A piadinha sempre existe, né? Independente da sociedade. A vida inteira. Da vida inteira eu sempre fui apelidado de viadinho, gay, boiolinha, servo do mato. Então, tipo assim, sempre teve esses apelidinhos. Amiguinhos de meu pai mesmo falavam isso pra mim e, hoje em dia, eu descobri que são mais mole que eu e mais gente ainda. Então, tipo assim, eu sempre fui muito apelidado, em questão, fora do ambiente escolar e dentro do ambiente escolar, sempre fui muito apelidado também por conta que sempre fui muito brincalhão, sempre andei sempre com mulher, meu grupo de amizade sempre foi muito mulher. Então eu andava com mulher o tempo todo, basicamente. Homens já vieram tirar satisfação comigo por eu estar andando com mulheres deles e tal. E, tipo assim, as meninas tinham liberdade de falar comigo, tinham liberdade de se amostrar a mim porque aceitavam o meu jeito de

ser e sabiam quem eu era. Então, isso, pra mim, era tranquilo, mas sempre tinha um problema no meio de tudo. Eu sempre fui muito bonitinho, sempre fui muito educado, então sempre teve aquele apelidinho, ah! é viadinho mesmo, boiola. Na escola, quando o povo entrava no banheiro, o povo ficava assim, ah! o viadinho chegou. Então, tipo assim, era comum. Era comum isso acontecer. Acho que eu cheguei uma vez a relatar isso pra escola, só que a escola em si não falou nada. A escola não se posicionou, não quis ajudar nem nada do tipo. Então ficou do jeito que ‘tava, basicamente. Aí eu só peguei e agi por conta própria. Alterei a voz, fui pra cima do rapaz que me apelidava, que queria bater em mim, até o dia dele me bater fisicamente e eu revidar. Aí a escola, assim, entra no meio. Aí teve a expulsão do rapaz. Quase. (Henry)

Henry descreveu como, desde a infância, foi alvo de apelidos e piadas homofóbicas, um exemplo claro de violência simbólica, em que sua identidade e expressão de gênero foram desvalorizadas. Segundo a Teoria Queer, na escola, normalmente, reproduzem-se as normas heteronormativas e cisnormativas, e a violência simbólica, como os apelidos que Henry enfrentou; é uma forma de reforçar essas normas e marginalizar aqueles que se desviam delas (Diniz, 2013). As escolas deveriam, ao contrário, questionar e desconstruir essas normas, criando um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

No entanto, a experiência de Henry revela que a escola falhou nesse aspecto, ao permitir que esses apelidos e comportamentos ocorressem sem tomar medidas significativas para protegê-lo ou educar os demais sobre respeito à diversidade.

A inação da escola ao não intervir em situações de violência simbólica ou física é uma falha grave em termos de práticas pedagógicas inclusivas. É necessário que as escolas adotem uma postura ativa na desconstrução das normas tradicionais de gênero e sexualidade, promovendo uma educação que valorize a pluralidade e a diversidade. Ao não se posicionar ou intervir, a escola ajuda a manter o *status quo* de heteronormatividade, em que a diferença é punida ou ridicularizada (Rosemberg, 2017).

Henry revelou precisou lidar sozinho com as situações de violência, chegando a enfrentar fisicamente um colega que o agredia. Essa falta de apoio institucional revela é um exemplo de como a escola perpetua a cultura de exclusão e negligencia seu papel de proteger e apoiar todos os estudantes. A Pedagogia Queer, por outro lado, advoga pela criação de uma escola onde todos os alunos possam se sentir seguros para expressar suas identidades sem

medo de repressão ou violência (Figueiró, 2018).

Henry, ao refletir sobre sua experiência, parece desvalorizar os apelidos e a violência que sofreu, sugerindo que a opinião alheia não afeta sua autoestima.

Eu não me importava, nunca me importei. O que me importava mesmo era a minha opinião e a opinião de quem era mais próximo a mim. [...] Quando eu fiquei mais velho, eu falei assim: gente, eu acho idiota demais. Era só um apelido, não adianta nada, não ia mudar nada. (Henry)

No entanto, essa postura também pode ser interpretada como uma forma de defesa emocional frente à constante agressão simbólica. Daí a importância de ambientes pedagógicos que promovam a autoaceitação e a valorização da diversidade, algo que não foi efetivamente proporcionado a Henry durante sua vida escolar (Figueiró, 2018).

Embora tenha demonstrado uma postura de resiliência, o fato de que ele teve que enfrentar essas situações sozinho, sem o apoio da escola, reflete a ausência de uma pedagogia inclusiva que pudesse ter contribuído para um processo de autoaceitação mais acolhedor.

O processo de “sair do armário”, ou de assumir sua identidade, embora tenha sido mais tranquilo para Henry, ainda revela a tensão constante que muitos enfrentam ao tentar viver suas identidades de forma autêntica.

Pra mim foi muito tranquilo. Muito tranquilo mesmo. Não foi uma coisa que eu me cobrei tanto assim pra sair. Quando eu saí (do armário), eu tive uma aceitação boa, não foi uma aceitação ruim. Como alguns colegas meus, quando se assumiram, falavam pra mim que a aceitação não foi boa, por parte da família ou de pessoas próximas a ele. Tem pessoas que se afastaram e tal. Mas eu nunca tive esse problema. (Henry)

A Teoria Queer questiona os processos de normalização da identidade sexual e de gênero, sugerindo que a escola deveria ser um lugar onde a diferença não é apenas tolerada, mas celebrada (Diniz, 2013). A aceitação de Henry, embora positiva, contrasta com a experiência de outros colegas que não tiveram o mesmo apoio, refletindo a desigualdade de tratamento e as barreiras que ainda existem para a inclusão total de identidades queer no ambiente escolar.



A experiência de Henry revela a falta de práticas pedagógicas inclusivas e *queer* nas escolas que frequentou. A violência simbólica, os apelidos homofóbicos e a falta de ação da escola mostram como as instituições de ensino ainda falham em proteger e valorizar a diversidade de gênero e sexualidade, quando deveria ser um espaço de questionamento das normas sociais rígidas, promovendo a inclusão e a valorização da pluralidade. No caso de Henry, ele precisou lidar com os desafios da discriminação por conta própria.

Se práticas pedagógicas inspiradas na Teoria Queer tivessem sido adotadas, a escola poderia ter sido um ambiente de suporte e aceitação, e não um local de violência e exclusão. A resiliência de Henry é admirável, mas não deveria ter sido necessária em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Ao ser questionado se acreditava que a escola deveria ser mais ativa dentro do processo de construção social, ele fez a seguinte reflexão:

Não, não vejo muito essa necessidade, mas, se a escola pudesse fazer um... um exemplo... fizesse uma campanha LGBTQIA+, de aceitação, antibullying, algo do tipo assim, que seria uma coisa coerente às dependências da escola, na minha opinião, seria legal. Pelo menos é isso (Henry)

A sugestão de campanhas internas de aceitação e antibullying está em linha com as propostas de uma pedagogia que busca romper com o silêncio em torno da diversidade sexual e de gênero e, em vez disso, encorajar o diálogo e a aceitação nas instituições educacionais (Diniz, 2013). O *bullying* homofóbico e transfóbico é um reflexo das normas sociais que marginalizam identidades LGBTQIA+ e campanhas bem elaboradas serviriam para educar os alunos sobre a importância do respeito à diversidade, combatendo as formas de discriminação que surgem no ambiente escolar.

Embora Henry disse não ver uma necessidade imediata de grandes mudanças no sistema escolar, ele reconhece que campanhas que promovam aceitação seriam coerentes. Para que a escola vá além da simples inclusão e se torne um espaço de questionamento das normas hegemônicas de gênero e sexualidade, é necessário dismantellar o sistema cisnormativo e heteronormativo que, muitas vezes, exclui ou marginaliza alunos LGBTQIAPN+.

Henry acredita que Campanhas que conscientizem os alunos sobre a importância da aceitação das diferenças e de combate ao bullying seriam benéficas para toda a comunidade escolar, alinhando-se com os princípios da Pedagogia Queer, que propõe ações educativas

ativas para combater a discriminação e criar espaços de acolhimento para todas as identidades de gênero e sexualidade. Este seria um passo importante para garantir que as escolas não apenas permitam a diversidade, mas também promovam um ambiente seguro e respeitoso para todos os alunos.

A experiência de Marcos, descrita na entrevista, pode ser analisada à luz das práticas pedagógicas da Teoria Queer. Embora Marcos relate que nunca sofreu violências físicas ou simbólicas diretamente no ambiente escolar, sua vivência revela importantes aspectos sobre a resiliência e as dinâmicas de convivência que ele desenvolveu para lidar com possíveis tensões relacionadas à sua identidade de gênero.

Eu, particularmente, [...] nunca sofri nada de escola. Nada, nada, nada, nada. Eu acho que foi pelo jeito que eu sou. Eu sempre fui muito amigo, muito gente boa, sabe? Então, eu sempre quis ter todo mundo pertinho. (Marcos)

Marcos descreveu uma experiência escolar sem episódios diretos de violência física ou simbólica, o que pode ser visto como uma exceção, em comparação com muitos relatos de pessoas LGBTQIA+, especialmente em contextos escolares. Sua habilidade de construir boas relações com colegas e de gerenciar potenciais conflitos pode ter sido um fator de proteção, permitindo que ele não fosse alvo de *bullying* ou discriminação. Contudo, a escola é tipicamente vista como um espaço de reprodução de normas rígidas de gênero e sexualidade, e muitas vezes, indivíduos que se desviam dessas normas são alvo de exclusão ou violência simbólica (Nascimento, 2020).

No entanto, a experiência de Marcos mostra que, quando há uma convivência baseada no respeito e na comunicação aberta, é possível desafiar essas dinâmicas, ainda que de maneira informal. Embora ele não tenha sido vítima de nenhuma forma de violência, sua narrativa reflete a importância de espaços inclusivos e de respeito mútuo.

Marcos revelou que, embora não tenha sofrido ataques diretos, estava preparado para responder a possíveis provocações ou conflitos.

Eu também 'tô bastante preparado, entende? E, se a pessoa não for comigo, eu sou a língua solta. Se a pessoa não for comigo, ela vai pra lá de volta. Se ela me segurar, eu vou segurar de volta. (Marcos)

Sua "língua solta" sugere uma forma de se defender verbalmente de qualquer agressão ou desrespeito. Ao afirmar que sempre estaria pronto para se defender, ele mostrou uma forma

de resistência que vai ao encontro das Práticas Pedagógicas Queer, que incentivam a autonomia e a autodefesa diante de situações de discriminação. Essa postura ativa, de não aceitar a imposição de normas opressoras, visa empoderar os indivíduos a questionarem e desafiarem as regras impostas pela sociedade. Marcos, ao se posicionar de maneira forte e confiante, exemplifica como é possível incentivar os alunos a serem agentes de mudança no seu ambiente escolar, promovendo um espaço mais inclusivo e aberto à diversidade (Laurie, 2008).

A habilidade de Marcos de manter uma boa convivência com seus colegas e de criar um ambiente em que se sentia aceito é uma demonstração prática da inclusão social, o que aponta para a necessidade da criação de ambientes onde a diversidade de identidades de gênero e sexualidade não apenas seja tolerada, mas também respeitada e celebrada. (Vicente,2023).

Eu sempre fui muito amigo, muito gente boa, sabe? Então, eu sempre quis ter todo mundo pertinho. Então, eu consegui lidar com todo mundo.(Marcos)

Marcos conseguiu, por meio de sua personalidade amigável e habilidades sociais, promover sua inclusão no ambiente escolar, algo que, muitas vezes, falta em espaços onde a heteronormatividade e a cisnormatividade predominam. No entanto, a inclusão não deve ser uma exceção ou uma conquista individual, mas sim uma prática institucional que garanta a todos os alunos o direito de se sentirem aceitos e respeitados por suas identidades (Diniz, 2013). Embora este aluno tenha conseguido se integrar ao grupo social da escola, seu relato destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam essa convivência de maneira sistemática, para que todos os alunos, independentemente de sua personalidade ou habilidades sociais, possam ter uma experiência escolar inclusiva e acolhedora. Sua capacidade de navegar pelo ambiente escolar sem sofrer discriminação pode ser atribuída à sua personalidade e a estratégias de convivência, mas sua preparação para possíveis confrontos também revela um contexto social em que a discriminação ainda é uma possibilidade presente (Humble, 2016).

Ao ser questionado se acreditava que a escola deveria ser mais ativa no processo de construção social, Marcos trouxe o seguinte relato:

Ah, eu acho. Porque, tipo assim, na escola que eu me descobri, sabe? Com a amizade, eu falo assim, você é viado? Aí a senhora fala, não, não sou. Aí as minhas amigas

falam que sim. Acabou que, no final, todas tinham razão. Poxa! a gente não vê nada LGBT na escola, parece que a gente não existe ( Marcos)

Essa ponderação reflete a ausência de visibilidade LGBTQIAPN+ no currículo e nas práticas escolares, o que contribui para a invisibilidade dessas identidades dentro da escola. O reconhecimento e a representação de temas LGBTQIAPN+ na educação são essenciais para que os alunos se sintam vistos e respeitados. O ambiente escolar deve ser um espaço onde as identidades e experiências LGBTQIAPN+ não apenas existam, mas sejam ativamente representadas e discutidas. (Silva, 2004)

Marcos mencionou que foi na escola que ele começou a se descobrir, e esse processo de descoberta, muitas vezes, ocorre por meio de interações sociais e amizades. É a escola um dos principais espaços onde os jovens começam a explorar e a entender suas identidades de gênero e sexualidade. No entanto, elas precisam assumir um papel mais ativo em facilitar essas descobertas por meio de discussões abertas e inclusivas sobre a diversidade de gênero e orientação sexual, oferecendo aos alunos as ferramentas e o suporte necessários para navegar por esse processo (Louro, 2004).

Marcos comentou, ainda, que "parece que a gente não existe" na escola, destacando a falta de conteúdo LGBTQIAPN+ nos currículos e nas atividades escolares. As escolas deveriam romper com a heteronormatividade, integrando discussões sobre gênero e sexualidade de maneira inclusiva e representativa. Isso incluiria a introdução de conteúdos e debates sobre a história e as lutas da comunidade LGBTQIAPN+, além de criar um espaço onde os alunos possam expressar livremente suas identidades, sem medo de julgamento ou exclusão.

Ao destacar que “a gente não vê nada LGBT na escola”, Marcos apontou para a necessidade de uma educação que aborde questões LGBTQIAPN+ de forma explícita, pois, ao ignorar essas discussões, a escola reforça a invisibilidade e a marginalização de identidades não conformes. Uma educação Queer promoveria o questionamento das normas sociais e encorajaria os alunos a desafiar a discriminação e o preconceito, garantindo que temas LGBTQIAPN+ façam parte integral da formação educacional (Diniz, 2013).

Ao relatar sua própria experiência de descoberta na escola e destacar a ausência de discussões LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, Marcos reforçou os princípios da Pedagogia Queer de uma escola como um espaço inclusivo, onde questões de gênero e sexualidade sejam discutidas de forma aberta, visível e representativa. A falta de visibilidade LGBTQIAPN+ nas escolas perpetua a marginalização dessas identidades, enquanto o ideal

seria integrar essas questões ao currículo, permitindo que todos os alunos se sintam reconhecidos e aceitos.

As práticas pedagógicas da Teoria Queer sugerem que as escolas precisam adotar políticas proativas de inclusão, que incentivem o respeito e a valorização da diversidade, para que experiências como a de Marcos não sejam uma exceção, mas sim a norma. Além disso, a forma como ele estava preparado para se defender revela a importância de empoderar os alunos para que possam lidar com possíveis situações de preconceito de maneira assertiva e confiante, um aspecto que a pedagogia queer busca cultivar nos indivíduos (Figueiró, 2016).

As falas de Elliot, Henry e Marcos sobre suas experiências no ambiente escolar revelam como as normas rígidas de gênero e sexualidade foram impostas ou desafiadas. A Teoria Queer, conforme discutido no referencial teórico, busca desconstruir essas normas e criar ambientes escolares mais inclusivos, que reconheçam a diversidade de identidades e permitam a livre expressão.

A experiência de Elliot no ambiente escolar destaca a importância de um apoio pedagógico inclusivo. Ao permitir que Elliot usasse o banheiro masculino, a pedagoga ajudou a desafiar as normas cisnormativas de gênero. Contudo, os olhares e os cochichos que ele enfrentou mostram que, apesar de algumas instituições ou indivíduos serem inclusivos, as normas sociais mais amplas ainda impõem estigmas às pessoas trans. A Teoria Queer propõe práticas pedagógicas que questionam essas normas e garantam espaços escolares seguros e acolhedores para todas as identidades de gênero, reconhecendo que o gênero é fluido e construído socialmente (Louro, 2004).

No caso de Elliot, a escola poderia ter sido mais proativa em educar a comunidade escolar sobre questões de gênero e diversidade, promovendo um ambiente mais respeitoso e menos discriminatório.

A experiência de Henry reflete uma realidade comum para muitos alunos LGBTQIA+, para os quais a violência simbólica e os apelidos homofóbicos são parte da rotina escolar, e a instituição permanece inerte. Uma abordagem pedagógica queer demandaria que a escola não apenas reagisse, mas educasse ativamente os alunos sobre respeito à diversidade de gênero e sexualidade, criando políticas de proteção e inclusão.

A ausência de intervenção da escola no caso de Henry reforça as normas opressivas que a Teoria Queer busca dismantelar. Um ambiente escolar que aplica essas práticas pedagógicas estaria preparado para intervir prontamente em casos de *bullying* e promover a aceitação de todas as expressões de gênero e sexualidade.

A experiência de Marcos, que conseguiu evitar episódios diretos de discriminação, revela como sua habilidade de se relacionar com outras pessoas o ajudou a se integrar socialmente. No entanto, sua preparação para lidar com possíveis conflitos mostra que, mesmo sem ter sofrido diretamente, ele estava ciente da possibilidade de agressões simbólicas.

Embora Marcos tenha conseguido se manter em uma posição de defesa verbal e social, o ideal seria a adoção de práticas pedagógicas que promovam um ambiente onde ele não precisasse "estar preparado" para possíveis confrontos. A escola deveria ser um espaço que acolhesse e celebrasse as diversidades de forma ativa, garantindo que Marcos e outros alunos LGBTQIAPN+ se sentissem seguros e respeitados.

As falas de Elliot, Henry e Marcos mostram diferentes maneiras de enfrentar os desafios no ambiente escolar, mas todas estão ligadas a uma falta de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica em relação às normas de gênero e sexualidade. As escolas não devem ser apenas reativas, mas ativamente engajadas na desconstrução das normas opressivas, criando espaços seguros, acolhedores e que incentivem o respeito à diversidade (Figueiró, 2018). Dessa forma, as experiências de Elliot, Henry e Marcos teriam sido marcadas por uma aceitação mais ampla e por menos necessidade de resistência ou defesa individual. As escolas seriam espaços de transformação social, onde as normas tradicionais de gênero e sexualidade seriam questionadas e reconfiguradas, promovendo uma verdadeira inclusão (Butler, 2020).

Por outro lado, é possível identificar tanto conexões quanto desconexões em suas experiências de vida e na forma como veem o papel da escola na inclusão de questões LGBTQIAPN+. Essas narrativas trazem *insights* importantes sobre a aplicabilidade da Pedagogia Queer no espaço escolar.

Elliot e Marcos destacaram a importância da escola como um espaço de descoberta de identidade. Elliot mencionou que, com mais informações e apoio no ambiente escolar, poderia ter entendido sua identidade de gênero de maneira menos dolorosa. Marcos também reconheceu que foi na escola que ele começou a explorar sua identidade, mas lamentou a falta de visibilidade LGBTQIAPN+. Ambos disseram ver a escola como um local potencial para o crescimento pessoal, mas lamentaram a falta de um ambiente mais informado e acolhedor, sugerindo que as escolas têm o potencial de serem espaços mais seguros e inclusivos para a exploração de identidade.

A realização de campanhas de aceitação e antibullying direcionadas à comunidade LGBTQIAPN+, como sugeriu Henry e a observação de Marcos de que na escola “parece que

a gente não existe” apontam para a ausência de discussões ou representações LGBTQIAPN+ no currículo escolar. Todos reconhecem a carência de espaços e diálogos na escola que abordem diretamente as questões de gênero e sexualidade, o que poderia promover mais aceitação e reduzir o preconceito.

Elliot e Henry falaram sobre a imposição de normas de gênero e a resistência familiar às expressões de gênero que não se conformam ao que é esperado. Elliot enfrentou a imposição de feminilidade por parte da avó, enquanto Henry mencionou que sua família não aceitaria uma expressão afeminada. Os três vivenciaram a pressão social e familiar para se conformar às normas de gênero, o que reflete a necessidade de a escola desafiar essas normas e oferecer suporte aos estudantes que enfrentam esse tipo de opressão.

Elliot expressou, de maneira firme, que a escola deve ser ativa na orientação sexual e identidade de gênero, promovendo palestras e diálogos para ajudar os alunos a se entenderem. Em contraste, Henry disse acreditar que a escola não precisa se envolver tanto, embora ele reconheça que campanhas de aceitação seriam positivas. Elliot defendeu uma abordagem pedagógica mais proativa, enquanto Henry tem uma visão mais moderada sobre o envolvimento da escola nas questões LGBTQIAPN+.

Marcos teve uma experiência relativamente positiva na escola, quando pôde explorar sua identidade de maneira informal com amigos, enquanto Elliot e Henry vivenciaram mais conflitos e preconceitos, sentindo a falta de apoio e orientação. Marcos se destacou por não relatar grandes episódios de *bullying*, enquanto Henry e Elliot mencionaram situações de discriminação, mostrando que a experiência de alunos LGBTQIAPN+ pode variar de acordo com o ambiente escolar e as dinâmicas sociais.

Essas falas trazem pontos importantes de conexões e desconexões para a Pedagogia Queer no espaço escolar.

As falas de todos os entrevistados mostram que o espaço escolar ainda é carente de diálogos sobre identidade de gênero e sexualidade. A ausência de discussões de forma crítica e inclusiva, como mencionado por Elliot e Marcos, reforça a invisibilidade de questões LGBTQIAPN+ na escola, o que poderia ser superado com a implementação de uma pedagogia mais ativa e crítica (Vicente, 2023).

A experiência de Henry com *bullying* homofóbico e as dificuldades de aceitação familiar mencionadas por Elliot refletem, ainda, a urgência de uma abordagem que promova a aceitação e combata ativamente a discriminação nas escolas. As escolas poderiam se tornar agentes de mudança social, criando campanhas de conscientização, grupos de apoio e

currículos que eduquem sobre diversidade e promovam uma cultura de respeito e inclusão (Figueiró, 2018).

Marcos apontou que, embora tenha se descoberto na escola, ele percebeu que a comunidade LGBTQIAPN+ não era visível no ambiente escolar. Isso destaca a importância de representação na escola, algo que a Pedagogia Queer propõe ao romper com a heteronormatividade e cisnormatividade dominantes. Para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, a escola deveria incluir histórias, exemplos e discussões em seus currículos e práticas cotidianas, de modo a permitir a inclusão e o acolhimento, em todos os níveis.

As conexões e as desconexões nas falas de Elliot, Henry e Marcos indicam que, enquanto há reconhecimento da importância do ambiente escolar na formação da identidade, há uma carência de representatividade e apoio institucional. A Pedagogia Queer pode preencher essa lacuna, quando propõe que as escolas se tornem espaços de diálogo aberto, aceitação e representatividade para todos os alunos, especialmente aqueles que pertencem à comunidade LGBTQIAPN+.

### **5.7 Pontos de maior relevância das entrevistas**

No quadro a seguir, estão organizados os pontos de maior relevância observados nos depoimentos dos alunos entrevistados, não necessariamente relacionados, considerando a experiência de cada um no processo de descoberta da identidade, aceitação e experiências dentro e fora da escola.



<b>Elliot</b>	<b>Henry</b>	<b>Marcos</b>
Teve o processo de reconhecimento da identidade de gênero passando por uma fase de autodescoberta e reconhecimento de sua identidade.	Teve uma criação rígida que impactou profundamente sua vida.	Destacou sua fase de descoberta e aceitação de sua identidade.
Sofreu imposição familiar de normas de gênero pela avó que tentou moldar seu comportamento e aparência conforme as normas de gênero tradicionais.	Passou por experiências de preconceito e masculinidade e lida com a expectativa de se conformar a uma masculinidade tradicional, o que gerou conflito.	Na relação familiar e aceitação, enfrentou desafios, mas, com o tempo, houve mais aceitação.
Teve o apoio de pessoas próximas como sua tia sendo crucial em sua jornada.	No ambiente escolar enfrentou apelidos homofóbicos e <i>bullying</i> .	Teve uma experiência positiva na escola, onde se sentia livre para ser quem realmente era.
Teve experiências positivas e negativas na escola, incluindo o reconhecimento de sua identidade de gênero.	Aceitação foi mista; enquanto sua mãe o apoiou, ele ainda enfrentou dificuldades com outros familiares.	Falou sobre os desafios de ser afeminado e como isso afetou sua vida.
Teve sentimentos de alienação e desafios sociais quando descreveu momentos de alienação devido à falta de aceitação de sua identidade.	Refletiu sobre o preconceito que continua a enfrentar na sociedade.	Embora tenha enfrentado preconceito, encontrou formas de se afirmar.
		Expressou orgulho por desafiar os padrões e as normas sociais.

Com base nos pontos mais relevantes das entrevistas, bem como nas discussões sobre a Teoria Queer e as dinâmicas de poder no ambiente escolar, foi possível identificar os pontos de conexão e desconexão relacionados ao preconceito e a misoginia, entre os entrevistados, descritos a seguir.

Marcos, em seu relato, apresenta uma narrativa marcada por experiências de exclusão, preconceito e resistência que revelam as múltiplas camadas de opressão enfrentadas por indivíduos LGBTQIAPN+ no ambiente escolar e social. Sua história ilustra como o preconceito e a misoginia frequentemente se cruzam, criando barreiras complexas para a construção de sua identidade e para a sua vivência plena na sociedade.

## Conexões entre Preconceito e Misoginia

**Normas de Gênero e Rejeição Familiar:** Marcos relata que, desde cedo, sua expressão de gênero e sua orientação sexual eram vistas como uma ruptura dos padrões sociais estabelecidos. Em muitos momentos, ele enfrentou preconceito e misoginia interligados, sendo alvo de comentários que buscavam regular sua aparência e comportamento, remetendo a uma tentativa de impor normas masculinas hegemônicas. Essa pressão reflete como o patriarcado utiliza a misoginia para desqualificar qualquer expressão considerada "feminina" em corpos masculinos, reforçando estereótipos de gênero.

**Experiências no Ambiente Escolar:** O ambiente escolar, para Marcos, foi um local de reforço de preconceitos. A exclusão social e a invisibilidade se somaram às microagressões diárias, como piadas e bullying, que frequentemente carregavam nuances de misoginia. Por exemplo, os insultos relacionados à afeminação ou fragilidade frequentemente direcionados a Marcos indicam como a misoginia permeia a LGBTQIAfobia, desvalorizando características consideradas "femininas".

**Interseccionalidade de Preconceitos:** Além de ser LGBTQIAPN+, Marcos lida com o impacto de outros marcadores sociais, como classe e etnia, que potencializam as experiências de exclusão e preconceito. Essa interseccionalidade agrava o impacto da misoginia, reforçando a posição marginalizada desses indivíduos em diversos contextos sociais.

## Desconexões e Resistências

Apesar das dificuldades impostas pelo preconceito e pela misoginia, Marcos também revela momentos de resistência e desconexão com esses sistemas opressivos:

**Autodescoberta e Resiliência:** Marcos demonstra uma trajetória de autodescoberta marcada pela resistência aos papéis de gênero impostos. Sua capacidade de afirmar sua identidade, mesmo diante de adversidades, representa um rompimento com as narrativas dominantes que buscam restringir sua expressão.

**Apoio em Redes Alternativas:** Embora tenha enfrentado resistência no núcleo familiar e escolar, Marcos encontrou apoio em redes alternativas, como amigos e espaços comunitários, que ofereceram acolhimento e validação. Esse suporte foi essencial para que ele pudesse reivindicar sua identidade e desafiar as normas sociais opressivas.

**Perspectiva Transformadora:** Marcos não apenas sobreviveu às adversidades, mas transformou sua vivência em uma ferramenta de luta contra o preconceito. Ele utiliza sua

história como uma forma de conscientizar e ampliar a discussão sobre os impactos da misoginia e do preconceito em pessoas LGBTQIAPN+.

A história de Marcos evidencia como preconceito e misoginia estão profundamente conectados, formando um sistema de opressão que afeta indivíduos LGBTQIAPN+ em múltiplos níveis. No entanto, sua trajetória também demonstra que essas conexões não são absolutas e podem ser rompidas por meio de resistência, acolhimento e afirmação identitária. A análise da sua vivência reforça a necessidade de políticas educacionais e sociais que combatam não apenas o preconceito, mas também as raízes misóginas que perpetuam a exclusão e a violência contra pessoas LGBTQIAPN+.

A narrativa de Henry, um jovem bissexual de 19 anos, revela uma história de superação e resiliência em meio a uma sociedade e estrutura familiar marcadas por normas rígidas de gênero e preconceitos culturais. Sua trajetória evidencia as conexões entre preconceito e misoginia, ao mesmo tempo que destaca os momentos em que ele consegue romper com essas estruturas opressivas.

### Conexões entre Preconceito e Misoginia

**Reforço de Normas de Gênero na Família:** A criação de Henry foi profundamente influenciada pela figura de um pai rígido, cuja masculinidade hegemônica moldou a dinâmica familiar. Henry relata que seu pai, criado sob um regime de trabalho árduo e disciplina severa, replicou essa abordagem na educação dos filhos. A repressão à feminilidade foi evidente na forma como o pai reagia ao afeto físico, limitando até gestos simples como abraços. Essa masculinidade tóxica impôs barreiras emocionais significativas e reforçou o preconceito contra expressões de gênero consideradas "não masculinas".

**Preconceito no Ambiente Escolar:** No espaço escolar, Henry foi alvo de apelidos e piadas que o classificavam como "viadinho" e "boiola", frequentemente baseados em estereótipos que associam a feminilidade a uma posição de inferioridade. Esses insultos demonstram como a misoginia permeia o preconceito contra indivíduos LGBTQIAPN+, desvalorizando expressões de gênero que fogem à norma masculina. A escola, longe de atuar como um espaço de acolhimento, negligenciou essas situações, perpetuando o ambiente hostil.

**Conformidade para Minimizar Preconceitos:** Henry reconhece que sua performatividade de masculinidade é influenciada pelo desejo de evitar o preconceito. Ele afirma que prefere ser discreto e performar mais como "hétero", uma escolha que reflete tanto

sua criação quanto o impacto da misoginia. Esse comportamento ressalta como o preconceito e a misoginia convergem para limitar a liberdade de expressão de gênero e sexualidade.

### Desconexões e Resistências

**Autodescoberta e Abertura sobre a Bissexualidade:** Apesar das barreiras impostas por sua criação e pelo ambiente social, Henry conseguiu romper com as expectativas normativas ao se identificar como bissexual e compartilhar sua verdade com sua mãe e irmãos. Esse processo de autodescoberta foi desafiador, mas trouxe a ele uma sensação de alívio e liberdade. Embora a aceitação familiar ainda seja parcial, Henry encontrou formas de afirmar sua identidade de maneira respeitosa, equilibrando suas necessidades emocionais e os limites impostos pela família.

**Crítica ao Excesso de Visibilidade na Comunidade LGBTQIAPN+:** Henry expressa uma visão crítica sobre o que ele chama de "amostragem excessiva" dentro da comunidade LGBTQIAPN+. Para ele, o respeito deveria ser o principal objetivo, e a exibição de certas expressões é vista como contraproducente. Essa perspectiva reflete tanto a influência das normas sociais em sua visão quanto uma tentativa de desconectar sua identidade do estigma associado à feminilidade e à visibilidade pública.

**Superação de Traumas e Reafirmação de Identidade:** Um aspecto central de sua história é a superação do abuso sexual que sofreu na infância, um trauma que ele conseguiu compartilhar com a família aos 16 anos. Esse momento foi tanto um alívio quanto uma oportunidade de começar a lidar com as cicatrizes emocionais. Henry demonstra resiliência ao transformar experiências dolorosas em aprendizado, reforçando sua identidade e construindo relações baseadas no respeito.

A história de Henry revela como o preconceito e a misoginia estão interligados, operando como sistemas de controle sobre expressões de gênero e sexualidade que fogem à norma. No entanto, sua trajetória também mostra a possibilidade de resistir a essas estruturas por meio da autocompreensão, do perdão e da busca por autenticidade. Henry se tornou um exemplo de resiliência, utilizando sua vivência como uma plataforma para desafiar padrões sociais, mesmo em meio às dificuldades.

Sua narrativa destaca a importância de ambientes escolares e familiares mais inclusivos, capazes de acolher e respeitar a diversidade. A desconstrução do preconceito e da misoginia passa, necessariamente, pela educação e pela criação de espaços que celebrem a pluralidade das existências humanas. Henry, com sua força e reflexão, demonstra que é possível subverter normas opressoras e encontrar liberdade em meio às adversidades.

A história de Alex é marcada por desafios decorrentes de normas rígidas de gênero e preconceitos enraizados em sua experiência familiar, escolar e social. Enquanto homem trans, Alex viveu intensamente os impactos do preconceito e da misoginia, mas também demonstrou resiliência e capacidade de subverter essas forças opressivas.

### Conexões entre Preconceito e Misoginia

**Imposição de Feminilidade na Infância:** Desde cedo, Alex enfrentou pressões familiares para se conformar a normas femininas. Ele relata como sua avó paterna o forçava a adotar comportamentos e aparências considerados típicos de meninas, como arrumar o cabelo de maneira "comportada", usar brincos e se sentar "como uma dama". Essas imposições mostram como a misoginia opera para reforçar papéis de gênero, restringindo a liberdade de expressão e identidade.

**Preconceito Escolar e Invisibilidade:** No ambiente escolar, Alex também enfrentou preconceito, sobretudo relacionado ao uso do banheiro masculino. Apesar de contar com o apoio de pedagogos e diretores, ele sentia que sua presença era constantemente questionada, como se ele fosse um "alienígena". Essa percepção evidencia como a transfobia e a misoginia se entrelaçam, negando a legitimidade de sua identidade.

**Impacto Psicológico e Medo da Rejeição:** A combinação de preconceito e misoginia gerou impactos psicológicos profundos, como o medo da rejeição e a dificuldade de se impor em situações desafiadoras. Alex menciona como essas experiências moldaram sua forma de interagir com o mundo, forçando-o a desenvolver estratégias para lidar com olhares, cochichos e comentários maldosos.

### Desconexões e Resistências

**Apoio Familiar e Social Seletivo:** Apesar dos desafios iniciais, Alex encontrou apoio em figuras importantes, como sua tia Cássia, que desempenhou um papel fundamental em sua aceitação. A tia não apenas o acolheu com palavras de incentivo, mas também reconheceu sua identidade ao apresentá-lo como sobrinho. Esses momentos representaram rupturas importantes com a lógica de exclusão e preconceito.

Reconhecimento e Afirmatividade no Espaço Escolar: Com o tempo, Alex conseguiu negociar o respeito por seu nome social e seu lugar como homem trans na escola. Embora tenha enfrentado resistência de alguns professores, ele encontrou aliados entre colegas e pedagogos, o que contribuiu para sua afirmação e visibilidade.

Resiliência e Empoderamento Pessoal: Alex transformou suas experiências em aprendizado e força. Ele destaca a importância do acompanhamento psicológico e da terapia hormonal como meios de alinhar seu corpo com sua identidade. Além disso, sua determinação em enfrentar desafios cotidianos, como o uso de banheiros públicos, demonstra sua resiliência diante de uma sociedade ainda marcada por preconceitos.

A trajetória de Alex exemplifica como preconceito e misoginia estão interligados na manutenção de normas de gênero e exclusão social. Ao mesmo tempo, sua história revela que essas conexões podem ser desafiadas e desconstruídas por meio de apoio comunitário, resiliência individual e políticas de inclusão. Sua jornada não apenas expõe as barreiras enfrentadas por pessoas trans, mas também destaca as possibilidades de superação e transformação.

Sendo assim, as histórias de Alex, Marcos e Angel revelam como preconceito e misoginia estão profundamente conectados na manutenção de normas de gênero que restringem a liberdade de expressão e identidade, mas também destacam as desconexões que surgem por meio de resistência e superação. Juntas, essas narrativas evidenciam a complexidade das opressões interligadas e a força da resiliência na construção de identidades dissidentes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a serem feitas ao final desta pesquisa destacam-se pela relação entre os resultados obtidos e os objetivos gerais e específicos delineados no início do estudo. De modo geral, buscou-se identificar os elementos culturais que influenciam o preconceito e a misoginia em relação aos jovens *queers* no âmbito da escola pública, que a partir de suas respectivas histórias de vida estão relacionados às normas sociais e à estrutura educacional que reproduz valores heteronormativos e binários de gênero. A seguir, destacam-se os principais fatores:

Normas Heteronormativas e Binárias: A escola, como instituição social, muitas vezes reforça um modelo de masculinidade e feminilidade binário, excluindo expressões de gênero e sexualidade que fogem a esses padrões. Essa perspectiva reflete uma cultura que associa o

sexo à função reprodutiva e privilegia relações heterossexuais como norma legítima, marginalizando identidades LGBTQIAPN+. As famílias, por sua vez são influenciadas por valores culturais que reproduzem normas rígidas de gênero e sexualidade. A imposição de papéis tradicionais, como a expectativa de feminilidade para meninas e masculinidade para meninos, reforça a marginalização de jovens que desafiam essas normas. Essas pressões podem levar ao silenciamento de expressões identitárias e ao sentimento de inadequação. Além disso, algumas famílias, influenciadas por valores religiosos ou culturais conservadores, exercem pressão para que jovens queer se alinhem às normas heteronormativas. A crença de que identidades LGBTQIAPN+ são "erradas" ou "pecaminosas" pode intensificar a rejeição e o preconceito dentro do núcleo familiar, criando barreiras para a aceitação plena do jovem.

**Violência Simbólica e Reprodução Social:** Conforme Pierre Bourdieu, a escola é um espaço de reprodução de desigualdades sociais por meio da transmissão do capital cultural das classes dominantes. No contexto de gênero e sexualidade, isso implica na perpetuação de valores que tratam identidades dissidentes como desviantes ou ilegítimas. Essa violência simbólica dificulta a inclusão e naturaliza o preconceito contra estudantes LGBTQIAPN+.

**Ausência de Representatividade no Currículo Escolar:** A invisibilidade de identidades e experiências LGBTQIAPN+ no currículo escolar reforça a exclusão simbólica desses jovens, criando um ambiente que valida apenas narrativas heteronormativas e cisnormativas. Isso contribui para o isolamento e falta de pertencimento de estudantes que não se identificam com esses padrões.

**Reforço de Normas Patriarcais e Misóginas:** O patriarcado e a misoginia, presentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, desvalorizam expressões de feminilidade e características que desafiem os papéis tradicionais de gênero. Jovens queers frequentemente enfrentam preconceitos que têm como base a misoginia, mesmo em suas diferentes expressões de identidade.

**Interseccionalidade e Exclusão:** Outros marcadores culturais, como raça, classe social e religião, interagem com questões de gênero e sexualidade para criar experiências únicas de exclusão e preconceito. Jovens LGBTQIAPN+ que pertencem a grupos racializados ou que enfrentam desigualdades econômicas estão mais suscetíveis a múltiplas formas de marginalização.

Esses elementos culturais, ao se entrelaçarem no ambiente escolar, perpetuam um sistema de exclusão e preconceito que impacta negativamente a experiência educacional e

emocional de jovens queers. A transformação desse cenário requer uma abordagem educativa inclusiva e a desconstrução das normas culturais que perpetuam essas desigualdades.

Os dados obtidos nas entrevistas demonstram que a escola desempenha papel central na formação da identidade desses indivíduos, seja por meio do reforço de normas heteronormativas, seja como espaço de resistência e autodescoberta.

Os relatos obtidos a partir das entrevistas evidenciam como a escola pode ser um ambiente tanto de acolhimento quanto de opressão. Elliot e Henry relataram episódios de *bullying* e discriminação, enquanto Marcos destacou a invisibilidade da comunidade LGBTQIAPN+ no currículo escolar. Esses relatos corroboram o argumento de que a escola, apesar de sua importância na formação da identidade, ainda carece de políticas e práticas inclusivas que possam atender às necessidades dos estudantes LGBTQIAPN+ de forma eficaz.

Além disso, destaca-se o papel das normas de gênero impostas pela família. Elliot, por exemplo, enfrentou resistência da avó ao tentar se afirmar como um homem trans, enquanto Henry relatou que a rigidez da criação que recebeu impactou profundamente sua vida. Esses dados confirmam o objetivo de investigar como as normas sociais e familiares podem dificultar o processo de autodescoberta e aceitação de estudantes LGBTQIAPN+.

A pesquisa também teve como objetivo investigar como os estudantes LGBTQIAPN+ constroem suas identidades em meio à pressão social e familiar. A partir dos relatos, fica evidente que o processo de autoconstrução identitária é marcado por desafios significativos. Henry mencionou a dificuldade de se assumir como bissexual e de lidar com as expectativas sociais de uma masculinidade tradicional, o que reflete a pressão contínua para se conformar às normas de gênero impostas pela sociedade.

Outro objetivo específico da pesquisa foi analisar o papel da escola como agente de mudança social. Os relatos de Elliot e Marcos destacaram a importância de uma pedagogia inclusiva, que possa desafiar a heteronormatividade e promover a diversidade no ambiente escolar. Embora a escola tenha sido um espaço de descoberta para Marcos, os demais entrevistados indicaram a falta de representatividade e apoio institucional como barreiras para o desenvolvimento de suas identidades.

Os resultados aqui obtidos apontam para a necessidade urgente de reformulação das práticas pedagógicas, com a inclusão de políticas e currículos que promovam a aceitação e a visibilidade de estudantes LGBTQIAPN+. A Teoria Queer, que constitui a base teórica da pesquisa, propõe exatamente a crítica dessas normas sociais e a abertura para novas formas de se pensar a identidade de gênero e sexualidade. O estudo revela que os corpos dissidentes,



ao resistirem às normas impostas, estão subvertendo as construções sociais de gênero e criando novos espaços de existência e resistência.

Os traumas relatados por alguns dos entrevistados, como o abuso sexual vivido por Henry, e o silenciamento em torno dessas experiências, mostram a opressão e o isolamento que muitas pessoas LGBTQIAPN+ enfrentam. A Teoria Queer nos ajuda a entender que o silenciamento dessas vivências faz parte do controle social sobre as sexualidades dissidentes. No entanto, a resistência ao se afirmar, como demonstrado pelos entrevistados, é um exemplo claro de como os indivíduos podem transcender essas normas opressoras.

A misoginia e o preconceito, ambos frequentemente enfrentados por estudantes LGBTQIAPN+, estão profundamente enraizados nas estruturas sociais, educacionais e familiares, e contribuem significativamente para os desafios diários de indivíduos que pertencem a essa comunidade.

A misoginia, como forma de preconceito direcionada às expressões de feminilidade, afeta não apenas mulheres cisgênero, mas também homens gays e pessoas trans que são percebidos como afeminados. Na pesquisa, esse tipo de preconceito ficou evidente em relatos como o de Henry, que mencionou ter enfrentado piadas e apelidos, como "viadinho" e "boiola", durante sua vida escolar. Esses insultos não se limitam à sua sexualidade, mas também estão ligados à performatividade de gênero, já que, como ele menciona, "não gosto de ser afeminado". Isso reflete o quanto a feminilidade, em qualquer corpo que a expresse, é desvalorizada e estigmatizada.

A sociedade patriarcal não apenas constrói a feminilidade como algo inferior, mas também impõe um padrão de masculinidade hegemônica que pune qualquer expressão que fuja dessa norma. O preconceito e a misoginia internalizada operam para reprimir qualquer identidade que desafie a dicotomia homem/mulher e as expectativas associadas a cada gênero. Como resultado, estudantes LGBTQIAPN+ que não seguem essas normas são frequentemente alvos de violência simbólica, verbal e, por vezes, física, dentro da escola.

Elliot, por exemplo, ao se identificar como um homem trans, enfrentou resistência dentro da própria família. Sua mãe não aceitava sua transição, o que evidencia o impacto das normas de gênero patriarcais dentro do ambiente familiar. A recusa em aceitar sua verdadeira identidade reflete não apenas o preconceito contra pessoas trans, mas também a misoginia associada à rejeição de qualquer pessoa que transgrida as fronteiras normativas de gênero.

O preconceito institucionalizado também desempenha papel fundamental na experiência dos estudantes LGBTQIAPN+. Isso ficou evidente na pesquisa quando os entrevistados mencionaram a falta de apoio institucional e a invisibilidade da comunidade

LGBTQIAPN+ no currículo escolar. Marcos, por exemplo, falou sobre a falta de representatividade nas aulas, e Henry relatou que a escola, em vez de intervir nas situações de *bullying*, frequentemente deixava que o preconceito se perpetuasse.

A exclusão institucionalizada da diversidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar é uma manifestação de preconceito que impede esses estudantes de se sentirem acolhidos e seguros em um espaço onde deveriam poder explorar suas identidades livremente. A falta de políticas educativas inclusivas reforça a invisibilidade e o silenciamento de suas existências, contribuindo para a perpetuação de uma cultura escolar que, muitas vezes, valida comportamentos discriminatórios e pune qualquer um que se desvie das normas heteronormativas e cisnormativas.

A intersecção entre misoginia, homofobia e transfobia revela como os preconceitos se sobrepõem para intensificar a marginalização de pessoas LGBTQIAPN+. Henry, por exemplo, enfrentou não apenas o preconceito relacionado à sua bissexualidade, mas também uma pressão para se conformar a um ideal de masculinidade que sua família esperava. Essa conformidade forçada à masculinidade hegemônica é uma manifestação clara de misoginia, em que qualquer traço de feminilidade ou qualquer desvio das normas tradicionais de gênero é punido e reprimido.

Da mesma forma, Elliot, como homem trans, enfrentou uma resistência contínua ao tentar afirmar sua identidade dentro de um sistema que reforça a rigidez das normas de gênero. A transfobia a que ele foi submetido não se limita à rejeição de sua identidade de gênero, mas também carrega traços misóginos que desvalorizam sua experiência de transição, especialmente porque desafia a construção binária tradicional de gênero.

O preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+ não é apenas social ou familiar, mas também estrutural, o que agrava as dificuldades que esses indivíduos enfrentam ao buscar aceitação e reconhecimento. A patologização de identidades trans e de orientações sexuais não heteronormativas reforça a ideia de que essas identidades são desvios da norma e, portanto, precisam ser "corrigidas" ou suprimidas. Essa perspectiva patologizante foi observada nos relatos de Henry que, embora tenha conseguido superar o trauma do abuso sexual, ainda enfrenta a pressão de se conformar ao modelo de masculinidade esperado por sua família.

Essa pressão contínua afeta gravemente a saúde mental e o bem-estar dos estudantes LGBTQIAPN+. Como evidenciado nos relatos da pesquisa, muitos sofrem com ansiedade, depressão e outros transtornos psicológicos, como resultado direto da discriminação e da rejeição que enfrentaram e enfrentam, tanto na escola quanto em casa. A falta de apoio, tanto

institucional quanto familiar, contribui para o isolamento emocional desses jovens, que se veem frequentemente sem redes de apoio adequadas.

Conclui-se, portanto, que os resultados da pesquisa atingiram os objetivos estabelecidos, ao demonstrar que a escola e a família são espaços fundamentais na formação da identidade de gênero e sexualidade dos estudantes LGBTQIAPN+. No entanto, esses espaços ainda apresentam grandes desafios no que diz respeito à aceitação e ao apoio a esses estudantes.

A misoginia e o preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+ ainda são profundamente enraizados nas estruturas sociais, educacionais e familiares. A escola, que deveria ser um espaço de desenvolvimento pessoal e aprendizado inclusivo, muitas vezes reforça as normas opressivas que marginalizam esses estudantes. A Teoria Queer, utilizada como base teórica da pesquisa, propõe uma crítica a essas normas, enfatizando a necessidade de subverter as construções rígidas de gênero e sexualidade.

A pesquisa revelou que, embora haja resistência por parte dos estudantes LGBTQIAPN+ em suas lutas diárias por aceitação, ainda há muito a ser feito para transformar as instituições que deveriam acolhê-los. A inclusão de políticas educativas que combatam o preconceito e promovam a diversidade, juntamente com o rompimento dos padrões normativos que alimentam a misoginia, são passos fundamentais para a criação de um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

O enfrentamento da misoginia e do preconceito é essencial não apenas para a melhoria do ambiente escolar, mas também para que esses jovens possam viver plenamente suas identidades e construir suas vidas livres de opressão. O reconhecimento das interseções entre misoginia, homofobia e transfobia é crucial para entender a profundidade do preconceito que afeta a comunidade LGBTQIAPN+ e para desenvolver estratégias de combate a essas formas de discriminação.

Com base nas conclusões apresentadas, considera-se que o gestor escolar tem um papel fundamental na promoção de um ambiente mais inclusivo e seguro para os estudantes LGBTQIAPN+. Para romper com as barreiras do preconceito e as dificuldades enfrentadas por esses alunos, é necessário adotar uma abordagem proativa, promovendo mudanças estruturais, pedagógicas e culturais dentro da escola. Para que isso ocorra, é fundamental que o gestor adote uma postura ativa e consciente, implementando políticas inclusivas e promovendo uma cultura escolar de respeito, acolhimento e diversidade, tais como as listadas a seguir.

## **1 Formação continuada para professores e equipe escolar**

Um dos primeiros passos que o gestor escolar pode dar para romper com as barreiras do preconceito é promover formações continuadas para professores e funcionários da escola, voltadas para a conscientização sobre diversidade de gênero e sexualidade. Muitas vezes, o preconceito dentro das escolas é perpetuado pela falta de conhecimento ou pela reprodução de estereótipos que já estão enraizados na sociedade. Ao capacitar a equipe para compreender melhor as questões LGBTQIAPN+ e reconhecer as especificidades das vivências desses estudantes, o gestor pode assegurar que o corpo docente esteja preparado para lidar com situações de preconceito, criar espaços seguros e apoiar os alunos de forma eficaz.

## **2. Criação de políticas de inclusão e apoio a estudantes LGBTQIAPN+**

É fundamental que o gestor escolar implemente políticas claras de inclusão e proteção para estudantes LGBTQIAPN+. Essas políticas devem incluir

- garantia do uso do nome social para estudantes trans e não binários, conforme sua identidade de gênero;
- acesso a banheiros e vestiários seguros, que respeitem a identidade de gênero dos alunos, evitando constrangimentos e discriminação;
- criação de canais de denúncia e apoio para que estudantes LGBTQIAPN+ possam relatar casos de *bullying*, preconceito e discriminação, sem medo de retaliação.

Essas medidas não só garantiriam o cumprimento de direitos básicos dos estudantes, mas também criariam um ambiente onde todos se sintam respeitados e acolhidos. Como foi destacado na pesquisa, a ausência dessas políticas pode contribuir para o isolamento e para o sofrimento psicológico dos estudantes, impactando diretamente o seu desempenho acadêmico e emocional.

## **3. Inserção da diversidade no currículo escolar**

Outro aspecto fundamental para que o gestor escolar contribua para a redução do preconceito é a inserção da diversidade de gênero e sexualidade no currículo escolar. Isso pode ser feito por meio de disciplinas e projetos que discutam a história da comunidade LGBTQIAPN+, a luta por direitos civis, e também as contribuições dessas pessoas para a sociedade. Ao incluir essas temáticas no conteúdo pedagógico, a escola não apenas educa

sobre respeito e inclusão, mas também ajuda a combater os estereótipos e o preconceito, promovendo uma maior compreensão das questões de gênero e sexualidade.

Ao valorizar e normalizar a diversidade nas práticas pedagógicas, o gestor cria um ambiente onde os estudantes LGBTQIAPN+ podem se ver representados, o que ajuda a reduzir o sentimento de alienação e invisibilidade, como foi relatado por alguns dos entrevistados na pesquisa.

#### **4. Fomento de grupos de apoio e círculos de diálogo**

A criação de grupos de apoio e círculos de diálogo específicos para estudantes LGBTQIAPN+ pode ser uma excelente ferramenta para proporcionar um espaço seguro onde esses jovens possam compartilhar suas experiências, discutir suas questões e receber suporte de seus pares. O gestor escolar pode incentivar a formação de grupos de estudo ou apoio para discutir questões relacionadas à identidade de gênero, sexualidade e direitos humanos.

Esses grupos também podem ser estendidos a toda a comunidade escolar, promovendo o envolvimento de alunos, professores e pais em atividades de conscientização e sensibilização, o que ajudaria a diminuir o preconceito estrutural presente na escola. O fortalecimento do diálogo e o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar são essenciais para que as mudanças sejam realmente efetivas.

#### **5. Combate ao *bullying* e à discriminação**

O gestor deve ser proativo no combate ao *bullying* e à discriminação. Isso inclui a criação de uma política de tolerância zero ao *bullying* LGBTQIAPN+, com ações claras de prevenção e intervenções quando casos ocorrem. É essencial que o gestor promova campanhas e palestras que abordem o *bullying* não apenas como um problema disciplinar, mas como uma questão social e ética que impacta diretamente a saúde mental e o bem-estar dos estudantes.

Além disso, a atuação do gestor escolar deve ser orientada para que sanções educacionais, respeitados os regimentos internos, sejam aplicadas, proporcionando um aprendizado transformador para aqueles que cometem atos de *bullying*. Ao invés de agir de forma punitiva, é importante que a escola eduque os alunos sobre as consequências do preconceito e da discriminação.

#### **6. Envolvimento das famílias e da comunidade**

A participação das famílias é crucial para que o ambiente escolar se torne mais inclusivo e acolhedor. O gestor pode promover eventos e encontros que tragam a comunidade

e as famílias para discutir questões de gênero e sexualidade, desmistificando preconceitos e criando uma rede de apoio maior para os estudantes LGBTQIAPN+. As famílias, muitas vezes, podem ser fontes de resistência à aceitação das identidades de gênero e orientação sexual de seus filhos, e é papel da escola promover diálogos que conscientizem e esclareçam.

Ao criar um ambiente em que as famílias também possam discutir e aprender sobre essas questões, o gestor está contribuindo para que os estudantes LGBTQIAPN+ se sintam mais apoiados tanto dentro quanto fora da escola, o que facilita o processo de aceitação e autoconfiança.

## **7. Apoio psicológico e social**

O gestor escolar, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, deve garantir que a escola ofereça apoio psicológico especializado para os estudantes LGBTQIAPN+ que, muitas vezes, enfrentam desafios emocionais e psicológicos, como ansiedade, depressão e isolamento, devido ao preconceito. É essencial que o ambiente escolar disponha de profissionais capacitados para lidar com essas questões e oferecer suporte adequado aos alunos que enfrentam dificuldades relacionadas à sua identidade de gênero ou orientação sexual.

## **8. Promoção de uma cultura de Respeito e empatia**

Por fim, o gestor escolar deve estar empenhado em promover uma cultura de respeito e empatia na escola. Isso requer que ele seja um exemplo de liderança inclusiva e que reforce continuamente os valores de igualdade, respeito à diversidade e solidariedade entre os alunos. Esse processo de mudança cultural começa com a sensibilização da comunidade escolar para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes LGBTQIAPN+ e se concretiza por meio de ações cotidianas que demonstrem o compromisso da escola com a inclusão.

Em resumo, o gestor escolar tem uma função estratégica na criação de um ambiente escolar que rompa com as barreiras do preconceito e ofereça apoio adequado aos estudantes LGBTQIAPN+. Por meio de formação continuada, políticas de inclusão, diversidade no currículo, apoio emocional, combate ao *bullying* e envolvimento familiar, o gestor pode transformar a escola em um espaço de acolhimento, onde todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, possam se desenvolver plenamente e com dignidade.

## 7 Limitações do estudo

Algumas limitações para a realização do presente estudo puderam ser identificadas, principalmente em relação à abrangência dos dados, à metodologia aplicada e à análise dos resultados. Essas limitações são importantes de serem reconhecidas, pois influenciam a interpretação e a aplicabilidade dos achados da pesquisa.

Fatores como classe social, raça, etnia, região geográfica e contextos educacionais diferentes podem influenciar significativamente as experiências desses estudantes, e a ausência de representatividade de grupos variados na pesquisa pode restringir o escopo das conclusões. Por exemplo, se a maioria dos entrevistados frequentou escolas de uma mesma região ou sistema de ensino, as particularidades dessa localidade podem não refletir as experiências de estudantes LGBTQIAPN+ em áreas com realidades socioeconômicas e culturais distintas. Isso aponta para a necessidade de maior diversidade dos entrevistados para enriquecer a análise.

A pesquisa pode ter se concentrado nas experiências negativas enfrentadas por estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, como o *bullying*, a discriminação e a rejeição familiar, o que é importante para entender os desafios, mas pode limitar a visão sobre as experiências positivas e de superação desses indivíduos. Embora seja essencial expor as dificuldades e as barreiras que esses jovens enfrentam, focar exclusivamente nos aspectos negativos pode ignorar as estratégias de resistência, redes de apoio e superações que fazem parte do cotidiano desses estudantes. A ausência de uma análise mais equilibrada, que considere também os mecanismos de apoio e os contextos onde há acolhimento e inclusão, pode apresentar uma visão parcial das vivências LGBTQIAPN+, sugerindo uma realidade predominantemente desfavorável sem destacar o potencial transformador que a escola pode ter.

A interseccionalidade – a sobreposição de diferentes formas de opressão, como gênero, raça, classe, orientação sexual e identidade de gênero – pode não ter sido abordada de forma completa ou detalhada na pesquisa. Estudantes LGBTQIAPN+ que pertencem a grupos minoritários, em termos de raça, etnia ou classe social, por exemplo, podem enfrentar desafios únicos que não são totalmente capturados em uma análise focada exclusivamente em gênero e sexualidade.

Essa limitação é importante porque experiências de preconceito e discriminação podem ser agravadas ou atenuadas por outros fatores além da identidade de gênero ou orientação sexual, como a racialização, a pobreza ou o acesso a recursos educacionais.

Portanto, a falta de um olhar interseccional aprofundado pode deixar de fora uma compreensão mais completa das dinâmicas de exclusão e inclusão.

Por fim, uma limitação importante é a ausência de uma análise mais aprofundada sobre as políticas educacionais em vigor no contexto da pesquisa. Embora a experiência dos estudantes LGBTQIAPN+ seja fundamental, uma análise mais robusta sobre como as escolas estão implementando (ou falhando em implementar) políticas de inclusão poderia enriquecer os achados. Isso inclui investigar o impacto das políticas escolares, como o uso do nome social, o acesso a banheiros e vestiários, e a inclusão de conteúdos sobre diversidade de gênero e sexualidade no currículo.

## **8 Sugestão para pesquisas futuras**

Várias sugestões de pesquisas futuras podem ser feitas para expandir o entendimento sobre as experiências dos estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar e em outros contextos. Essas pesquisas podem se aprofundar em questões ainda não totalmente exploradas e ajudar a desenvolver novas práticas educacionais e políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Um trabalho promissor poderia se concentrar em um estudo longitudinal que acompanhe estudantes LGBTQIAPN+ ao longo de sua trajetória escolar, investigando como as experiências vividas na escola (incluindo apoio ou falta dele) impactam a construção de suas identidades e sua saúde mental. Esses estudos permitiriam uma compreensão mais profunda dos efeitos de longo prazo da inclusão ou da exclusão escolar e poderiam ajudar a identificar os fatores mais importantes para o bem-estar e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Outra linha de pesquisa importante seria investigar a relação entre o preconceito e a *performance* acadêmica dos estudantes LGBTQIAPN+. Isso incluiria não apenas o impacto direto do *bullying* e da discriminação, mas também determinar como a ausência de políticas inclusivas afeta o desempenho escolar, a evasão e o desenvolvimento acadêmico desses alunos. Uma pesquisa com esse objetivo poderia fornecer dados valiosos para embasar a implementação de programas educacionais voltados à melhoria do desempenho escolar e à redução da evasão entre estudantes LGBTQIAPN+.

Outra sugestão é investigar as percepções e as experiências de professores, gestores e demais profissionais da educação na implementação de políticas de inclusão para estudantes LGBTQIAPN+. Identificar as principais barreiras encontradas pelos educadores no dia a dia



escolar, suas atitudes em relação à diversidade de gênero e sexualidade, e as necessidades de formação continuada para lidar com essas questões de forma mais eficiente e empática poderiam apontar novos olhares sobre o tema.

Sugere-se, ainda, investigar as intersecções entre identidade de gênero, sexualidade, raça, classe social, e outros marcadores de opressão no contexto escolar. Estudantes LGBTQIAPN+ que pertencem a grupos racializados, que vivem em situação de pobreza ou que enfrentam outras formas de discriminação podem ter experiências significativamente diferentes e mais complexas de preconceito. Essa linha de investigação é crucial para entender como diferentes formas de opressão se sobrepõem e como as políticas educacionais podem ser mais inclusivas e interseccionais.

Por fim, uma pesquisa voltada para a análise da formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão LGBTQIAPN+ no sistema educacional é de extrema importância. Este estudo poderia avaliar as políticas já existentes, seu impacto na prática escolar, e sugerir novas diretrizes para garantir a inclusão efetiva. Ao examinar como as políticas são aplicadas em diferentes níveis de governo e suas repercussões no cotidiano escolar, seus achados poderiam orientar a formulação de propostas legislativas e educacionais mais robustas e eficazes.

As sugestões de pesquisas futuras aqui apresentadas buscam expandir o conhecimento sobre a experiência de estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar e outros espaços sociais, bem como sobre as maneiras de melhorar a inclusão e o respeito à diversidade. Ao focar em questões como o impacto de políticas inclusivas, o papel da educação na formação da identidade e as intersecções de gênero, sexualidade e outros marcadores de opressão, essas pesquisas poderão contribuir para uma sociedade mais justa e acolhedora, onde a diversidade é vista como um valor, e não como uma barreira.

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2003). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Aguiar, R. Q., & Pelá, M. C. H. (2020). Misoginia e violência de gênero: A origem, fatores e cotidiano. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, 9(3), 68-84. ISSN 2238-3565.
- Azevedo, C. R. F., & Gomes, R. (2019). O uso da narrativa na educação permanente em Saúde: Sentidos, êxitos e limites educacionais. *Interface (Botucatu)*, 23, e170957.
- Barreto, A., Araújo, L., & Pereira, M. E. (Orgs.). (2009). *Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 20 mar. 23.
- Barbosa, R. M., & Aquino, E. M. L. (2003). Cultura sexual, ciência e política: Uma entrevista com Richard Parker. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(Supl 2), 455-464.
- Barroso, M. G. T., Fernandes, L. B., et al. (2006). Sexualidade na adolescência: Análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. *Acta Paulista de Enfermagem*, 19(4). <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000400007>.
- Bastos, L. C., & Andrade Biar, L. (2015). Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(4). ISSN 1678-460X.
- Beauvoir, S. de. (2016). *O segundo sexo* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Benschop, Y., & Doorewaard, H. (1998). Covered by inequality: the gender subtext of organizations. *Organization Studies*, 19(5), 787-790. <https://doi.org/10.1177/017084069801900504>
- Bourabain, D. (2021). Everyday sexism and racism in the ivory tower: the experiences of early career researchers on the intersection of gender and ethnicity in the academic workplace. *Gender, Work & Organization*, 28(1), 248-267. <https://doi.org/10.1111/gwao.12549>
- Bourdieu, P. (1998). *A dominação masculina*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bell, E., Taylor, S., Tienari, J., & Meriläinen, S. (2020). Dangerous knowledge: the political, personal, and epistemological promise of feminist research in management and

- organization studies. *International Journal of Management Reviews*, 22(2), 177-192.  
<https://doi.org/10.1111/ijmr.12221>
- Berkowitz, D. (2009). Theorizing lesbian and gay parenting: Past, present, and future scholarship. *Journal of Family Theory and Review*, 1, 117-132.
- Benevides, B. G. (2024). *Dossiê: Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023*. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA. ISBN 978-85-906774-9-9.
- Brasil. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. (2012). Redação final. Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao-PL+8035/2010). Acesso em 12 out. 2015.
- Bristow, J. (1989). Homophobia/Misogyny: Sexual Fears, Sexual Definition. In S. Shepherd & M. Wallis (Eds.), *Coming on Strong: Gay Politics and Culture* (p. 66). London/Boston/Sydney/Wellington: Unwin Hyman.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence coping with commitments* (Tese de doutorado não-publicada). University of Groningen, Groningen, Holanda.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42(Jan-Jun).  
<https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>
- Butler, J. (1999). Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do 'sexo'. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Brioschi, L. R., & Trigo, M. H. B. (1987). Relatos de vida em ciências sociais: Considerações metodológicas. *Revista Ciência e Cultura*, 39(7), 631-637.
- Camargo, A. (1984). Os usos da história oral e da história de vida: Trabalhando com elites políticas. *Revista de Ciências Sociais*, 27(1), 5-28.
- Campos, L. M. L. (2015). Gênero e diversidade sexual na escola: A urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciência & Educação*, 21(4), I-IV.
- Campos, R. C. P. R. (Org.). (2010). *Pesquisa, educação e formação humana: Nos trilhos da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Campos, R. T. O., & Furtado, J. P. (2008). Narrativas: Utilização na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista de Saúde Pública*, 42(6), 1090-1096.

- Caproni Neto, H. L., & Saraiva, L. A. S. (2018). Masculinidades, trabalho e reprodução de preconceitos: Um estudo com trabalhadores gays, lésbicas e bissexuais. *Revista de Administração IMED*, 8(1), 191-215.
- Carvalho, F. M. de, & Moterani, G. M. B. (2016). Misoginia: A violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. *Avesso do Avesso*, 14(14), 167-178.
- Charbonneau, P. E. (1987). *Adolescência e sexualidade*. São Paulo: Paulinas.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Uberlândia: EDUFU. [Pesquisa Narrativa: Experiências e História na Pesquisa Qualitativa, Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEU/UFU].
- Connell, R. W., & James, W. (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21(1), 424.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. São Paulo: Penso Editora LTDA.
- Cruz, P. A. S., & de Freitas, S. A. (2015). O Poder Disciplinar e a Violência das Instituições Escolares: Um estudo à luz de Michel Foucault e Aúrea Guimarães. *ANAIS DO ENIC*, 1(3).
- Dinis, N. F. (2013). Por uma pedagogia queer. *Itinerários Reflections*, 2(2). DOI: 10.5216/ir.v2i15.27710
- Denzin, N. K. (1984). Interpretando as vidas de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Falkner. *Revista de Ciências Sociais*, 27(1), 29-43.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Fernandes, F. B. M. (2014). Os desafios da “Escuta Ativa”: Manifesto por uma gestão queer em políticas feministas e LGBT. *Revista Periódicus*, 1(1), maio-outubro.
- Fernandes, et al. (1999). Gravidez na Adolescência um Problema Social: Visão de um grupo. In M. D. S. Alves, L. M. F. Pagliuca, & M. G. T. Barroso (Eds.), *Cultura e poder nas práticas de saúde: Sociedade, grupo, família*. Fortaleza: Pós - Graduação/DENF/Universidade Federal do Ceará.
- Ferrari, W., et al. (2021). Liliana: Violências nas trajetórias afetivo-sexuais de jovens gays: “Novas” configurações e “velhos” desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(7), Jul.
- Figueiró, M. N. D. (2018). *Educação sexual: Saberes essenciais para quem educa*. Curitiba: CRV.
- Filax, G., et al. (2015). Teoria Queer/Abordagem lésbica e gay. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Teoria e métodos de pesquisa social* (pp. xx-xx). Petrópolis/RJ: Vozes.

- Filho, A. T. (2005). Uma questão de gênero: Onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*, 24. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-83332005000100007>
- Fraser, N. (2007). Mapeando a imaginação feminista: Da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, 15(2), 291-308.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, M. de A. (2021). Antropologia e educação escolar: A educação indígena, o combate à misoginia, à LGBTfobia e à discriminação contra a cultura afro-brasileira. *Educ. Rev.*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102-469826064>
- Fotaki, M., & Harding, N. (2018). *Gender and the organization: women at work in the 21st century*. Routledge.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1: An introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1976).
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e punir* (35ª ed., R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2015). *História da sexualidade 1: A vontade de saber* (3ª ed., M. T. da C. Albuquerque & J. A. Guilhon Albuquerque, Trans.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gagnon, J. H., & Simon, W. (1973). *Sexual conduct: The social sources of human sexuality*. Aldine.
- Gil, A. C. (1999). *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual pesquisa qualitativa*. Ânima educação. Belo Horizonte. Recuperado de <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>
- Goldberg, A. E. (2007). Talking about family: Disclosure practices of adults raised by lesbian, gay, and bisexual parents. *Journal of Family Issues*, 28, 100-131.
- Hartley, J. F. (1994). Case studies in organizational research. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 208- 229). London: Sage.
- Hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Guimarães, A. M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade*. Campinas-SP: Autores Associados.

- Humble, Á., et al. (2016). Queer theory, intersectionality, and LGBT-parents families: Transformative critical pedagogy in family theory. *Journal of Family Theory & Review*, 8, 74-94. <https://doi.org/10.1111/jftr.12127>
- Irigaray, L. (1985). *This sex which is not one*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ibrahim, I. (2016). From Ancient Greco-Roman culture to the contemporary LGBTQ community: The transfer of sex and power dynamics. *Denison Journal of Religion*, 15(1), 1-7.
- Jagose, A. (2000). Queer theory. *Australian Humanities Review*. Recuperado de <http://www.lib.latrobe.edu.au/AHR/archive/Issue-Dec-1996/jagose.html>
- Jovchelovich, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista Narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Kelleher, C. (2009). Minority stress and health: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) young people. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(4), 373-379.
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In H. B. de Hollanda (Ed.), *Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura* (pp. 206-224). Rio de Janeiro: Rocco.
- Leite, V. (2019). “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Salud Soc.* (Rio J.), 32. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>
- Leininger, M. M. (Ed.). (1991). *Culture care diversity and universality: A theory of nursing*. New York: National League for Nursing Press.
- Lemos, C. T. (2005). Religião, gênero e sexualidade: O lugar da mulher na família camponesa. Goiânia: Ed. da UCG.
- Lewis, J. (2008). Resilience among transgender adults who identify as genderqueer: Implications for health and mental health treatment (Order No. 3287747). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (304533091).
- Lôbo, D. C. (2020). Michel Foucault: Biopolítica e a escola hoje. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 10(24). Retrieved from <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15642>
- Lopes, et al. (2020). Prazeres, práticas sexuais e abjeção: Travestis, transexuais e os limites em ser “gente”. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32(3), 306-317. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i3/5991>
- MacKinnon, C. A. (1982). Feminism, Marxism, method, and the state: An agenda for theory. *Feminist Theory*, 7(3), 515-544. [https://doi.org/\[DOI\]](https://doi.org/[DOI]).

- McCarthy, L., & Taylor, S. (2024). Misogyny and organization studies. *Organization Studies*, 45(3), 457-473. <https://doi.org/10.1177/01708406231213964>
- Marinho, C. M., & Veras, E. F. (2017). Michel Foucault e a Teoria Queer. *Revista Bagoas*, (16), 21-28.
- Marre, J. L. (1991). História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, 3(3), 89-141.
- Marquesin, D. F. B., & Ferragut, L. F. (2009). Narrativa como objeto de estudo: Aportes teóricos. *Revista Múltiplas Leituras*, 2(2), 219-237.
- Matteson, D. R. (1972). Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 353-374.
- Marcial, E. (1977). *Epigrammes*, livre I, XC, v. 1. Paris: Les Belles Lettres.
- Melo, H. P. de, & Castilho, M. (2009). Trabalho reprodutivo no Brasil: Quem faz? *Revista de Economia Contemporânea*, 13(1), 135-158.
- Minayo, M. C. de S., & others. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21st ed.). Ed. Vozes.
- Miskolci, R. (2007). Pânicos morais e controle social: Reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, (28). <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>
- Moura, R. G., Nascimento, R. P., & Barros, D. F. (2017). O problema não é ser gay, é ser feminino: O gay afeminado nas organizações. *Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 4(11), 1478-1541.
- Moura, R. G., & Nascimento, R. P. (2020). O estigma da feminilidade nas organizações: um estudo a partir da visão de sujeitos gays. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 19(2), 203-226.
- Muylaert, C. J. (2014). Entrevistas narrativas: Um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(spe2), 184-189.
- Nascimento, C. G. (2021). Todo mundo é igual? Construções de gênero sob o olhar da juventude. *Interações*, 22(1), 151-164. <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v22i1.2597>
- Nicolson, P. (2015). *Gender, power and organization: A psychological perspective on life at work*. Routledge.
- Nunes, A. C. D. N., & Pereira, R. D. (2022). BDSM: Corpos e jogos de poder. *Revista de Administração de Empresas*, 62, e2021-0085.
- Oliveira, T. M. V. (2001). Amostragem não probabilística: Adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. *FECAP*, 2(3).

- Navarro, L. R. (1999). *Conversas na varanda: Um debate leve e provocante sobre a sexualidade brasileira*. Rocco.
- Otiniano V, A. D., Gee, G. C., Ford, C. L., & Iguchi, M. Y. (2014). Racial discrimination, gender discrimination, and substance abuse among Latina/os nationwide. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 43–51. <https://doi.org/10.1037/a0034674>
- Oswald, R., Blume, L., & Marks, S. (2005). Descentralização da heteronormatividade: A model for family studies. In V. L. Bengtson, A. C. Acock, K. R. Allen, P. Dilworth- Anderson, & D. M. Klein (Eds.), *Source book of family theory & research* (pp. 43- 165). Sage.
- Pachá, P., & Moreira, L. V. de C. (2022). Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. *Synesis*, 14(1), 157-168. ISSN 1984-6754.
- Pagnan, R. (2020). De Foucault a Butler: Como a Teoria Queer contamina os discursos. *Revista Rua*.
- Pasini, W. (1996). *Intimidade: muito além do sexo* [Intimacy: far beyond sex]. (M. Fondelli, Trans.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Pépece, O. M. C., & Miranda, A. P. C. (2019). Pérolas, Thatcher, e processos de resignificação de gênero. *Revista ADM.MADE*, 23(1), 57-69.
- Pereira, H., & Costa, P. A. (2016). Modeling the impact of social discrimination on the physical and mental health of Portuguese gay, lesbian and bisexual people. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 29(2), 1-13.
- Pinar, W. (1998). Introduction. In W. Pinar (Ed.), *Queer Theory in Education* (pp. 1-47). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinho, A. (2022). Material que originou fake new sobre o “kit gay” apareceu em 2010. Folha Uol. Acesso em 16/09/2024; disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/09/material-que-originou-fake-news-sobre-kit-gay-apareceu-em-2010-entenda.shtml>
- Princípios de Yoguiakart. (2024). *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Acesso em 02/01/2024 disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/principios\\_yogyakarta.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/principios_yogyakarta.pdf)
- Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência* (1ª ed.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In O. M. V. Simson (Ed.), *Experimentos com História de vida: Itália-Brasil* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice.



- Ravagnoli, N. C. S. R. (2018). A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *The Specialist*, 39(3), 1-14. Retrieved from <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195>
- Rotondano, Érika Vidal. (2023). Trabalho de formiguinha: A formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus. *Educ. rev.* 39. <https://doi.org/10.1590/0102-469820723>
- Saraiva, L. A. S., Santos, L. T. D., & Pereira, J. R. (2020). Heteronormativity, masculinity and prejudice in mobile apps: The case of Grindr in a Brazilian city. *BBR. Brazilian Business Review*, 17, 114-131.
- Salih, S. (2013). *Judith Butler e a Teoria Queer* [Judith Butler and Queer Theory]. (G. L. Louro, Trans.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, C. J. (2017). *Crimes de preconceito e de discriminação*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Sasso, W. C. (2018). *Masculinidades plurais: um estudo sobre homens dissidentes de gênero e sexualidade no Projeto "Chicos"* [Plural masculinities: a study on gender dissident men and sexuality in the "Chicos" Project]. (Dissertação de mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná).
- Schraiber, L. B. (1995). Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Rev. Saúde Pública*, 29(1), 63-74.
- Rosenberg, S. (2017). Coming In: Queer Narratives of Sexual Self Discovery. *Journal of Homosexuality*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1390811>
- Scott, J. (1988). *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Silva, A. P., et al. (2007). Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 1(1), 25-35.
- Silva, J. C. P., et al. (2021). Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(7), 2643-2652. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.13492021>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, V. H. M. C., França, J. M. S., & Pinho, V. R. (2016). Capital humano e desigualdade salarial no Brasil: uma análise de decomposição para o período 1995-2014. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 46(3), 579-608.
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.

- Spargo, T. (2017). *Foucault e a Teoria Queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares*. (H. R. Candiani, Trans.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Swain, T. N. (2001). Para além do binário: os queers e o heterogênero. *Gênero: Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, 2(1), 93-94.
- Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 315- 323.
- Tragtemberg, M. (1985). Relações de Poder na Escola. *Lua Nova*, 4, 21-28. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Turner, W. B. (2000). *A genealogy of queer theory*. Philadelphia: Temple University Press.
- Weeks, J. (1993). *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa.
- Vásquez, A. (2021). Pedagogia Queer na América Latina. Estratégias e Abordagens. *Revista Interdisciplinar de Estudos de Gênero*, 7. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452021000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452021000100007)
- Wilson, M. (2002). 'I am the prince of pain, for i am a princess in the brain': Liminal transgender identities, narratives and the elimination of ambiguities. *Sexualities*, 5(4), 425-448. <https://doi.org/10.1177/1363460702005004003>
- Winter, S., et al. (2016). Transgender people: health at the margins of society. *Lancet*, 388(10042), 390-400. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00683-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00683-8)
- Verniers, C., & Vala, J. (2018). Justifying gender discrimination in the workplace: The mediating role of motherhood myths. *PloS One*, 13(1), e0190657. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190657>
- Woulfe, J. M., & Goodman, L. A. (2018). Identity abuse as a tactic of violence in LGBTQ communities: Initial validation of the identity abuse measure. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0886260518756766>
- Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-65.

## Apêndice

### Roteiro de entrevista:

#### **1º Encontro**

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Como se define sexualmente?

Você tem filho?

Quem é você?

Como foi sua história de vida?

Qual a sua estrutura familiar?

Qual a sua estrutura cultural?

Qual o seu status social?

Em que contexto nasceu?

Quem foi um grande inspirador na infância, por quê?

Como foi relacionamento com os pais na infância?

Sofreu algum tipo de violência?

Como era o convívio familiar?

Fato marcante da vida durante a infância?

#### **2º Encontro**

A partir de quando você percebeu que não se encaixava nos padrões sociais de gênero?

Como foi o processo de aceitação familiar?

Qual foi a reação da família quando contou? Como se sentiu naquele momento?

Qual foi o sentimento gerado? Há um impacto na sua vida até hoje na sua forma de ser?

Como é o fato de performar fora de uma estrutura social dita como certa?

Como foi esse período na escola? Brincadeiras? Violências físicas ou simbólicas, piadas, apelidos?

Como você se sentiu?

Como a escola agiu?

Como era na infância e hoje, com idade escolar, como você lida com isso hoje? Percebe alguma mudança?

Você faria algo diferente da sua infância?

Como foi o processo de sair do armário na escola? Na família? Na sociedade?

Como você percebeu o papel familiar no processo de construção da sua sexualidade?

Instrução, houve conhecimento, repasse de informação? Como você este percurso no ambiente escolar?

Houve alguma estrutura de apoio quando se assumiu, seja na escola ou em casa?

Como você enxerga o homossexual hoje frente à sociedade?

### **3º Encontro**

Há alguma experiência de vida específica por performar feminilidade?

Você vê alguma necessidade de aceitação?

O que é ser homem trans?

O que representa ser trans socialmente?

Como é ser trans no seu cotidiano?

Qual a reação das pessoas ao descobrir que você é trans?

Você acha a sociedade preconceituosa? Por quê? Você se vê vítima de preconceito?

Você acha que desafia os padrões sociais, por quê?

O que ele pensa sobre o discurso LGBTQIAPN+ ser fora do normal?

Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

### **A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – Lei 9.394/96**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

#### ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Lei 8.069/90.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

a) humilhe; ou

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Art 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena - detenção de seis meses a dois anos.

ESTATUTO DA JUVENTUDE5 – Lei 12.852/13.

#### Dos Princípios

Art. 2o O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;  
VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; Do Direito à Educação

Art. 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes. Do Direito à Diversidade e à Igualdade

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;

II - orientação sexual, idioma ou religião;

III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:

I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;

V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei;

VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças.

Do Direito à Saúde

Art. 20. A política pública de atenção à saúde do jovem será desenvolvida em consonância com as seguintes diretrizes:

IV - garantia da inclusão de temas relativos ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas, à saúde sexual e reprodutiva, com enfoque de gênero e dos

direitos sexuais e reprodutivos nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino; Do Direito à Cultura

Art. 21. O jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade.

#### PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA2 – 2007

Os tratados internacionais ratificados pelo governo brasileiro ingressam no sistema jurídico na condição de norma constitucional. Em 2007 foram ratificados os princípios de Yogyakarta que explicitam direitos da população e abarca o direito ao reconhecimento do nome conforme a autodeterminação da sua identidade de gênero. Constitui texto publicado e ratificado pelo Brasil:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e interrelacionados. A orientação sexual<sup>1</sup> e a identidade gênero<sup>2</sup> são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso. Muitos avanços já foram conseguidos no sentido de assegurar que as pessoas de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver com a mesma dignidade e respeito a que todas as pessoas têm direito. Atualmente, muitos Estados possuem leis e constituições que garantem os direitos de igualdade e não-discriminação, sem distinção o por motivo de sexo, orientação sexual ou identidade de gênero.

Conceitos estabelecidos pelos Princípios de Yogyakarta (do qual o Brasil é signatário)

1) Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (desde que consensual e observada a idade de consentimento)

2) Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras



expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (desde que consensual e observada a idade de consentimento).

Direito ao reconhecimento perante a lei.

Toda pessoa tem o direito de ser reconhecida, em qualquer lugar, como pessoa perante a lei. As pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas devem gozar de capacidade jurídica em todos os aspectos da vida. A orientação sexual e identidade de gênero autodefinidas por cada pessoa constituem parte essencial de sua personalidade e um dos aspectos mais básicos de sua autodeterminação, dignidade e liberdade. Nenhuma pessoa deverá ser forçada a se submeter a procedimentos médicos, inclusive cirurgia de mudança de sexo, esterilização ou terapia hormonal, como requisito para o reconhecimento legal de sua identidade de gênero. Nenhum status, como casamento ou status parental, pode ser invocado para evitar o reconhecimento legal da identidade de gênero de uma pessoa. Nenhuma pessoa deve ser submetida a pressões para esconder, reprimir ou negar sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Os Estados deverão:

- a) Garantir que todas as pessoas tenham capacidade jurídica em assuntos cíveis, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero, assim como a oportunidade de exercer esta capacidade, inclusive direitos iguais para celebrar contratos, administrar, ter a posse, adquirir (inclusive por meio de herança), gerenciar, desfrutar e dispor de propriedade;
- b) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e de outros tipos que sejam necessárias para respeitar plenamente e reconhecer legalmente a identidade de gênero autodefinida por cada pessoa;
- c) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e de outros tipos que sejam necessárias para que existam procedimentos pelos quais todos os documentos de identidade emitidos pelo Estado que indiquem o sexo/gênero da pessoa – incluindo certificados de nascimento, passaportes, registros eleitorais e outros documentos – reflitam a profunda identidade de gênero autodefinida por cada pessoa.
- d) Assegurar que esses procedimentos sejam eficientes, justos e não discriminatórios e que respeitem a dignidade e privacidade das pessoas;
- e) Garantir que mudanças em documentos de identidade sejam reconhecidas em motivo de sexo, orientação sexual ou identidade de gênero. Conceitos estabelecidos pelos Princípios de Yogyakarta (do qual o Brasil é signatário)

1) Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, todas as situações em que a identificação ou desagregação das pessoas por gênero seja exigida por lei ou por políticas públicas;

f) Implementar programas focalizados para apoiar socialmente todas as pessoas que vivem uma situação de transição ou mudança de gênero. Direito à educação. Toda pessoa tem o direito educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características. Os Estados deverão:

a) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos e das estudantes, funcionários/as e professores/ as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero;

b) Garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero;

c) Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero;

d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionadas a essas características; e) Assegurar que leis e políticas dêem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/ as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio;

f) Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa;

g) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem

discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão;

h) Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 19881 assegura a todas as brasileiras e aos brasileiros uma série de direitos, dentre eles, correlacionam-se com a prerrogativa da utilização do nome social o fundamento da dignidade da pessoa humana e a promoção do bem de todos sem qualquer discriminação e ainda a prevalência dos direitos humanos, a paz, a igualdade, a inviolabilidade da honra e da imagem, conforme abaixo citado:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

III - a dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

II - prevalência dos direitos humanos;

VI - defesa da paz; Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;