



**Universidade Federal do Amapá**  
**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Departamento de Pós-Graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Katia Maria Barbosa dos Anjos**

**Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de  
estudantes LGBTQIA+**

**Macapá, AP - 2022**

**Katia Maria Barbosa dos Anjos**

**Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de  
estudantes LGBTQIA+**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira

**Macapá, AP- 2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

---

Anjos, Katia Maria Barbosa dos.  
A599h Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de  
estudantes LGBTQIA+ / Katia Maria Barbosa dos Anjos. – 2022.  
1 recurso eletrônico. 142 folhas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade  
Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Macapá, 2022.

Orientador: Professor Doutor Alexandre Adalberto Pereira

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Educação. 2. Homofobia nas escolas. 3. Comportamento sexual. 4.  
LGBTfobia. I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22 edição, 371.8266

---

ANJOS, Kátia Maria Barbosa dos. **Heteronormatividade no contexto escolar**: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+. Organizador: Alexandre Adalberto Pereira. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

**Katia Maria Barbosa dos Anjos**

**Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira

**BANCA AVALIADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira – Presidente - PPGED/UNIFAP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana do Socorro de Brito Paixão – Titular interna- PPGED/UNIFAP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natali Fabiana da Costa e Silva - avaliadora externa – PPGLT/UNIFAP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Gomes da Silva- avaliadora externa da Banca - PPGE/UERR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela do Céu Ubaiara Brito – Suplente interna PPGED/UNIFAP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Maria Camargo – Suplente externo PPGE/UERR

**Macapá, AP - 2022**

À sociedade brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer às duas versões de mim mesma. Agradecer à Katia dos Anjos, nascida em 1982, que descobriu, junto a uma gravidez precoce, aos 13 anos, o quanto o mundo pode ser cruel com as mulheres. A essa Katia, agradeço pela coragem e determinação de enfrentar preconceitos e discriminações, acreditando que não havia barreiras que não pudessem ser transpostas; agradeço pela dedicação aos estudos e por crer que a educação faria diferença na sua vida e na vida do seu filho, que aos 14 anos já o carregava nos braços. E como fez! Agradeço a essa mulher, que viveu por 36 anos sendo otimista e resistindo às pressões sociais com força, foco e raiva. Ah, como agradeço a essa mulher que resistiu aos enfrentamentos da vida desta sociedade injusta, desigual e patriarcal. “Obrigada, Katia, por ter me feito chegar até aqui e construir muito do que ainda sou. Obrigada, inclusive, por me fazer ser aprovada em um mestrado. Quem diria, não? Mas tivemos que nos despedir e dar lugar a esta outra Katia que existe desde 27/12/2018”. A esta, eu também preciso agradecer. Uma Katia dos Anjos que vive a saudade do que não é mais, mas carrega resquícios do que já foi: a Katia corajosa, determinada, forte, focada e que enfrentava as barreiras na força da raiva perante a sociedade hostil. Ela deu lugar a uma mulher com uma ferida aberta, que ainda sangra, e que foi provocada pela cruel realidade do feminicídio. (Ediane, presente!). Onde havia uma mulher que não via barreiras que não pudessem ser superadas, surgiu uma mulher que passou a cultivar um sentimento de impotência, insegurança, angústias e pânico. Uma mulher que não se reconhecia em seu próprio eu. A esta Katia, eu agradeço da maneira mais afetuosa possível, principalmente por não ter desistido. Por ter tremido e chorado sozinha na frente do computador sem saber o que estava fazendo, por ter se imposto o desafio de superar sua ansiedade, seu medo, seu sentimento de impotência, lutando para não ser destruída. A esta mulher que desaprendeu a escrever e, em meio à pandemia do Covid-19, precisou reaprender a dominar a retórica que se perdeu junto com a outra Katia. A esta mulher que se sente incapaz, mas continua tentando, que não pode doar o melhor de si porque o melhor de si não existe mais, mas ela enfrenta seus limites e persiste. A esta Katia dos Anjos que, mesmo compreendendo não precisar mais ficar provando para ninguém que é capaz, chegou aqui para alcançar um título de mestrado acadêmico, meu muitíssimo obrigada! “Que você, Katia, continue não permitindo que todo fardo e opressão impostos a você enquanto mulher, mãe e

professora te diminuam: já basta de marcas e dores! Agora, buscar equilíbrio nessas duas versões é o caminho”.

Agradeço imensamente, também, à minha mãe que me possibilitou continuar estudando, pois me educou com o discurso inflamado que “Meu marido eram os estudos”, e que “Não é por ter um filho que você vai esquentar a barriga na beira do fogão”. Maria Ferreira, a mulher que me proporcionou e incentivou intensamente a ser o que eu quisesse ser, e que ao meu lado não permitiu que o patriarcado me oprimisse mais ainda.

Agradeço às minhas irmãs, que foram e são um pouco mães do meu Gabriel, além de exemplo de mulheres estudiosas e determinadas, pois ajudaram a sustentar meu filho e a mim, sendo apoio fundamental para concluir meus estudos.

Agradeço ao meu filho, Luiz Gabriel, meu companheiro, amigo, refúgio e orgulho, que há 25 anos vem sendo minha grande motivação. Lado a lado amadurecemos e encaramos os desafios de viver em uma sociedade que não nos acolhe. “Obrigada, meu amor, por existir e me ajudar a resistir!”

Agradeço a João Oliveira por seu apoio na minha jornada de estudos, e aos meus pequenos, Lucas Gustavo e Arthur Enzo, pela paciência (nem tanta) com os meus constantes momentos de isolamento para escrever. Obrigada, amores, pela compreensão demonstradas nas frases: “Deixa a mamãe estudar!”, “Xiii [silêncio], a mamãe tá estudando!” Também pela preocupação e cuidado comigo contida em falas como: “Esse estudo não acaba, não?”, “Você estuda muito!” ou “Quando você vai acabar isso?” Esta produção também é para vocês!

Agradeço à mana, Aline Pacheco, por segurar literalmente a minha mão e me conduzir ao psicólogo (junto de Kevin Duarte), como se eu fosse uma criança, em um momento que eu não tinha mais forças, que acolheu minhas dores e dividiu comigo minhas angústias. Por conhecer essa mulher, eu posso afirmar que o mestrado, de alguma maneira, me salvou. A existência e amizade dessa mulher foram fundamentais para eu chegar até aqui.

Agradeço à Turma 2019 do PPGED-UNIFAP, em especial a Idelson Ferreira, Kevin Duarte, Denis da Conceição, Wollacy Lima, Mateus Pontes, e minha querida Nelcy Pereira, simplesmente por serem espetaculares em cada gesto de apoio e incentivo.

Agradeço ao orientador, Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira, e ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGED-UNIFAP. Também à Universidade Federal do

Amapá, onde percorro minha trajetória acadêmica desde a graduação, e aos docentes desta instituição federal que contribuíram com minha formação e aprendizado, aos quais devo minha sincera gratidão.

Agradeço em especial à Profa. Dra. Natali Fabiana da Costa e Silva e, em nome dela, às/aos professoras/es que realizaram a leitura, análise, críticas e contribuições nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação acadêmica.

Agradeço à Escola Estadual Alberto Santos Dumont, meu locus de atuação docente, que desde o processo seletivo para este programa de pós-graduação flexibiliza todos meus horários e demandas de trabalho a fim de colaborar com meus estudos. Quisera servidores públicos em geral do governo do Estado do Amapá tivessem o mesmo respeito e consideração, além de incentivo e motivação por parte das gestões administrativas e pedagógicas, bem como de seus pares no ambiente educacional de ensino, em prol da formação acadêmica continuada.

Agradeço às estudantes que colaboraram com este trabalho, sem as quais não seria possível desenvolver esta pesquisa. Obrigada por suas narrativas de resistências, por me ensinarem e colaborarem com as reflexões e análises pertinentes a este estudo. Obrigada por representarem as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+. Em nome de cada uma delas, também agradeço aos demais estudantes que colaboraram com o questionário on-line aplicado, contribuindo significativamente com a referida pesquisa.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas as minhas amigas, mulheres incríveis que ao longo da minha vida me incentivam e compõem uma rede de apoio afetivo. Mulheres que, no decorrer do meu caminho, foram essenciais para meu crescimento. Uma, que da infância para adolescência brincou de ser mãe ao meu lado, quando só eu tinha filho, me ensinando o que era amizade. Outras, que nos tempos da graduação compartilharam comigo novos aprendizados e me ensinaram o que é parceria e confiança. E outras mais, que vêm sendo cultivadas no transcorrer da docência, que me fortalecem como mulher e professora, amigas da escola para a vida. A todas elas, meu muito obrigada!

“Não serei livre enquanto alguma mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas” (Audre Lorde).

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma reflexão acerca da heteronormatividade no contexto escolar, historicamente marcada por padronizações da ordem heterossexual conservada e reproduzida nas instituições educacionais. Busca analisar as práxis de resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+ com reportes teóricos que discorrem sobre colonialidade do Ser e do Poder e a decolonialidade, as quais propiciaram discutir a escola como ambiente institucional que corrobora com modelos hegemônicos de gênero e sexualidade, e os impactos gerados em sujeitos estudantes não heteronormativos. O problema da pesquisa é: de que maneira a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+? O objetivo geral consiste em compreender de que maneira a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+. Os objetivos específicos são: a) discutir os processos de opressão heteronormativa e os desdobramentos de dominação e subalternização de sujeitos LGBTQIA+; b) identificar como se mantém e reproduz heteronormatividade no contexto escolar que afeta as vivências de estudantes LGBTQIA+; e c) analisar processos de resistências, enfrentamentos e desconstruções por parte de estudantes LGBTQIA+, refletindo se eles reconhecem os espaços que ocupam na escola, assumindo um lugar de protagonismo. Metodologicamente, esta pesquisa se respalda no método dialético materialista, com abordagem quanti-qualitativa, sendo a coleta de dados realizada com roteiro de questionários estruturados online e entrevistas semiestruturadas online, aplicadas a sujeitos estudantes LGBTQIA+ maiores de 18 anos, e a análise do discurso foi utilizada como tratamento de dados. Com efeito, compreendemos que o contexto escolar heteronormativo permanece arraigado a uma perspectiva colonial que silencia e inviabiliza as problemáticas que giram em torno da subalternização de estudantes LGBTQIA+ no processo socioeducativo, e que se faz urgente e necessário discutir e visibilizar identidades não heteronormativas no âmbito escolar. Além disso, é necessário identificar violações que afetam o direito de ser de estudantes destoantes das normas de gênero e sexualidade, sujeitos que vêm construindo mecanismos de desconstruções da ordem heteronormativa através de manifestações discursivas, performances visuais, grupos de apoio e debates.

**Palavras-chave:** Heteronormatividade. Educação. Homofobia. LGBTQIA+fobia Estudante LGBTQIA+.

## RESUMEN

Esta investigación presenta una reflexión sobre la heteronormatividad en el contexto escolar, históricamente marcado por patrones del orden heterosexual preservados y reproducidos en las instituciones educativas. Busca analizar las prácticas de resistencia y confrontación de los estudiantes LGBTQIA+ con reportes teóricos que discrepan sobre la colonialidad del Ser y Poder y la decolonialidad, las que estimularían la discusión de la escuela como ámbito institucional que corrobora los modelos hegemónicos de género y sexualidad, y los impactos generados en sujetos estudiantes no heteronormativos. El problema de investigación es ¿de qué manera la heteronormatividad, en el contexto escolar, afecta las experiencias socioeducativas de los estudiantes LGBTQIA+?”. El objetivo general es “comprender cómo la heteronormatividad, en el contexto escolar, afecta las experiencias socioeducativas de los estudiantes LGBTQIA+”. Los objetivos específicos son: a) discutir los procesos de opresión heteronormativa y los despliegues de dominación y subalternización de las personas LGBTQIA+; b) identificar cómo se mantiene y reproduce heteronormatividad en el contexto escolar que incide en las experiencias de los estudiantes LGBTQIA+; y c) analizar procesos de resistencia, confrontación y deconstrucción por parte de los estudiantes LGBTQIA+, reflexionando si ellos reconocen espacios que ocupan en la escuela, asumiendo un lugar destacado. Metodológicamente, esta investigación se sustenta en el método dialéctico materialista, con enfoque cuantitativo-cualitativo, siendo una recolección de datos realizada con guion de cuestionarios estructurados en línea y entrevistas semiestructuradas en línea, aplicados a estudiantes LGBTQIA+ mayores de 18 años, y el análisis del discurso fue utilizado como tratamiento de datos. En efecto, entendemos que el contexto escolar heteronormativo sigue arraigado en una perspectiva colonial que silencia e y hace inviables los problemas que giran alrededor de la subordinación de los estudiantes LGBTQIA+ en el proceso socioeducativo, y que es urgente y necesario discutir y visibilizar identidades no heteronormativas en el ámbito escolar. Además, es necesario identificar las violaciones que afectan el derecho de ser de los estudiantes que desentonan las normas de género y sexualidad, sujetos vienen construyendo mecanismos para deconstruir el orden heteronormativo a través de manifestaciones discursivas, performances visuales, grupos de apoyo y debates.

**Palabras clave:** Heteronormatividad. Educación. Homofobia. LGBTQIA+fobia Estudiante LGBTQIA+.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
Apontamentos teóricos e metodológicos .....	15
Instigações pessoais e relevância acadêmica .....	24
Apresentação das seções da dissertação .....	26
1 COLONIALIDADE, HETERONORMATIVIDADE E HETEROSSEXUALIDADE .....	28
1.1 Colonialidade do Ser e do Poder e a dominação da sexualidade .....	29
1.2 Heterossexualidade e suas formas de legitimação .....	41
1.2.1 Homofobia, negação do não heterossexual .....	50
1.3 Decolonialidade: resistências e enfrentamentos de corpos e mentes não heteronormativos ..	54
1.4 Gênero, sexualidade e identidade de gênero: perspectivas decoloniais .....	58
2 HETEROSSEXUALIDADE, ESCOLA E HOMOFOBIA .....	63
2.1 Heteronormatividade e escola .....	67
2.1.1 Homofobia no contexto escolar .....	78
2.2 Estudantes LGBTQIA+, resistências e enfrentamentos no contexto escolar heteronormativo ..	85
2.3 Estudantes mulheres não heteronormativas: protagonismo e vivências socioeducacionais no contexto escolar.....	93
2.4 Mediações empírico-conceituais das discussões abordadas.....	99
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA QUESTIONÁRIO ONLINE .....	119
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ONLINE .....	121
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA ONLINE .....	128
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA ONLINE .....	130
APÊNDICE E – PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A TEMÁTICA .....	131
APÊNDICE F – PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A TEMÁTICA POR REGIÕES.....	132
APÊNDICE G - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS STRICTU SENSU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO QUE ABORDAM HETERONORMATIVIDADE .....	133
ANEXO A - COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO PROJETO À PLATAFORMA BRASIL .....	140

## INTRODUÇÃO

O processo de normatização da heteronormatividade difundida e reproduzida no espaço escolar vem sendo fator preponderante na discriminação do Ser homossexual, desdobrando-se na homofobia, que é compreendida como ódio ao não heteronormativo. Nossa análise consiste em discutir a dimensão da heteronorma na perspectiva de suas relações de colonialidade de Ser e Poder, desempenhando um papel de controle e exclusão no ambiente escolar, como mecanismo de dominação, opressão e regulação que afetam as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+.

Quijano (2002) parte da perspectiva de que o poder, como fenômeno, define uma relação social constituída pela concomitância da dominação, exploração e conflito, os quais atingem a existência social e resultam na disputa e no controle sobre a mesma. Assim, segundo este autor, “a colonialidade do poder apresenta-se como um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder” (QUIJANO, 2002, p. 01).

É inerente a este padrão de poder que discutimos sobre colonialidade do Ser como um conceito que interage com a colonialidade do Poder, debatendo sobre a percepção de ser-colonizado enquanto sujeito posto diante de fronteiras entre o conhecimento, que se impõe a partir da zona do ser, e a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser, produzindo distintas esferas do pensamento, segundo Maldonado-Torres (2016).

De acordo com Maldonado-Torres (2016), a efetivação da zona do ser colonial como zona da vida, enquanto existência padronizada e hegemônica, induz à ideia do que se delimita como possível e aceitável. A zona do ser suscita a percepção da diferença e implica na criação do não ser, que sugere a morte, a indiferença, a aniquilação da zona do não ser, definindo sujeitos, grupos e povos em diferentes zonas, excluindo-os e desumanizando. Assim, a zona do não Ser nega identidades, existências e experiências aos que percorrem fronteiras onde a imposição das colonialidades subalterniza quem as transgride, sendo, então, reduzido a um ser-colonizado sob dominação colonial do Ser e do Poder (MALDONADO-TORRES, 2016).

É nesta percepção que debruçamos nossas investigações, considerando as relações de poder em torno da subalternização do gênero e da sexualidade, marcada por esse pensamento colonial advindo com a colonização, que oprime, segrega, invisibiliza, marginaliza e omite *outras realidades*. Por conseguinte, conforme a autora Ochy Curiel

(2013), discutimos a heteronormatividade questionando-a como obediência à norma sexual instituída, que consiste em norma social da sexualidade a ser aceita nas relações sociais, controlando os sujeitos e seus corpos.

Neste sentido, a heteronormatividade pode ser entendida como uma hegemonia de controle, um instrumento que condiciona a sexualidade do sujeito à relação de poder sob normas heterossexuais, expressa na forma de ser socialmente aceita, tornando-se responsável pelo monitoramento, vigilância e fiscalização social. Ela promove, nas pessoas, a assimilação de comportamentos socialmente estabelecidos, e assegura a manutenção e reprodução de comportamentos heteronormativos.

A heteronormatividade como hegemonia de controle, segundo Ochy Curiel (2011, 2013), trata de uma lógica hegemônica dominante, que deriva dos sistemas coloniais. Ela produz efeitos de hierarquização e opressão, em que o regime heterossexual fundamenta processos sociais de regulação e controle, pois se apresenta e é legitimada como norma sociocultural normatizada.

A heteronormatividade, desta maneira, controla o pensamento em que a norma é a única possível e aceitável possibilidade de Ser, uma vez que não aceita a diversidade. Através de discursos e práticas considerados culturalmente verdadeiros, julga, classifica, desqualifica e reforça a hegemonia de controle heteronormativo.

Retrato dessa hegemonia de controle heteronormativo gera impactos sobre sujeitos não heteronormativos que, no contexto social brasileiro, resultam na morte, em média, de um LGBTQIA+ a cada 26 horas<sup>1</sup> no país, dado que confirma o Brasil como campeão em crime contra minorias sexuais. Esta realidade é ainda mais preocupante na atualidade, visto o contexto histórico de retrocesso de políticas públicas para esse grupo, capitaneadas por grupos políticos conservadores, reverberam preconceitos e reforçam a ideia de opressão e marginalização de corpos e mentes não heteronormativos.

Por isso, identificando serem os sujeitos LGBTQIA+ a população mais afetada com o controle heteronormativo, para compreendermos a heteronormatividade no contexto escolar, partirmos das perspectivas de estudantes LGBTQIA+.

Para tanto, focamos na escola enquanto espaço educativo que corrobora com esse quadro, conforme mostra a Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, publicada em 2016. A referida Pesquisa discutiu sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, e através de uma amostra de 18.500 estudantes, pais

---

<sup>1</sup> Dados do *Grupo Gay da Bahia*. Relatórios Anuais de mortes de LGBT+ no Brasil. Relatórios disponíveis em: <https://grupogaydabahia.com/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>

e mães, diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da educação, identificou que 87,3% dos/das respondentes apresentavam atitudes preconceituosas, e 26,1% tinham atitudes discriminatórias em relação a estudantes com orientações sexuais diferentes da heterossexual.

Desta forma, entendemos imprescindível analisar e refletir sobre vivências de estudantes LGBTQIA+ no contexto escolar heteronormativo, e as percepções que essa população tem de sua subalternidade e de seus enfrentamentos enquanto sujeitos não heteronormativos. Questionamos: como o controle sobre seus corpos e mentes é afetado por meio da hegemonia heteronormativa? Como a heterossexualidade compulsória na escola executa mecanismos de exclusão, marginalização e controle sobre o ser de estudantes LGBTQIA+? De que maneira estudantes LGBTQIA+ protagonizam enfrentamentos e resistências às imposições heteronormativas? Como, e se o reconhecimento como estudantes LGBTQIA+ impacta e colabora com a desconstrução da heteronormatividade no contexto escolar?

As autoras e autores que fundamentam esta pesquisa corroboram com a discussão sobre opressão, dominação, subalternização, bem como enfrentamentos e resistências decoloniais, na sociedade e na escola, entendendo o espaço institucional como reflexo da sociedade e analisando como a heteronormatividade está incutida no contexto escolar. Esses autores também discutem como, no âmbito escolar, a colonialidade do poder referente à padronização de gênero e sexualidade, representada pela heteronormatização, conserva e reproduz discursos e práticas de controle, domínio e exploração, além de desencadear conflitos, resistências e enfrentamentos pela perspectiva não heteronormatizada.

Os suportes teóricos também propiciaram compreender a heteronormatividade no contexto escolar analisando a visão colonizadora e subalterna de gênero e sexualidade, que consiste em um desafio sociopedagógico, pois questiona discursos machistas, misóginos, transfóbicos e homofóbicos historicamente construídos. Além disso, também expõem como o ambiente escolar compactua com práticas excludentes e preconceituosas, apontando discursos e comportamentos que perpetuam práxis que colaboram com essa conjuntura heteronormatizada, desvelando mecanismo de opressão que permeia o contexto escolar e propicia visibilizar e desconstruir essa realidade.

No entanto, é preciso entender que desafiar essa realidade estrutural, ameaçando as estruturas de poder impostas, propondo a desconstrução e reconstrução desse contexto socioeducacional colonialista, perpassa, de maneira significativa, a

compreensão da diversidade, seja de gênero e sexualidade, enquanto estigma social dentro de um processo de heteronormatização do contexto escolar.

Assim sendo, seguindo a percepção da “escola como instituição social que desempenha fortemente a colonialidade do poder, referente a padronizações baseadas na raça, gênero e sexualidade” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164), e compreendendo que o seu contexto preserva práticas educativas hegemônicas e hierarquizadas, de caráter heteronormativo, conforme perspectivas morais de normalidade eurocêntricas e ocidentais, esta pesquisa propõe a seguinte problemática: de que maneira a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+?

A problemática nasce da compreensão de que o contexto escolar se constitui em um ambiente de construção, produção e reprodução de pensamentos e condutas sociais pautadas na heteronormatização estabelecida pela sociedade, em uma perspectiva moral etnocêntrica e colonialista. A escola tende a pensar a formação do sujeito segundo características que visam a atender demandas hierarquizadas de valores hegemônicos de um grupo determinado, dispondo de dispositivos de controle para disciplinar os indivíduos, desconsiderando as diversidades.

Enfim constroem-se, no contexto educacional, dispositivos permissivos a um poder de disciplina que normatiza e naturaliza as características que se pretende definir na formação do sujeito, alheios à diversidade e à construção do “eu” como identidade social. Em outras palavras, define o perfil do que deve ser construído como normal e fixo na identidade do sujeito, em um processo de igualização, marginalizando e excluindo o diverso em favor da heteronormatividade.

Pesquisar essa conjuntura escolar visibiliza a temática da diversidade de gênero e sexualidade na escola, expondo preconceito e discriminação por meio da homofobia, que marginaliza os sujeitos estudantes LGBTQIA+, delimita espaços que lhe cabem, excluindo-os por não se adequarem aos padrões heteronormativos. Ademais, incita discutir as formas de resistências e enfrentamentos utilizados como mecanismos de desconstrução da heteronormatividade.

Então, partindo desta perspectiva, elaboramos como objetivo geral: compreender de que maneira a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+.

Por conseguinte, definimos como objetivos específicos:

- a) Discutir os processos de opressão heteronormativa e os desdobramentos

de dominação e subalternização de sujeitos LGBTQIA+;

b) Identificar como se mantém e reproduz heteronormatividade no contexto escolar, que afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+; e

c) Analisar processos de resistências, enfrentamentos e desconstruções por parte de estudantes LGBTQIA+, refletindo se reconhecem os espaços que ocupam na escola, assumindo um lugar de protagonismo.

Assim sendo, desenvolvemos a temática desta pesquisa na compreensão de que estudantes LGBTQIA+, como população subalternizada em sua diversidade de Ser, é o referencial fundamental para perceber os mecanismos conservados e reproduzidos no contexto escolar, que legitimam a heteronormatividade. Para tanto, elencamos os apontamentos teóricos e metodológicos que subsidiaram esse processo, entendendo a escuta dos sujeitos protagonistas desta pesquisa ter sido primordial para análise da heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+.

### **Apontamentos teóricos e metodológicos**

Este estudo perpassa bases teóricas de perspectivas decoloniais, as quais debatem sobre colonialidade do Ser e do Poder, fundamentando a análise e discussão sobre resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+. Consideram-se suas experiências educacionais em contexto heteronormativo, sobre as quais incidem exclusão, domínio, opressão e marginalização de suas existências enquanto sujeitos que destoam das normas-padrão de gênero e sexualidade.

A colonialidade do Poder (QUIJANO, 2002; 2005) pondera força e violência como requisitos de toda dominação, ainda que, na sociedade moderna, nem sempre seja exercida de maneira explícita e direta. Elas são “encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e ‘legitimadas’ por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população” (QUIJANO, 2002, p. 06, grifo do autor). A colonialidade do Ser, por sua vez, deve ser entendida como a “criação e manutenção de uma linha de diferenciação ontológica entre a zona do ser e a zona do não ser” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 84), identificando as formas como se produzem e reproduzem as atitudes humanas.

Maldonado-Torres (2016) afirma ser na esfera do desejo, da percepção e da

atitude, principalmente, que a colonialidade do Ser se situa no sujeito, e isto o leva a situar-se como senhor natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser. Em outras palavras, a colonialidade do Ser denota a separação do Ser e do não Ser, que consiste em construir e difundir parâmetros que coloquem o sujeito em lugares definidos como aceitáveis, legítimos, superiores e comandantes, indicando a dominação e opressão do outro, que é submetido à condição de inaceitável, ilegítimo, inferior, comandado e sujeitado à condição do não ser.

Discutir a colonialidade do Ser e do Poder como base teórica do estudo corrobora com a percepção crítica proposta, que argumenta contra o sistema de opressão imposto social historicamente. Instiga reflexões sobre a estrutura de dominação e exploração em um sistema de opressão social e cultural intrinsecamente arraigado na sociedade, invisibilizando problemáticas geradas e mascarando exclusões inerentes a ela.

Sob a colonialidade do Ser e do Poder, instituições sistematizam práticas de dominação que legitimam, conservam e fortalecem o exercício de poder sobre os sujeitos e suas subjetividades. Nesta perspectiva, diante da existência de vários sistemas de opressão e estruturas discursivas de dominação, consentimento e força a serem questionados, debruçamo-nos sobre a ordem heterossexual. Para a autora Ochy Curiel (2013), essa ordem carrega um tipo de dominação que resulta em um regime político que produz exclusões, subordinações e opressões, entendendo que

não se trata de uma prática sexual dentro de uma diversidade, mas de uma instituição compulsória complexa, [...] ou de um regime [...] político que se apoia na ideologia da diferença sexual que cria duas classes de sexos (homens e mulheres), as primeiras se apropriam da força de trabalho material, emocional, sexual e simbólica das segundas (CURIEL, 2013, p. 28, tradução nossa<sup>2</sup>).

Isto significa, segundo a autora, que a instauração do pensamento binário constrói a idealização do que é ser homem ou ser mulher, sustentando a padronização da heteronormatividade como instrumento de dominação e opressão de corpos e mentes, enquanto sistema de controle. Essa dominação e opressão transcendem a prática sexual não heteronormativa e permeiam as questões de gênero e sexualidade.

Em consequência da imposição da heteronormatividade que impulsiona as

---

<sup>2</sup> Texto original: no se trata de una práctica sexual dentro de una diversidad, sino de una compleja institución obligatoria, [...] o un régimen político [...] que crea dos clases de sexos (hombres y mujeres), los primeros se apropian de la fuerza de trabajo material, emocional, sexual y simbólico e las segundas que descansa en la ideología de la diferencia sexual.

relações de dominação e opressão, e projetam normatizações em corpos e mentes, sejam eles de heterossexuais ou não, toda a sociedade é afetada. Entretanto, são mais suscetíveis a controle e exploração aqueles que fogem da norma heterossexual, sujeitados à exclusão e marginalização promovidas pela construção histórica<sup>3</sup> e social da homossexualidade como uma perversão e desvio. Essa ideia, difundida na sociedade, induz violências físicas e simbólicas exercidas contra pessoas que se identificam ou são percebidas como LGBTQIA+, objetivando controlar socialmente a forma como os outros vivem sua sexualidade e constroem suas identidades.

Por isso, a utilização dessas abordagens teóricas possibilita compreender o processo de subalternização como uma teia de relações alimentadas por discursos e práticas que se entrelaçam. A colonialidade do poder hegemônico nas diversas relações seja de classe, raça, gênero ou sexualidade, definem as possibilidades de ser e poder dos sujeitos dentro do que é social, político, econômico e culturalmente aceito.

Perante essas perspectivas teóricas, entendemos que o caminhar metodológico mais adequado para proporcionar o alcance do problema e objetivos traçados consiste no método dialético materialista. O respaldo no método dialético materialista decorre da apreensão de que, segundo as autoras Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), nesse método as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento, pois nenhuma coisa está *acabada*, encontrando-se sempre em vias de se transformar. Além disso, não existem coisas de maneiras isoladas, independentes, mas como um todo unido, coerente. Desta maneira, “tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101).

Logo, a dialética materialista possibilita discutir a inter-relação da colonialidade e decolonialidade, heteronormatividade e não-heteronormatividade, bem

---

<sup>3</sup> Historicamente, a prescrição da heterossexualidade como modelo social pode ser dividida em dois períodos: um em que vigora a heterossexualidade compulsória pura e simples, e outro em que adentramos no domínio da heteronormatividade. Entre o terço final do século XIX e meados do século seguinte, a homossexualidade foi inventada como patologia e crime, e os saberes e práticas sociais normalizadores apelavam para medidas de internação, prisão e tratamento psiquiátrico dos homo-orientados. A partir da segunda metade do século XX, com a despatologização (1974) e descriminalização da homossexualidade, é visível o predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização da vida de gays e lésbicas, não mais para que se *tornem heterossexuais*, mas com o objetivo de que vivam como eles. Refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e *natural* da heterossexualidade. Ver mais em MISKOLCI, 2009.

como gêneros e sexualidades padronizadas e divergentes, que se contradizem e coexistem em um contexto de dominação e exploração, opressão e subjugamento, na discussão sobre interpenetração dos contrários. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a dialética considera que toda realidade é movimento, e não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários.

Assim, entendemos que realizar a pesquisa com inspiração na perspectiva do método dialético materialista proporciona suporte necessário ao nosso estudo, pois possibilita à pesquisadora conduzir o objeto de investigação na finalidade de entender como a heteronormatividade no contexto escolar é construída, reconstruída e desconstruída nas interações entre o sujeito e objeto, como discorrem a autora Célia Regina Diniz e Iolanda Barbosa Silva (2008).

Exercitar o raciocínio dialético é procurar respostas em situações que aparecem como dadas, como naturais quando de fato foram naturalizadas por uma visão de mundo que atende aos interesses de quem domina (classe social), procurando por meio dos canais (escola, meios de comunicação, família e outros) disponibilizados na vida social imprimindo sua visão como sendo a visão do coletivo (DINIZ; SILVA, 2008, p. 05).

Portanto, o método dialético auxilia no processo de compreensão da heteronormatividade como naturalização de um padrão de gênero e sexualidade dominante, que terá como canal de conservação, afirmação e reprodução o contexto escolar, permeando uma importante instituição social: a escola.

Em consonância com o método dialético materialista, o estudo consiste em abordagem quanti-qualitativa, que combina aspectos quantitativos e qualitativos, subsidiando discussões, a oposição colonialidade e decolonialidade, que para ser analisadas e interpretadas, requerem, muitas vezes, articulações conflitantes. Assim considera Minayo (1994), ao indicar que o fenômeno ou processo social precisa ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, compreendendo uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social.

Para tanto, na abordagem quanti-qualitativa, entendida por Creswell (2007) como método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado. Este estudo colabora com o processo investigativo sobre a heteronormatividade observando o contexto social do ambiente escolar, mapeando quantitativamente a homofobia e seus desdobramentos em termos de LGBTQIA+fobia, ressaltando sua natureza socialmente

construída em uma perspectiva qualitativa. Assim, a abordagem quanti-qualitativa auxilia na compreensão sobre a relação intrínseca da heteronormatividade e a subjetividade das experiências identitárias dos estudantes LGBTQIA+, interpretando os fenômenos e a atribuição de significados no processo de pesquisa.

O estudo considerou como *locus* escolas públicas estaduais de Ensino Médio localizadas na zona urbana do município de Santana, estado do Amapá, mapeando nove instituições educacionais como recorte<sup>4</sup>. Entretanto, considerando o contexto de saúde pública de 2020-2021, o acesso ao *locus* ocorreu remotamente, através da mediação de professores e professoras de oito das nove escolas, que colaboraram com a divulgação do projeto de pesquisa. Esses professores e professoras apresentaram e estimularam, em suas aulas online e atendimentos remotos<sup>5</sup>, a participação de estudantes que atendessem o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Coube à pesquisadora acessar uma das nove escolas<sup>6</sup>, além de orientar e acompanhar os professores e professoras envolvidos na colaboração da pesquisa, resultando em um retorno de estudantes de cinco das nove escolas mapeadas: Escola Estadual Alberto Santos Dumont, Escola Estadual Almirante Barroso, Escola Estadual Ribamar Pestana, Escola Estadual Rodoval Borges e Escola Estadual Professor Barroso Tostes.

Diante disso, os sujeitos, objetos protagonistas do estudo, foram jovens estudantes LGBTQIA+ do Ensino Médio, maiores de 18 anos, das cinco escolas públicas estaduais citadas acima, localizadas na zona urbana do município de Santana, estado do Amapá. Porém, entendendo a necessidade de um mapeamento que nos apresente o viés heteronormativo no contexto escolar na visão de todos/as estudantes, independentemente de sua sexualidade, realizamos um levantamento de dados sobre a temática abrangendo estudantes LGBTQIA+ e não LGBTQIA+ dentro do mesmo recorte de idade, categoria estudantil e *locus* de pesquisa.

É importante frisar que optamos por limitar a idade mínima desses estudantes no intuito de dispensar autorização dos responsáveis, haja vista a nova configuração

---

<sup>4</sup> Escola Estadual Professora Elizabeth Picanço Esteves, Escola Estadual Augusto Antunes, Escola Estadual Professor Francisco Walcy Lobato de Lima, Escola Estadual Professora Izanete Victor dos Santos, Escola Estadual Alberto Santos Dumont, Escola Estadual Almirante Barroso, Escola Estadual Ribamar Pestana, Escola Estadual Rodoval Borges e Escola Estadual Professor Barroso Tostes.

<sup>5</sup> As escolas públicas estaduais localizadas na zona urbana do município de Santana-AP realizaram, no período de pandemia, aulas online por meio de aplicativos como Google Meet, Zoom e WhatsApp, este último também utilizado para atendimento remoto.

<sup>6</sup> A pesquisadora acessou uma das nove escolas na condição de professora de Sociologia do Ensino Médio de tempo integral.

social dada à pandemia do Covid-19<sup>7</sup>. A Conjuntura atual também marca as escolhas que conduziram a coleta de dados, que ocorreu de forma online, visto que, durante o contexto da pandemia do covid-19, o acesso à internet passou a ter um impacto ainda mais significativo na sociedade, bem como uma problemática a ser enfrentada dentro de uma realidade de desigualdade e segregação social, pois o uso e acesso à internet não é democrático.

Todavia, o ambiente virtual mostrou-se uma tendência e uma possibilidade plausível e necessária para dar continuidade à pesquisa e conseguir realizar a coleta de dados. Embora nem todos tenham acesso ao ambiente virtual, é importante observar que os jovens têm a maior taxa de uso da internet, e no estado do Amapá, 78,4%<sup>8</sup> dos domicílios têm acesso à internet, onde 52,3% dos usuários estão na faixa etária entre 10 e 29 anos, que abrange a idade dos sujeitos objeto de estudo (IBGE, 2018). Logo, diante dessa realidade, o uso da internet propiciou contato seguro com os indivíduos participantes do estudo em um momento em que as normas de segurança à saúde são primordiais.

Nesse sentido, definimos o uso de duas formas de coleta de dados: com roteiro de questionários estruturado (quantitativo) e entrevistas semiestruturadas (qualitativo). Este uso justifica-se pela abordagem dialética, a qual considera que

o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança (PRODANOV, 2013, p. 35).

Por conseguinte, essa estratégia de duas formas de coleta de dados, resulta segundo Minayo (1994, p. 22), em um “conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Assim, possibilitam uma relação fértil e frutuosa, sendo importante trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa, que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade (MINAYO,

---

<sup>7</sup>A pandemia de COVID-19, conhecida também como pandemia de coronavírus, é uma doença respiratória aguda provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que está em curso desde 2019. Com efeitos que extrapolam a área da saúde, está afetando a sociedade como um todo, provocando muitas mudanças desde sua eclosão, que impôs uma série de protocolos de segurança à saúde pública no Brasil e no mundo, como o isolamento social, promovendo novas formas de relações e interações não presenciais. O Amapá, por sua vez, foi o primeiro estado do Brasil que declarou isolamento social total em todos os municípios.

<sup>8</sup> Dados coletados da Análise de Resultados de 2018 do IBGE para Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.

1994).

Desta forma, a coleta de dados ocorreu em dois momentos. No primeiro realizou-se uma pesquisa de mapeamento através de questionários online estruturados, contendo perguntas fechadas e em escala de mensuração tipo Likert<sup>9</sup> (Apêndice B), a fim de identificar como e se a ordem heteronormativa tem sido naturalizada e conservada na escola, reforçada por estudantes, ou apresenta algum processo de desconstrução. Também selecionou estudantes LGBTQIA+ para participar do segundo momento da pesquisa.

O questionário online elaborado abordou três pontos:

a) Identificação da/o participante: a fim de validar a participação do sujeito da pesquisa a partir dos critérios definidos, deveriam ser estudantes do Ensino Médio maiores de 18 anos, de escolas públicas estaduais localizadas na zona urbana do município de Santana, estado do Amapá;

b) Verificar como e se práxis colonialistas e heteronormativas no ambiente escolar são naturalizadas, conservadas e reforçadas pelos estudantes, ou se existe um movimento de desconstrução da heteronormatividade;

c) Identificar como as/os estudantes que se propuseram a responder o questionário definem seu gênero e sexualidade, realizando o convite, caso se intitulem estudantes LGBTQIA+, para continuarem colaborando com a pesquisa através de entrevista on-line, desenvolvida *a posteriori*.

Foi permitido somente o preenchimento de um questionário por endereço de e-mail, a fim de impedir a duplicidade de questionários respondidos pela/o mesma/o participante. O questionário produzido não permitiu o acesso à participação de estudantes menores de 18 anos, sendo a validação condicionada a essa informação. Assim sendo, registramos que quatro estudantes se interessaram em participar, mas não atenderam o critério: três por estarem abaixo da faixa etária estipulada, e um por já ser egresso do Ensino Médio.

---

<sup>9</sup> O modelo mais utilizado e debatido entre os pesquisadores foi desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. Logo, a escala de Likert nos instrumentos de pesquisa medem construtos como atitudes, percepções, interesses etc. Em outras palavras, a escala Likert é usada para medir a concordância de pessoas com determinadas afirmações relacionadas a construtos de interesse. A grande vantagem da escala de Likert é sua facilidade de manuseio, pois é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer (AGUIAR; CORREIA; CAMPOS, 2011).

O questionário online foi elaborado com a plataforma virtual Google forms<sup>10</sup>, criando um link que foi disponibilizado de 09 de junho a 20 de julho de 2021, sendo divulgado em aulas online e atendimento remoto, pela pesquisadora e professores e professoras de Ensino Médio parceiros. Ao final de 40 dias, contávamos com uma amostra de 29 estudantes que atenderam o perfil dos sujeitos da pesquisa. Entre eles, 15 participantes se definiram do gênero masculino e 14 do gênero feminino; e sobre suas sexualidades, 22 declararam-se heterossexuais, sendo 07 heterossexuais femininos e 15 masculinos, e 07 homossexuais, sendo especificamente 01 homossexual masculino, 04 bissexuais femininas e 02 lésbicas.

No segundo momento, realizou-se a entrevista online com roteiro semiestruturado (Apêndice D), para permitir que a interpretação dos dados se desse comparando ou diferenciando as respostas diante das mesmas perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Sete estudantes, participantes do primeiro momento de coleta de dados através do questionário online, identificaram-se como LGBTQIA+, e seis interessaram-se em continuar colaborando com essa pesquisa, enquanto sujeitos objeto do tema pesquisado.

O recorte de estudantes LGBTQIA+, objeto protagonista do estudo proposto, reportou-se a atender a problemática e os objetivos desta pesquisa sobre a heteronormatividade no contexto escolar, e como essa realidade afeta as vivências de estudantes LGBTQIA+. Entretanto, as colaboradoras das entrevistas corresponderam especificamente a um recorte de gênero e sexualidade dentro do grupo estudado, o de estudantes mulheres lésbicas e bissexuais. Nesse sentido, consideramos repensar nossos sujeitos, mas compreendendo que a especificidade não exclui a generalidade de ser estudante LGBTQIA+, optamos por manter a centralidade na narrativa sobre as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+, considerando como dado de discussão e análise o protagonismo de estudantes não heteronormativas no contexto escolar.

As entrevistas online foram realizadas por videochamadas no aplicativo WhatsApp, somente com gravação de áudio<sup>11</sup>. A entrevista virtual embasou-se em Flick (2009, p. 243), ao compreender que “a entrevista *online* é um modo de realizar a

---

<sup>10</sup> Link do questionário online <https://forms.gle/M6NF15D1q1ozF7fo6>

<sup>11</sup> A decisão por realizar chamada de vídeo, via aplicativo de WhatsApp, com gravação de voz à parte, foi tomada em comum acordo com as participantes da entrevista online, visto a pesquisadora entender, durante o diálogo para agendamento, que as estudantes demonstraram ficar mais confortáveis em ter apenas suas vozes gravadas.

pesquisa qualitativa no contexto do trabalho de pesquisa na internet”. Esta perspectiva de abordagem quanti-qualitativa propicia ser utilizada como instrumento de coleta de dados na condução de entrevista online, visto o contexto da pandemia do coronavírus.

O roteiro semiestruturado da entrevista online conteve questões com perguntas fechadas concernentes à identificação do sujeito participante, e perguntas abertas abordando percepções sobre o/a estudante no contexto escolar, sua vivência escolar e relatos de resistências e enfrentamentos de estudante LGBTQIA+.

Nas duas etapas de coleta de dados, foram apresentados os riscos e benefícios que esta pesquisa em particular pode oferecer, como sentimento de arrependimento ou constrangimento, desgaste emocional ou psicológico, níveis mínimos de ansiedade ou estresse devido às lembranças resgatadas, bem como cansaço físico ou mental. Por outro lado, como benefícios, a participação do entrevistado poderá representar avanços no campo da educação, possibilitando dar visibilidade à temática da diversidade sexual no contexto escolar, que poderá motivar a construção de um ambiente mais acolhedor, respeitoso e empoderador.

Por conseguinte, a análise de dados deste estudo consiste na interpretação de discurso e seus significados e significantes, que relaciona sujeito e sentido, e possibilita compreender práticas simbólicas que permeiam o processo discursivo. Para tanto, fez-se uso da análise do discurso, uma vez que ela “[...] visa à compreensão de como o objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 26).

Segundo a autora Eni Orlandi (2001, p. 35), “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós que entramos nesse processo, pois eles não se originam em nós”. Logo, analisar os discursos heteronormativos no contexto escolar propicia compreender que esses discursos não têm origem no sujeito, mas permeiam o espaço em que são imersos, possibilitando interpretar como a heteronormatividade é posta, e como os mecanismos de desconstruções são produzidos e carregados de significados. Isto porque “nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2001, p. 37).

Para Orlandi (2001), o discurso não pode se confundir com a fala, em uma dicotomia língua e fala, assim como os dizeres não são apenas mensagens a ser decodificadas, pois

são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios

que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares (ORLANDI, 2001, p. 30).

Desta forma, por meio dos dados coletados, a análise do discurso possibilita considerar as nuances inerentes ao contexto em que os sujeitos, objetos da pesquisa, estão inseridos. Portanto, é possível interpretar os rastros que podem propiciar a compreensão dos discursos instaurados nas vivências de estudantes LGBTQIA+, através da produção e reprodução da heteronormatividade que está alicerçada no contexto escolar e na sociedade como um todo.

### **Instigações pessoais e relevância acadêmica**

Mergulhar na discussão sobre heteronormatividade no contexto escolar, partindo do ponto de vista de estudantes, está intrínseco às vivências pessoais da pesquisadora desde 2013, quando descobriu ter um filho, então adolescente, homossexual. Fato este que, *a priori*, instigou-lhe a compreender a diversidade de gênero e sexualidade no contexto social, em uma perspectiva particular de desconstrução.

Inerente ao interesse privado, a busca por entendimento da temática despertou o olhar da cientista social, incitando-a às discussões sobre as construções sociais de gênero e sexualidade e as relações de dominação e opressão perpetradas por elas. Em decorrência desse interesse cognitivo, usando do status de professora da Sociologia, transformou seu ambiente de trabalho, a escola, em um espaço de percepção e análise das existências de sujeitos LGBTQIA+ e suas interações no espaço escolar, identificando sua invisibilidade, exclusão e marginalização.

Essa realidade conduziu a pesquisadora ao retorno à academia, em 2015, no intuito de se especializar em gênero e diversidade na escola, a fim de obter formação para lhe auxiliar a desenvolver práticas docentes que corroborem com a visibilização do ser estudante LGBTQIA+, assim como posicionar as discussões de diversidade de gênero e sexualidade no centro das demandas escolares.

Por conseguinte, dedicou-se a esta pesquisa de mestrado, com uma temática de significativa relevância, considerando o quantitativo de produções acadêmicas que abordam heteronormatividade, em um total<sup>12</sup> de 331 pesquisas *stricto sensu*, sendo as

---

<sup>12</sup> Dados acessados em 17 de setembro 2020, no site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo->

primeiras datadas do ano de 2010<sup>13</sup>, segundo o catálogo de teses e dissertações da Capes. Assim, ao mapear teses e dissertações de 2010 a 2019, percebemos que a cada ano houve um percentual significativo no crescimento das pesquisas abordando a heteronormatividade e seus vieses. Em 2010 e 2011 houve um percentual de 3,07% com esse tema, aumentando, em 2012, para 4,57%; e em 2013 e 2014 marcaram um percentual de 6,40% e 11,58% respectivamente, com queda no ano de 2015, atingindo 9,45%. Nos últimos quatro anos, alcançou-se a percentagem de 14,63% em 2016; 14,01% em 2017; elevando-se para 17,07% em 2018, ano em que se concentram o maior número de produções; e de 16,15% no ano de 2019<sup>14</sup>.

Em números voltados às áreas do conhecimento, a concentração de produções está em Sociologia (16), Sociais e Humanidades (21), Letras (25), Psicologia (30) e Educação (64), entre teses e dissertações. Vale considerar a distribuição geográfica em que se desenvolveram as 64 pesquisas da área de conhecimento da Educação<sup>15</sup>, sendo 31 realizadas na região Sudeste, 11 na região Sul, 09 na região Nordeste, 07 na região Centro-Oeste, e 06 na região Norte.

É importante frisar que as 06 produções *stricto sensu* realizadas na região Norte, catalogadas pela Capes, consistem em dissertações produzidas nos Estados do Pará (05) e Amapá <sup>16</sup> (01). Porém, 05 dessas pesquisas, incluindo a amapaense, perpassam a discussão da heteronormatividade de maneira secundária, e somente uma dissertação catalogada, no estado paraense, discorre prioritariamente sobre a temática, com o título *Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas*<sup>17</sup>.

---

teses/#!/ em busca por heteronormatividade.

<sup>13</sup> As primeiras produções acadêmicas *stricto sensu* sobre heteronormatividade consistem nas seguintes dissertações de mestrado: 1) SILVA, Patrícia Conceição da. **A heteronormatividade ensinada "tintim por tintim"**: Uma análise das revistas *Atrevida* e *Capricho*. 2010. 189 f. Mestrado em Cultura e Sociedade. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Depositária: Biblioteca Reitor Dom Macedo Costa. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. 2) OLIVEIRA, Lisis Fernandes B. de. **A mulher e o poder da heteronormatividade**: uma discussão no contexto escolar. 2010. 87 f. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Depositária: Rede Sirius - UERJ. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Acessado em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ em busca por heteronormatividade, ano 2010>.

<sup>14</sup> Ver apêndice 03;

<sup>15</sup> Ver apêndice 04 e 05;

<sup>16</sup> A dissertação catalogada no estado do Amapá com o filtro *heteronormatividade* tem como referência RIBEIRO, Rômulo Cambraia. **"Tá pensando que travesti é bagunça?!"** Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, 2019. 152 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá. Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá.

<sup>17</sup> SOUZA, Mayanne Adriane Cardoso de. **Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas**. 2019. 216 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém. Depositária: Biblioteca Paulo Freire do CCSE/UEPA.

Isto posto, atribuímos a este estudo uma relevância teórico-acadêmica no campo da educação para o estado do Amapá, visto ser a primeira produção científica amapaense a se debruçar predominantemente sobre a heteronormatividade em contexto escolar.

Por conseguinte, conduzimos a pesquisa entendendo que discutir sexualidade diversa no contexto escolar heteronormativo pelo olhar dos estudantes LGBTQIA+ subsidiará, a agentes educacionais, a possibilidade de repensar o fazer pedagógico para a diversidade sexual, reconhecendo e identificando, na fala de estudantes, situações de práticas heteronormativas a serem combatidas. Além disso, promove visibilidade à temática da diversidade sexual no ambiente escolar, no intuito de indagar sobre os discursos e atitudes colonialistas que oprimem estudantes LGBTQIA+, desdobrando-se na construção de estratégias positivas de reinvenção socioeducacional.

Essa reinvenção socioeducacional acaba perpassando o confronto à realidade heteronormativa das instituições educacionais, que deve ser instigada por pesquisas como esta, e por debates contínuos sobre a temática. Nossas escolas precisam se ocupar da busca por compreensão sobre a heteronormatividade no contexto escolar, e suas implicações para estudantes LGBTQIA+ nas vivências de experiências LGBTQIA+fóbicas como consequência das violências físicas, simbólicas e morais intrínsecas, dialogando com estudantes não heteronormativos.

Por fim, entendemos que, neste estudo, o protagonismo do estudante LGBTQIA+ propicia perceber se há seu reconhecimento nos espaços educacionais, e resistência às barreiras e normas a eles impostas, negando e vigiando seu direito de ser, no intuito de romper com a marginalização e o silenciamento escolar sobre diversidade sexual e seus desdobramentos. Ademais, damos ênfase ao que é social e politicamente responsável da pesquisa: promover visibilidade ao debate sobre a heteronormatividade no contexto escolar, incitando transformações significativas nos fazeres educacionais individuais e coletivos de sujeitos inseridos nas escolas, como ambiente estrutural, social e politizado.

### **Apresentação das seções da dissertação**

O texto apresenta a introdução, que traz como elementos o tema e o problema da pesquisa, seguidos pela definição dos objetivos geral e específicos sugeridos. Conta, também, com indicação da discussão teórica, que oferece ao leitor uma noção da

abordagem epistemológica que conduziu a base teórica da pesquisa. Também delinea a síntese metodológica e suas respectivas bases epistemológicas e procedimentais, com definição do tipo da pesquisa, *locus*, instrumentos, sujeitos, técnicas de coleta e tratamento e análise de dados que subsidiaram este estudo.

A primeira seção da dissertação compreende o capítulo teórico, em que nos propomos discutir sobre Colonialidade do Ser e do Poder, dentro da perspectiva decolonial segundo Quijano (2002; 2005) e Maldonado-Torres (2008; 2016), visando a compreender a conservação de padrões de opressão heteronormativa. Nesse sentido, usando como suporte teórico principal Curiel (2011; 2013), discutimos o sentido político da heterossexualidade, regime heterossexual, heteronormatividade e discursos institucionais, políticos e sociais que legitimam a heterossexualidade. Ainda discorreremos sobre a homofobia, a partir de Borrillo (2010), e seus desdobramentos enquanto instrumento do sistema de dominação heterossexual.

A proposta da segunda seção consistiu em discutir a heteronormatividade no contexto escolar e a homofobia como desdobramento, apresentando a análise e reflexão a partir de dados levantados pelo mapeamento realizado por meio do questionário online, em que buscamos identificar a percepção que os estudantes de Ensino Médio de escolas públicas estaduais do município de Santana, LGBTQIA+ ou não, maiores de 18 anos, têm sobre a conjuntura heteronormativa que concerne o contexto escolar. Ainda, por meio de narrativas de estudantes LGBTQIA+ maiores de 18 anos, visamos a compreender as vivências de estudantes LGBTQIA+ no contexto escolar, o reconhecimento dos espaços que ocupam enquanto sujeitos não heteronormativos, e as práxis de resistência e enfrentamentos que podem incidir em um processo de desconstrução de processos de opressão heteronormativa.

Por fim, na terceira seção trazemos as considerações finais, retomando os elementos teóricos e analíticos da pesquisa, no intuito de conferir se e/ou como a problemática poderia ser respondida, se e/ou de que modo os objetivos puderam ser alcançados, discorrendo sobre as análises e reflexões geradas e pontuando questões necessárias a ser problematizadas e aprofundadas em pesquisas futuras.

# 1 COLONIALIDADE, HETERONORMATIVIDADE E HETEROSSEXUALIDADE

Nesta seção abordamos conceituações teóricas sobre colonialidade do Ser e do Poder, relacionando a heteronormatividade e, conseqüentemente, a heterossexualidade compulsória imposta nas relações de poder e sistemas de opressão e dominação dos corpos. A seção é composta pelas subseções: *Colonialidade do Ser e do Poder e a dominação da sexualidade*; *Heterossexualidade e suas formas de legitimação*; *Homofobia, negação do não heterossexual*; *Decolonialidade: Resistências e enfrentamentos de corpos e mentes não heteronormativos*; e *Gênero, sexualidade e identidade de gênero e sexualidade: perspectivas decoloniais*.

Na subseção com o título de *Colonialidade do Ser e do Poder e a dominação da sexualidade*, abordamos os estudos de Maria Lugones (2008), Quijano (2002; 2005; 2007; 2014) e Maldonado-Torres (2008; 2016), apresentando as definições de Ser e Poder como movimento de subalternização dos sujeitos, a fim de subsidiar as discussões posteriores em torno da heteronormatividade e heterossexualidade. Também, uma discussão sobre colonialidade do Ser e Poder, intrinsecamente ligada às formas de dominação e controle dos corpos como objeto, desejo sexual e as subjetividades do sujeito.

Os conceitos de colonialidade e heteronormatividade, a partir das autoras Ochy Curiel (2012); Curiel e Generoso (2020), Luciana Guerra (2009) e Ana Claudia Beserra Macedo (2020), são entrelaçados no intuito de explanar a heteronorma enquanto construção da ideia heterossexual e o binarismo de sexo e gênero, os quais impõem a heterossexualidade compulsória. Também se discorre sobre a heterossexualidade como marcação heteronormativa, que consolida normas sexuais no âmbito social, político e cultural, não se restringindo a práticas sexuais, mas sendo percebida como norma sexual que regula padrões de comportamentos de uma colonialidade da sexualidade.

Na subseção intitulada *Heterossexualidade e suas formas de legitimação*, foi desenvolvido um raciocínio sobre a ordem heterossexual enquanto ideologia construída e propagada na perspectiva binária de relações heterossexuais, com suporte teórico principal de Guerra (2009), Curiel (2011; 2013), Curiel e Generoso; (2020) e Macedo (2020), autoras que subsidiaram a discussão a respeito dos mecanismos de dominação, exploração e subalternização do feminino intrínseco à obrigatoriedade da heterossexualidade, imposta como norma geral. Assim, foi possível realizar a análise do

regime político da heterossexualidade e das imposições heterossexuais que permeiam a relações de Ser e Poder em uma lógica opressora e patriarcal, engendrada por estratégias discursivas propagadas, conservadas e reproduzidas por instituições sociais, tais quais a família, a igreja e a escola, historicamente arraigadas, que são perpetuadas na modernidade.

A subseção 1.2.1, intitulada *Homofobia no contexto escolar*, discorre sobre perspectivas da homofobia enquanto instrumento de subalternização dos sujeitos não heterossexuais, com referências teóricas da autora Jaqueline de Jesus (2015) e dos autores Borrillo (2010) e Quijano (2009), que contribuíram com a percepção conceitual de homofobia e aspectos inerentes a ela utilizados como mecanismo de opressão heteronormativa.

Intitulada *Decolonialidade: Resistências e enfrentamentos de corpos e mentes não heteronormativos*, a subseção 1.3 apresenta a conceituação de decolonialidade enquanto perspectiva de resistência e enfrentamento à colonialidade que subalterniza corpos e mentes não heteronormativos de sujeitos não heteronormativos, com suporte teórico de Pilar Marín (2013), Luciana Ballestrin (2013), Restrepo (2010), Mota Neto (2015), Freire (1996) e Pocahy (2007).

Por fim, na subseção 1.4 *Gênero, sexualidade e identidade de gênero: perspectivas decoloniais*, discutimos as percepções de gênero atravessando as de sexualidade, enquanto construções baseadas nas idealizações binárias da colonialidade do gênero, que permeia os sujeitos, assim como a Identidade de Gênero, que corrobora ou se impõe às colonialidades. Para tanto, as autoras Curiel (2014), Jesus (2012a), Vergueiro (2015, 2020) e Espinosa (2013) foram alguns dos subsídios teóricos utilizados para pontuar e refletir sobre essas categorias.

## **1.1 Colonialidade do Ser e do Poder e a dominação da sexualidade**

Padrões de relações de poder historicamente construídas consistem no tema central das discussões sobre colonialidade, percebidas como formas de dominação, exploração e conflito que atingem campos fundamentais da existência social, como trabalho, sexo, autoridade, subjetividades e suas extensões intrínsecas. Assim, a colonialidade do Poder, segundo Quijano (2002), existe dentro de uma perspectiva de domínio, dando origem a construções sociais que padronizam e sustentam o controle de corpos e mentes. Em outras palavras, essas construções determinam e impõem normas e

comportamentos arquétipos que, quando ignorados, subalternizam o sujeito, grupo e/ou sociedade que rejeite ou não se adeque ao padrão estipulado à personificação dos corpos e mentes.

A colonização do território brasileiro, conforme essa visão, carrega consigo a ideia de dominação e exploração como subsídio de controle e poder dos europeus sobre os povos africanos e indígenas, configurando-se em padrão social das relações coloniais, que inferiorizam negros e povos originários em detrimento da hegemonia branca europeia. Assim, houve uma

codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia (QUIJANO, 2005, p. 117).

Em outras palavras, o conceito que permeou todo o processo de colonização, não só do Brasil, mas de toda América Latina, esteve fundamentalmente alicerçada nas relações de dominação e exploração racializada, produzindo padrões de poder que infundiram, nas Américas, o controle dos corpos no campo do trabalho. Logo, isto também ocorreu em outros campos das relações sociais, que historicamente foram legitimadas na dinâmica entre dominadores e dominados.

Desta forma, a colonialidade, como modelo de poder, impregna todas e cada uma das áreas de existência social, e constitui a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva. Consequentemente, ela alimenta a intersubjetividade universal de dominação política dentro do atual padrão de poder, conforme discorre Quijano (2002).

Na colonialidade do poder, então, a força e a violência são requisitos de toda dominação, ainda que na sociedade moderna não sejam praticadas de modo explícito em todas as circunstâncias, pois rotineiramente são acobertadas por “estruturas institucionais de autoridade coletiva ou pública, e ‘legitimadas’ por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população” (QUIJANO, 2002, p. 09).

Maria Lugones (2008), por sua vez, tece críticas a Quijano por entender serem restritas as análises desse autor, visto que percebe suas inserções da construção moderna/colonial como limitadas: “o olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos”

(LUGONES, 2008, p. 03). Isto porque não problematiza questões de gênero interseccionadas à raça, que são essenciais para discutir a colonialidade do Poder.

Para Lugones (2008), quando Quijano discorre sobre o controle do sexo e seus recursos, ele não discute a masculinidade como um recurso sexual, tampouco pensa a mulher como sujeito disputando os recursos sexuais. Assim, segundo a autora, Quijano limita-se a perceber o sexo como atributo biológico entendido como categoria social utilizada pelo colonizador, que define o gênero/sexualidade através do dimorfismo sexual, da heterossexualidade e da dominação masculina dos poderes.

Lugones (2008), então, busca incluir elementos na análise da colonialidade do Poder para perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais, entendendo que a colonialidade introduz uma classificação universal e básica da população do planeta pautada na ideia de *raça*, que traz como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade e a distribuição patriarcal do poder. Partindo dessa percepção, a autora problematiza que os povos colonizados nas Américas não se enquadraram no binarismo homem e mulher antes do processo de colonização. Dessa feita,

muitos povos não se enquadravam no binarismo homem e mulher e praticavam o que chamamos hoje de lesbianidade ou homossexualidade antes da colonização, sendo, relevante pensar o quão violento teria sido essa heterossexualidade compulsória imposta pelo sistema patriarcal como fundamental para suprir as necessidades do capitalismo moderno e eurocentrado (TOLENTINO, 2017, p. 48).

Nessa perspectiva, analisar colonialidade do Poder nas Américas requer reconhecer a colonialidade de gênero, dos corpos sexualizados e racializados, indígenas e negros, entendendo os lugares de subalternização em que foram colocados quando imersos na condição de colonizados, e os impactos promovidos pelas relações de dominação e exploração colonial. Para Lugones (2008), a colonialidade do Poder é constituída pelo sistema de gênero eurocêntrico, que constrói e sustenta a ideia de superioridade sobre as populações racializadas negras e indígenas e oprime seus corpos e mentes. O resultado é a aniquilação de suas subjetividades com a inclusão compulsória da ideia de gênero e sexualidade imposta pelo eurocentrismo.

Por conseguinte, nessa estrutura de força e dominação entre colonizador e colonizado, reproduz-se a colonialidade do Ser, que surge do *ser-colonizado*, que “emerge quando o poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 32).

É nesse sentido que Maldonado-Torres (2008) entende que o “Ser representa

para a história e a tradição, o mesmo que a colonialidade do Ser representa para a colonialidade do poder e para a diferença colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96). Portanto, compreende a construção e perpetuação histórica como dinâmicas de persuasão que tradicionalmente discriminam, segregam, excluem e marginalizam o ser, implicando a colonialidade do Ser em um sistema de opressão e exploração dos diferentes.

Por conseguinte, a colonialidade do Ser determina impor ao Ser a sua própria negação: “o Ser não era algo que lhe abrisse o reino da significação, mas algo que parecia torná-lo alvo da aniquilação” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89). Em outras palavras, o Ser mulher, Ser homem, Ser heterossexual não resume as construções subjetivas, mas incursões normatizadas que moldam esse Ser, e negar essas incursões expõe ao risco de destruição. Assim, a colonialidade do Ser imprime construções significativas na constituição do Ser, estabelecendo um Ser engessado que possa ser aceito e não banido.

A colonialidade do Ser, então, traduz-se na forma em que as construções sociais imprimem poder, que discrimina pessoas e grupos por seu caráter de Ser destoante das tradições construídas no decorrer da história, instigando à negação, à inferiorização, à exclusão e à marginalização do não Ser. Nesse sentido, o não heterossexual, por exemplo, tem o seu Ser deslegitimado, uma vez que se desconsidera ou mesmo menospreza sua existência, violentando e anulando sua vivência.

Outro ponto em questão diz respeito à percepção de Quijano (2002), ao afirmar que, na dinâmica da colonialidade, existe um dualismo radical entre *razão* e *corpo*, e entre *sujeito* e *objeto* na produção do conhecimento. Esses dois princípios básicos, antagônicos, reduzem ao senso comum definições e, sobretudo, identificações das experiências e percepções sociais, as quais são percebidas e tratadas de maneira isolada ou separadas dos fenômenos ou dos objetos, e não requer, por consequência alguma, ideia de totalidade (QUIJANO, 2002).

Este fato favorece a colonialidade do Poder e do Ser usufrui desse dualismo, o qual esvazia os significados entre razão e corpo, sujeito e corpo, corpo e objeto, e fenômenos atrelados a eles, para dominar, explorar e usurpar conhecimento, assegurando o controle. Outrossim, submete as relações sociais, baseadas em pensamentos arraigados na construção histórica sobre Ser e Poder, às imposições de hegemonias eurocêtricas, que atravessam a individualidade de uma pessoa ou grupo considerado não hegemônico, como é o caso dos homossexuais.

Neste sentido a homossexualidade, dada como não hegemônica, tem sujeitos e corpos invalidados, pois a razão imposta é definida por uma percepção heteronormatizada que ignora que os sujeitos devem ser entendidos como um corpo que carrega socialmente a representação de comportamentos sociais aceitos. Assim, impõe-se e vigia essas representações de comportamento a fim de encaixar e reproduzir padrões velados ou explícitos de dominação e exploração daqueles que se distanciam das construções de sujeitos, corpos e mentes heterossexuais.

Essa construção de sujeitos, corpos e mentes heterossexuais subsidia o que Quijano (2005, p. 128) define como a “ideia de diferenciação entre o ‘corpo’ e o ‘não-corpo’ na experiência humana que é considerada como uma verdade universal da ‘história da humanidade’, comum a todas as ‘culturas’ ou ‘civilizações’ historicamente conhecidas”, representando o pensamento eurocêntrico dos mais antigos sobre as relações de dominação sexuais.

Desde então, os corpos vêm sendo historicamente estereotipados, principalmente das mulheres, e quanto mais os grupos eram subalternizados, mais inferiorizados eram seus corpos. Logo, elaborou-se uma linha contínua de dominação sobre corpos femininos, sobre corpos femininos negros, e sobre corpos diversos em seus gêneros e suas sexualidades.

Ademais, Maldonado-Torres (2016) expõe que a colonialidade do Ser está inerente aos desejos dos corpos, dos sujeitos, em uma perspectiva subjetiva do sexo e suas implicações. Assim como para a colonialidade do Poder, um dos elementos de domínio é sexo, seus recursos e produtos, que são entendidos como “o controle repressivo e mercantil do sexo, da subjetividade e do conhecimento sejam admitidos como legítimos e, em especial, como naturais” (QUIJANO, 2005, p. 21).

Deste modo, a heterossexualidade, por exemplo, constrói-se dentro dessas perspectivas subjetivas de desejos/sexo, corpos/sujeitos e as implicações que são moldadas por essas colonialidades, compreendendo que legitimá-la resulta em dominar suas extensões por meio de demandas de controle e proibições instauradas sobre ser e sentir, a fim de estabelecer o natural que deve ser aceito socialmente.

Para tanto, a colonialidade do Ser e do Poder integram-se e conduzem estruturas de exploração e dominação, bem como disputam pelo controle dos corpos, do sexo e suas subjetividades, perpetrando incitações de exclusões provocadas por hierarquias eurocêtricas que conflitam nas relações sociais de indivíduos e grupos, vista a hegemonia do Ser e do Poder imposta pela colonialidade da sexualidade.

Assim, a imposição da colonialidade do Ser e do Poder sobre a sexualidade repercute no controle e dominação de todos os corpos, subalternizando, dominando e explorando, especialmente o corpo enquanto objeto sexuado, com desejos e comportamentos que contrastam com o que é incutido como padrão. Por conseguinte, a colonialidade, como dominação da sexualidade, violenta as formas de Ser através da construção compulsória da heteronormatividade.

Curiel e Generoso (2020) dissertam, mesmo sem fazer uso do conceito de *colonialidade*, que as feministas, ao discutir dentro de uma perspectiva racializada de afrodescendentes e indígenas, vêm, desde os anos 1970, estudando as estruturas de poder patriarcal e racista, levando em conta o entrelaçamento dos sistemas de dominação, tal qual racismo, sexismo, heteronormatividade e classismo (CURIEL, 2020). Esse fato deve ser considerado, pois ainda que o termo colonialidade não seja usado, é importante entender as estruturas de dominação e exploração dos corpos, sexos e subjetividades existentes e as relações intrínsecas de diversas categorias, que de maneira específica ou entrelaçada revelam os sistemas de dominação existentes.

Nesse sentido, os atravessamentos da colonialidade do Ser e Poder submetem diferentes categorias, seja de corpos definidos como brancos, negros, femininos, masculinos, heteronormatizados ou não-heteronormatizados, dominando e explorando corpos em suas condições de raça, gênero e sexualidade.

A colonialidade sobre corpos racializados incide, por exemplo, na percepção de que “‘as raças’ foram concebidas como características físicas e traços que determinam certas características culturais e morais de certos grupos humanos e, portanto, foram consideradas biológicas e inatas” (CURIEL, 2012, p.14, tradução nossa<sup>18</sup>). Sendo assim, marcar as particularidades dessas categorias como inerentes à sua condição humana dissemina o ideário de que as condições de inferioridade a elas estabelecidas consistem na sua própria natureza de ser, independentemente de fatores externos aos quais está sujeito.

A percepção da diferença como um dado inato, conforme indicado por Curiel (2012; 2014), como um modo de percepção distintivo de uma concepção racializada de sociedade, estende-se, na maneira de compreender outros processos de opressão vindos de diferentes campos de poder, tais como o gênero e a sexualidade, vem da sociedade

---

<sup>18</sup> Texto original: “Las ‘razas’ eran concebidas como características y rasgos físicos que determinaban ciertas características culturales y morales de determinados grupos humanos y por tanto se consideraban biológicas e innatas”.

colonizada, que geralmente não segmenta ou isola as opressões, que tendem a cruzar diversas matrizes.

Desse modo, a visão a-histórica, acultural, e, portanto, *inata*, atrelada a esses grupos ou categorias, corrobora com o sistema de opressão inerente à colonialidade do Ser e do Poder, porque reduz existências à condição de inferioridade que lhes são impostas com base em características inatas, atribuídas a partir de uma lógica patriarcal e heterossexual. Assim, as conceituações em relação a sexo, cor/raça, classe, gênero, dentre outros, subalternizam pessoas e tornam suas características responsáveis pelos lugares que ocupam, sejam eles sociais, simbólicos, políticos ou econômicos, e definem sua posição na sociedade que estão inseridas. Logo, tem subalternizado não apenas seus corpos, mas também em seus costumes, historicidade, cognição e moralidade.

Nessa perspectiva se reproduzem, nas dominações de categorias de gênero e sexualidade, ideias de corpos femininos, masculinos, heteronormatizados ou não-heteronormatizados, que decorrem da colonialidade do Poder enquanto sistema de dominação, exploração e controle, oprimindo as existências que não se enquadram na percepção hegemônica da colonialidade do Ser.

É diante desses sistemas de dominação que Quijano (2005) aponta a colonialidade como um dos elementos constitutivos de padrão global do poder, visto que, apesar de haver iniciado na América, foram impostos mundialmente, uma vez que “a população de todo o mundo foi classificada, em primeiro lugar, em identidades ‘raciais’, e dividida entre os ‘europeus’ dominantes/superiores e os ‘não europeus’ dominados/inferiores” (QUIJANO, 2014, p. 318, tradução nossa<sup>19</sup>).

Nesse sentido, constituem-se os padrões de sexualidade, os quais corroboram com as construções normativas da heterossexualidade e não heterossexualidade, consideradas, respectivamente, como dominantes e superiores ou dominados e inferiores, promovendo a formatação incessante da heterossexualidade enquanto norma e como a naturalização da relação colonial de controle da estrutura de superioridade.

Assim, a heteronormatividade, entendida como parte desse sistema de dominação/superioridade decorrente da colonialidade, perpassa a construção da ideia de norma heterossexual; ou seja, da heteronormatividade, que consiste nas construções da percepção de gênero e sexualidade que permeiam e dominam as relações sociais. Logo, a heteronormatividade promove moldes impositivos de comportamento que

---

<sup>19</sup> Texto original: La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades “raciales”, y dividida entre los dominantes / superiores “europeos” y los dominados / inferiores “no-europeos”.

discriminam e inferiorizam sexualidades dissidentes, ou mesmo de perfis destoantes dos modelos-padrão atribuídos à heterossexualidade. Nesse sentido,

a heteronormatividade do patriarcado leva à discriminação e inferiorização de qualquer orientação sexual dissidente, bem como de qualquer identidade genérica que não respeite a dicotomia homem-mulher - leia-se: travestis, transexuais, intersexo, transgênero, lésbica, bissexual, gay (GUERRA, 2009, p. 02, tradução nossa<sup>20</sup>).

Essas identidades, que divergem das percepções heteronormativas, e que por vezes se afastam das dicotomias impostas sobre a definição patriarcal de homem e mulher, acabam sendo desqualificadas, marcadas como ilegítimas, bem como resultam em alvo de discriminação e exclusão social. É neste sentido que a heteronormatividade, conforme Macedo (2020, p. 42), permeada de “colonialidade do Ser, adoce corpos-espíritos não heterossexuais consolidando, por meio do pensamento hetero, a interiorização da opressão, uma vez que normatiza o Ser heterossexual” (MACEDO, 2020).

Normatizar, disciplinar, naturalizar características a fim de definir a formação do sujeito alheio à diversidade e a construção do *eu* como identidade social, através da colonialidade do Ser e Poder consiste, então, em um dispositivo do pensamento heterossexual, que define o perfil a ser construído como normal e fixo em um processo de igualização, marginalizando o diverso em favor da heteronormatividade. A construção desse perfil, segundo Guerra (2009, p. 09, tradução nossa<sup>21</sup>), corrobora em como “o sistema sexo-gênero disciplina corpos e desejos por meio de heteronorma”, construindo percepções de sexo masculino e feminino como definições a serem inscritas nos corpos e comportamentos. Portanto,

o sexo masculino ou feminino são os protagonistas da ordem heteronormativa. Qualquer órgão que não se conforme com esses códigos hierárquicos e binários se sentirá impiedoso e, muitas vezes, abençoado com a violência de gênero em sua existência (GUERRA, 2009, p.09, tradução nossa<sup>22</sup>).

Neste binarismo perpetuado se inserem contextos sutis ou violentos de opressão, os quais vêm sendo questionados:

<sup>20</sup> Texto original: La heteronormatividad del patriarcado conduce a la discriminación e inferiorización tanto de toda orientación sexual disidente, como de cualquier identidad genérica que no respete la dicotomía varón-mujer –léase: travestis, transexuales, intersexuales, transgéneros, lesbianas, bisexuales, gays.

<sup>21</sup> Texto original: el sistema sexo-género disciplina los cuerpos y el deseo a través de la heteronorma.

<sup>22</sup> Texto original: Sexo masculino o sexo femenino son los protagonistas del orden heteronormativo. Todo cuerpo que no se ajuste a estos códigos jerárquicos y binarios va a sentir sobre su existencia la despiadada y muchas veces bendecida violencia de género.

O movimento feminista do final dos anos 1960 e 1970 (a chamada segunda onda), o feminismo lésbico, o movimento lgttbi e o movimento queer se desenvolveram teorias e políticas que possibilitaram tornar visíveis os mecanismos disciplinares do sistema sexo / gênero (GUERRA, 2009, p.14, tradução nossa<sup>23</sup>).

Portanto, para compreender as nuances de como esse sistema sexo/gênero constrói a heteronormatividade, faz-se necessário discutir o Ser e o Poder delegado à heterossexualidade. Em princípio deve-se apreender a construção binária como base da norma heterossexual, uma vez que “a construção binária masculina superior / feminina inferior engloba uma série de características hierárquicas em que o positivo está do lado masculino e o negativo do lado feminino” (GUERRA, 2009, p. 05, tradução nossa<sup>24</sup>), a qual precisa ser considerada observando as relações heterossexuais dominadoras e subjugadoras.

Guerra (2009) chama atenção para o fato de ser dentro do dimorfismo sexual que se construiu a ideia do Ser homem e Ser mulher, conceituação esgotada na perspectiva binária, na qual sexo entendido como masculino e feminino são protagonistas da ordem heteronormativa. Por esse motivo, a disciplina genérica e mecanismos de controle operam antes mesmo do nascimento dos filhos, pois a genitalidade observada define e determina o sexo, impondo normas de comportamento, convivência e pensamento que criam expectativas de ser que dominam o imaginário social (GUERRA, 2009). Assim,

nesse sistema, a partir de uma imposição binária da sexualidade, os corpos-mentes-espíritos que importam, que são valiosos, que têm direito a ter direitos e que merecem viver são aqueles heterossexuais. Mesmo que tenham ocorrido mudanças ao longo dos séculos, essas marcas da colonialidade ainda persistem nos tempos contemporâneos (MACEDO, 2020, p. 49).

Diante desse ponto de vista, percebe-se o quanto o binarismo do sexo masculino e feminino são os protagonistas da ordem heteronormativa, pois qualquer pessoa que destoe desses códigos hierárquicos e binários será oprimida e, constantemente, violentada pela sua existência (GUERRA, 2009). Logo, essas marcas coloniais que estruturaram o sistema de dominação e exploração de uma sexualidade sobre outra, na perspectiva heterossexual, invadem os corpos, mentes e espíritos não heterossexuais, impondo a heterossexualidade, levando a compreender sobre como a

<sup>23</sup> Texto original: El movimiento feminista de fines de los `60 y `70 (la denominada segunda ola), el feminismo lésbico, el movimiento lgttbi y el movimiento queer desarrollaron teorías y políticas que permitieron visibilizar los mecanismos de disciplinamiento del sistema sexo / género.

<sup>24</sup> Texto original: la construcción binaria masculino superior / femenino inferior engloba una serie de características jerarquizadas donde lo positivo esta del lado masculino y lo negativo del femenino.

heteronormatividade resulta na discussão enfática da heterossexualidade nas discussões sobre normas e padrões binários.

A colonialidade do poder, então, “por meio do genocídio de pessoas com vivências não heterossexuais e/ou pela criminalização dessas vivências, consolidou-se por meio da imposição da heterossexualidade obrigatória” (MACEDO, 2020, p. 49). Ela é um mecanismo de subalternização que, mais do que discriminar, segregar ou marginalizar, tende a eliminar simbólica ou fisicamente a existência de homossexuais, vistas as imposições sociais que incisivamente obrigam a heterossexualidade.

Deste modo, segundo Curiel (2012, p. 09, tradução nossa<sup>25</sup>), assume-se que existe “uma domesticação da sexualidade e a imposição da heterossexualidade como norma obrigatória”. Essa domesticação é traduzida na subjugação e adestramento dos corpos e das mentes, em que reverberam discursos enraizados sobre colonialidades que impõem a heterossexualidade como norma padrão de dominação mundial.

Por extensão, a colonialidade cria um padrão mundial de dominação incluso no modelo capitalista, produzindo classificação racial, étnica, e de gênero/sexualidade da população do planeta, operando em distintos âmbitos (QUIJANO, 2007). Também as colonialidades de raça, gênero e classe, em justaposição à colonialidade da sexualidade, subsidiam um dos eixos estruturantes do sistema-mundo capitalista moderno, que versa a respeito “da imposição de um pensar-agir-sentir da heterossexualidade que a desloca do contexto de sua construção histórica, social e política e a configura enquanto uma vivência natural e normativa” (MACEDO, 2020, p. 48).

Esse modelo capitalista incita a produção de categorias divergentes, estimulando ideias que impõem uma naturalização nas relações de poder, provocando desigualdades e favorecendo os nichos em seu sistema de mercado. A essa estrutura capitalista, interessa inferiorizar e classificar sujeitos e corpos, pois atende e amplia suas perspectivas de diferentes mercados consumidores e força de trabalho barato. Além de subsidiado pela colonialidade da sexualidade, este modelo econômico dissemina a norma heterossexual a fim de se fortalecer social e politicamente.

Isso posto, percebe-se que “a heterossexualidade não se limita a uma prática sexual, mas é um regime político que permeia todas as relações sociais, econômicas,

---

<sup>25</sup> Texto original: una domesticación de la sexualidad y la imposición de la heterossexualidad como norma obligatoria.

culturais e sociais” (CURIEL, 2020, p. 273, tradução nossa<sup>26</sup>). As imposições da heterossexualidade como norma perpassam construções de domínio e exploração que permeiam, historicamente, as relações de poder constituídas ao longo do tempo, sendo explicitamente instrumento de controle político que controla e determina discursos e comportamentos mantenedores de subalternidades.

Portanto, interessa analisar como a instrumentalização da construção de uma sexualidade normativa (heterossexualidade/heteronormatividade), inventada e reinventada ao longo do tempo, permanece até os dias atuais. É importante compreender como demarcações de sexualidade, instauradas a fim de separar e delimitar sexualidades aceitáveis e as outras, que ocupam um lugar de exclusão e marginalização, são estabelecidas, considerando inclusive como classe, gênero e raça contribuem para a manutenção dessas condições instauradas a fim de conservar a heteronormatividade (MACEDO, 2020).

Essa análise propicia entender que a conexão intrínseca de raça, gênero e classe não podem ser compreendidos desconsiderando a colonialidade da sexualidade imbricada na complexidade da formação e manutenção do sistema-mundo capitalista moderno (MACEDO, 2020). Partes das estratégias coloniais reprimiram as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade, dentre eles o controle do sexo, seus recursos e produtos, segundo Quijano (2005).

Isso significa coisificar corpos, mentes, pensamentos, culturas, formas de ser, sentir, viver e acreditar, tornando-se um dos fundamentais mecanismos de opressão, configurando-se em um modelo colonial mundial que impõe regras e regulamentos para padrões de comportamento entendidos como ideais de sexualidade dos gêneros, nos quais a organização familiar eurocêntrica, por exemplo, forma a ideia de liberdade sexual dos homens e a fidelidade das mulheres (QUIJANO, 2007).

É nesta perspectiva que, no decorrer do domínio das Américas, vivências não heterossexuais da região sofreram e tornaram-se, através das colonialidades do Ser e Poder, status de crime, pecado e doença. Por conseguinte, os processos de reinvenção das diversas formas de colonialidade permanecem até a atualidade, por meio das instituições da nação heterossexual, legitimadora da heterossexualidade (CURIEL, 2013).

---

<sup>26</sup> Texto original: la heterossexualidad no se limita a una práctica sexual, sino que es un régimen político que atraviesa todas las relaciones sociales, económicas, culturales, sociales”.

É importante compreender que a instauração de uma colonialidade de gênero e sexualidade, no Brasil colonial, ocorre em um momento histórico em que a Igreja Católica se empenha em restaurar sua condição de detentora absoluta de poder, fendida pela reforma protestante. Logo, entendendo a colônia brasileira como uma extensão da metrópole portuguesa, europeia, todas e quaisquer ações que foram estabelecidas pela contrarreforma reverberaram nesse território, e permeou tanto os espaços públicos quanto os privados, em uma conjuntura que enfrentava as particularidades dos corpos e culturas de indígenas, de negros africanos e de colonos mestiços.

Nesse sentido, Vainfas (2011) discorre que a vigilância e repressão sobre os desvios morais, entre os séculos XVI e XVIII nos países católicos, tiveram mecanismo de controle das consciências e dos comportamentos concentrados no sacramento da penitência e na confissão, uma vez que se debruçava na ideia de luxúria e heresia enquanto pecado ou mesmo crime. Essa percepção resultou na dominação dos colonos, enquadrando seus comportamentos nos preceitos cristãos, assumindo o papel de delimitador da sexualidade da colônia, pois viam, na nudez do índio e na suposta promiscuidade dos colonos, um desregramento nas relações sexuais, permeados de fornicação, poligamia, incesto e homossexualidade, atos considerados abomináveis.

Da mesma forma, a estigmatização dos desejos e das transgressões sexuais, insistência no castigo infernal ou terreno foram preceitos constantemente impostos na colonização, que justificavam os jesuítas denunciarem os adultérios dos senhores e das sinhás, condenarem a promiscuidade sexual da casa-grande e a miscigenação que dela resultava e se irradiava por toda a Colônia. Por outro lado, por mais que a sociedade colonial fosse fundamentalmente marcada pela moral cristã, as relações eróticas na colônia brasileira legitimavam, por exemplo, o domínio dos corpos femininos, inclusive validando os estupros das escravas negras, pois essa prática de dominação fazia parte do processo de colonização (VAINFAS, 2011).

Ainda assim, os colonos eram submetidos às normas disseminadas de comportamento sexual, acreditando na culpa dada às práticas contraditórias à sexualidade regulada pela sociedade cristã colonial. Desta forma, a intervenção inquisidora da Igreja Católica, intrínseca à coroa Portuguesa, influenciou diretamente na formação da cultura sexual brasileira, introduzindo valores, normas e regras para atitudes e comportamentos sexuais na Colônia que perduram nas percepções de sexualidade atual.

## 1.2 Heterossexualidade e suas formas de legitimação

A ordem heterossexual pode ser considerada um conjunto de coisas ditas ou escritas que tenham impacto na vida social, objetivando a disseminação de ideologias que atravessam o sujeito e sua sexualidade. Ela se debruça sobre normas de comportamento impostas que subsidiam o poder e dominação através do discurso e com o discurso, construindo uma série de estruturas discursivas e de comunicação aceitáveis e legitimadas pela sociedade (CURIEL, 2013).

Esses discursos perpassam perspectivas opostas, entre brancos e negros, sujeitos masculinos e femininos, homossexuais e heterossexuais, que nos incitam a perceber conflitos dualistas, os quais sustentam a percepção de colonialidades em detrimento da raça, gênero e sexualidade. Também alimentam a colonialidade da sexualidade, assegurando as bases do pensamento heterossexual e dos mecanismos ideológicos da heteronormatividade. Logo, “moldam de forma hierarquizante e, portanto, desigual, a vivência de pessoas heterossexuais e não-heterossexuais estabelecendo um padrão mundial de heterossexualidade” (MACEDO, 2020, p. 49).

Seguindo essa percepção, Curiel (2013) nota que a construção social, ideológica, bem como política da diferença, sobrepuja a construção cultural de gênero, apontando a construção cultural do sexo e da sexualidade debruçada na existência de uma domesticação da sexualidade, especialmente das mulheres, para lhes impor práticas heterossexuais. Assim, a autora entende que esses conceitos são produzidos como leis gerais, como interpretações totalizantes pressupostas como universais e a-históricas, em que mulher, homem, história, cultura, direito e sexo são conceitos implícitos na heterossexualidade. Isso significa que

[...] esses conceitos são produzidos como leis gerais, como interpretações totalizantes que se supõem universais e a-históricas. Mulher, homem, história, cultura, direito, sexo... são conceitos implícitos na heterossexualidade, que tem em sua base a “diferença entre os sexos”, como se fossem dogmas que definem pessoas e relações humanas, bem como a produção da própria ciência (CURIEL, 2013, p. 54, tradução nossa<sup>27</sup>).

Esse conceito da norma heterossexual, pressuposto como universal e avesso à história é, então, usado para afirmar as naturalizações das construções sociais que são

---

<sup>27</sup>Texto original: [...] estos conceptos se producen como leyes generales, como interpretaciones totalizadoras que se asumen universales y ahistóricas. Mujer, hombre, historia, cultura, ley, sexo... son conceptos implícitos en la heterossexualidad, que tiene en su base la “diferencia entre los sexos”, como si fuesen dogmas que definen las personas y las relaciones humanas, así como la producción misma de las ciencias.

consideradas leis gerais; ou seja, normas que representam a totalidade da sexualidade, impondo a inexistência de peculiaridades. Além disso, assegura a aplicação da heterossexualidade a todos e todas de maneira irrestrita e absoluta, incutindo lógicas de um caráter heterossexual posto como certo e indiscutível, tal qual dogmas a serem aceitos de maneira inquestionável.

Assim, compreendem e definem que a diferença entre sexos está intrinsecamente vinculada às percepções heterossexuais da ideia de mulher e homem, bem como implicitamente ligada às construções sociais, culturais e de sexo que historicamente permeiam as relações humanas. Destarte, Curiel (2011) afirma que a diferença sexual como base do regime heterossexual pelas concepções de mulher e homem, bem como as relações sociais existentes nas relações de poder e dominação, como as de sexo e raça, mostra que as ideias do senso comum surgem de uma ideologia heterossexual que vai além de uma prática sexual dentro da diversidade. Assim, perpassa uma complexa instituição compulsória apoiada na ideologia “da diferença sexual que cria duas classes de sexos (homens e mulheres), onde as primeiras se apropriam da força de trabalho material, emocional, sexual e simbólica da segunda” (CURIEL, 2013, p. 28, tradução nossa<sup>28</sup>).

Perante a observação deste fato infere-se que a dinâmica construída em torno da diferença sexual denota o interesse contido nas classificações dos sexos e apropriação dos corpos de homens e mulheres, com os fins específicos de poder e dominação. Nesta configuração, constroem-se conceitos preestabelecidos, padronizados e gerais, baseados no senso comum e na opinião social generalizada e enraizada historicamente sobre ser homem e ser mulher. O intuito é atender demandas específicas, as quais permitem que haja dominação do homem e subjugação da mulher, seja em aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, emocionais, materiais, sexual, simbólico ou de trabalho.

Neste sentido, refletindo sobre a conjuntura da América Latina, as lésbicas e afrodescendentes têm relacionado o racismo e o sexismo com a heterossexualidade como sistema normativo e obrigatório, unindo essa visão a suas práticas políticas (CURIEL, 2005). Correntes feministas buscaram discutir as diferenças entre homens e mulheres que, construídas socialmente, são responsáveis pela criação de desigualdades e hierarquias que oprimem e subordinam mulheres, e impulsionam os debates sobre as

---

<sup>28</sup> Texto original: de la diferencia sexual que crea dos clases de sexo (hombres y mujeres), donde los primeros se apropian de la fuerza obra material, afectiva, sexual y simbólica del segundo.

necessidades de políticas de transformações (CURIEL, 2013). Essas percepções instigaram os levantes de discussões teóricas em torno da heterossexualidade e das normas impositivas de gênero e sexualidade, discutindo os binarismos em torno das relações de poder nas esferas sociais, culturais, políticas, entre outras.

Desta forma, sujeitos LGBTQIA+ vêm abordando essas categorias de forma interseccional, discutindo a justaposição de suas identidades sociais e suas respectivas condições de opressão, exclusão, discriminação e marginalização, dentre outras relações de subalternização, sejam em aspectos culturais, sociais e/ou político. Logo, concluem que a heteronormatividade, enquanto mecanismo de colonialidade do Ser e Poder, constitui-se em instrumento fortalecedor de desigualdades, dominação e opressão de corpos, não só pela diferença de sexo, enquanto definição de homens e mulheres, mas especificamente de corpos em suas identidades sociais, como de homens negros gays, mulheres negras lésbicas, mulheres pobres negras e lésbicas, dentre outras aglutinações.

Por conseguinte, para entender “a heterossexualidade como regime político que produz exclusões, subordinações, opressões” (CURIEL, 2011, p. 03, tradução nossa<sup>29</sup>), é necessário fazer uma análise da heterossexualidade considerando as construções das normas que incidem sobre o regime político da heterossexualidade (CURIEL, 2011). O principal parâmetro está nos comportamentos heterossexuais e suas construções binárias, observando a heterossexualidade e sua dinâmica de dominação e submissão.

Conforme Curiel (2013), compreender esse regime político de exclusão, subordinação e opressão consiste em apreender que a história do contrato social marca o início da construção política moderna, associada a princípios universais eurocêtricos, como igualdade, liberdade e fraternidade, surgidos durante o Iluminismo. Seu fundamento ou lógica epistemológica é a razão patriarcal, racista e classista, convertido em medida de conhecimento.

Mignolo (2017), nesse sentido, analisa a formação histórica da *matriz colonial do poder* em torno do eurocentrismo, encontrado e reproduzido nas colônias sul-americanas, alicerçado na ideia de mundo moderno/colonial que controlava o conhecimento definindo de centro e periferia, em que determinados sujeitos puderam participar da construção deste mundo. Já outros, como indígenas e negros, que foram considerados organismos vivos e pacientes para serem mandados, não para serem

---

<sup>29</sup> Texto original: heterossexualidad como régimen político que produce exclusiones, subordinaciones, opresiones.

ouvidos, foram excluídos (MIGNOLO, 2017) e rejeitados, inclusive por suas vivências sexuais. Isto porque as ideias que permeavam esses grupos não eram construídas dentro de uma lógica eurocêntrica de padronização branca, burguesa e heterossexual, necessária para acessar o direito de igualdade para todos os indivíduos livres.

Essa lógica eurocêntrica trouxe consigo uma proposta de contrato social que continha três princípios sintetizados em um princípio central: “todos os indivíduos são livres e iguais e têm os mesmos direitos” (CURIEL, 2013, p. 100, tradução nossa<sup>30</sup>). No entanto, pensar que a lógica do contrato social permeia e desconstrói relações de dominação e exploração como ação política viável desconsidera os interesses de grupos hegemônicos, os quais são privilegiados pela estrutura das desigualdades, pois usufruem das forças oprimidas dos subalternizados.

Assim, evidentemente, a lógica eurocêntrica garantia e preservava desigualdades sociais derivadas do sexo, da raça, da classe e de outras relações de poder, pois mesmo considerando a importância política para nação, é necessário perceber que aquele contrato social surgiu da negociação entre forças políticas e sociais. Apesar de ter participação de grupos subalternizados, essas forças políticas e sociais atribuem privilégio aos grupos dominantes que apoiam o poder político, econômico, social, sexual e racial (CURIEL, 2013). Portanto, entende-se que manter as disparidades de sexo, raça, gênero e classes inferem em conservar a ordem heterossexual em prol de um sistema de dominação.

Desta forma, Curiel (2020) pondera ser preciso apreender que a instituição da heterossexualidade é um costume que dificilmente morre, e através dela, as instituições asseguram sua própria perpetuidade e controle. Isso significa que

[...] a instituição da heterossexualidade é um costume que dificilmente morre e que através dela as instituições de homens supermachistas asseguram sua própria perpetuidade e controle sobre nós. É proveitoso para nossos colonizadores confinar nossos corpos e nos alienar de nossos próprios processos vitais, assim como foi proveitoso para os europeus escravizar o africano e destruir toda memória de uma prévia liberdade e autodeterminação. Assim como a fundação do capitalismo ocidental dependeu do tráfico de escravos no Atlântico Norte, o sistema de dominação patriarcal é sustentado pela sujeição das mulheres através de uma heterossexualidade compulsória (CLARKE, 1988, p. 100-101, *apud* CURIEL, 2020, p. 237).

Analisar, então, a heterossexualidade dada à desqualificação do feminino significa

---

<sup>30</sup> Texto original: todos los individuos son libres e iguales y tienen los mismos derechos.

proponer un modelo de análise da construción da sexualidade que nos permita comprender os significados das prácticas, os domínios dos comportamentos, o corpo e suas pulsões e a mediatización cultural de todo o que precede, sen se limitar ao ángulo do erotismo, da identidade sexual, da escolha sexual, dos comportamentos e prácticas sexuais, analisando os produtos e produtores da reprodución social (CURIEL, 2013, p. 46, tradución nosa<sup>31</sup>).

Logo, a inferiorización do feminino descreve características atribuídas ao ser muller como de corpos frágeis, dóceis, pasivas, de instinto maternal, delicadas e coidadosas com os outros, fundamentando estereótipos femininos. Tais estereótipos, se reproducidos nos corpos dos homes, diminuí a condición de inferioridade feminina, atribuíndo una descalificación apuntada en discursos sexistas como o der ser a *mulherzinha*.

Observando que a ideoloxía heterosexual construíu definicións estereotipadas da idea de Ser home e Ser muller, debruçada na colonialidade do Ser, perante a visión definida nas relacións heterossexuais, criáronse estereótipos sobre masculinidade e feminilidade. Guerra (2009) elucida que a heterossexualidade determina límites que non deben ser transgredidos para se mostrar masculino, alé de o feminino cargar consigo a marca da subalternidade. Por este motivo, quanto máis un corpo cargar feminilidade, máis subjugado ele será, pois “como o feminino é considerado inferior, todo corpo que exhibe significantes femininos ocupa un lugar de subordinación” (GUERRA, 2009, p. 11, tradución nosa<sup>32</sup>).

Na división do traballo sexual, por exemplo,

enquanto as mulleres, por súa exclusión histórica, non tiveram a mesma posibilidade de concordar e consentir, no mesmos termos que os homes, os destinos de una nación enteira, mas tamén como ese privilexio foi sustentado na división de traballo, que coloca as mulleres como seres adecuados tanto individual quanto colectivamente (CURIEL, 2013, p. 92-93, tradución nosa<sup>33</sup>).

---

<sup>31</sup> Texto original: proponer un modelo de análisis de la construcción de la sexualidad que nos permita comprender los significados de las prácticas, los dominios de los comportamientos, el cuerpo y sus pulsiones y la mediatización cultural de todo lo que precede, sin limitado al ángulo del erotismo, la identidad sexual, la elección sexual, el comportamiento y las prácticas sexuales, analizando los productos y productores de reproducción social.

<sup>32</sup> Texto original: Como lo femenino es considerado inferior todo cuerpo que exhiba significantes femeninos ocupa un lugar de subalternidad.

<sup>33</sup> Texto original: en tanto que las mujeres, por su exclusión histórica, no han tenido la misma posibilidad de acordar y consentir, en los mismos términos que los hombres, los destinos de una nación entera, pero además cómo ese privilegio ha estado sostenido en la división sexual del trabajo, que ubica a las mujeres como seres apropiados tanto individual como colectivamente.

Para Curiel (2013, p. 49, tradução nossa<sup>34</sup>), a obrigatoriedade da heterossexualidade está ligada “nas formas capitalistas de produção, que promovem a segregação baseada no sexo na esfera do trabalho, com atribuição de cargos femininos menos valorizados na divisão do trabalho dando origem a uma sexualização no próprio trabalho”. Essa apropriação e dominação do corpo feminino e de sua força de trabalho resultam, então, das construções sexistas que desqualificam e diminuem a mulher, a fim de usurpar seus direitos políticos e sociais, justificando sua condição de subalternidade.

Assim, “quanto menor a escala de privilégio estiver às mulheres, mais racializadas e empobrecido será seu lugar na ordem heterossexual” (ESPINOSA, 2014, p. 10, tradução nossa<sup>35</sup>). Significa que as posições atribuídas a esses corpos, tidos como dóceis e frágeis, marcam sua condição de subalternidade, bem como de corpos não femininos, mas semelhantes a eles, que são inferiorizados e vistos no papel de dominado, infligido ao corpo feminino.

Por outro lado, a masculinidade hegemônica, ou masculinidade heterossexual, está tão fortemente enraizada em diversas sociedades e culturas que define o ser homem possuidor de um papel fixo de ser, como dominador, forte e poderoso, sem nenhum traço de feminilidade, que pauta suas relações sexuais e afetivas com mulheres e nega a possibilidade outras formas de masculinidade. Por isso, as construções de orientações sexuais não heterossexuais, tratadas na mesma dinâmica heterossexual, promovem erroneamente uma apropriação de um papel masculino e outro feminino, como dominador e dominado. Assim,

o fato de ocupar um papel “passivo” na prática sexual é visto com maior Eu desprezo os gays “ativos”. Uma vez que esta oposição ativa / passiva responde à essencialização de construções estereotipadas e a pensar que existem gays. Ativo e passivo é consequência de preconceitos genéricos heterossexista (GUERRA, 2009, p. 11, tradução nossa<sup>36</sup>).

Ainda segundo Guerra (2009, p. 02, tradução nossa<sup>37</sup>),

---

<sup>34</sup> Texto original: a las formas de producción capitalistas que producen la segregación por sexo en la esfera laboral, asignando a las mujeres posiciones menos valoradas en la división del trabajo como empleadas domésticas, secretarias, nanas, educadoras o meseras, y da lugar a una sexualización en el trabajo mismo.

<sup>35</sup> Texto original: de “las mujeres” en menor escala de privilegio, es decir las racializadas empobrecidas dentro de un orden heterosexual

<sup>36</sup> Texto Original: el hecho de ocupar un rol “pasivo” en la práctica sexual es visto con mayor desprecio que los gays “activos”. Desde ya que esta oposición activo/pasivo responde a construcciones estereotipadas esencializantes y pensar que hay gays activos y pasivos es consecuencia de los prejuicios genéricos heterosexistas.

<sup>37</sup> Texto original: la heteronormatividad del patriarcado conduce a la discriminación e inferiorización tanto de toda orientación sexual disidente, como de cualquier identidad genérica que no respete la

a heteronormatividade do patriarcado leva à discriminação e inferiorização de toda orientação sexual dissidente, quanto de qualquer identidade gênero que não respeite a dicotomia masculino-feminino – leia-se: travestis, transexuais, intersexuais, transgêneros, lésbicas, bissexuais, gays (GUERRA, 2009, p.02, tradução nossa<sup>38</sup>)

Isso porque define os limites que não devem ser transgredidos, a fim de evitar a aniquilação do seu corpo e sua existência, devido às construções que fundamentam preconceitos heterossexistas, que perpetuam a ideia de dominação do Ser em uma ordem sexual padronizada. Logo, corpos que destoam do binarismo homem-mulher, feminino-masculino, e distanciam-se dos discursos e comportamentos heteronormativos estipulados, acabam sendo desqualificados, invalidados, reprimidos e violentados.

Nesse sentido, Curiel (2013) aponta ser necessário analisar a modernidade ocidental, percebendo-a como fenômeno cultural e histórico que constrói ditas verdades a fim de regular e moldar a vida social, respaldadas nos discursos historicamente reproduzidos. Para esta autora, estudar a dominação, contextos, enquadramentos teóricos e práticas sociais da modernidade significa analisar as formas sociais como resultado de práticas históricas que combinam saberes e poder. Eles recaem na heterossexualidade, pois “viver nas sociedades modernas, por meio de um suposto contrato social, é viver na heterossexualidade” (CURIEL, 2013, p. 28, tradução nossa<sup>39</sup>).

A “nação heterossexual, como produto dessa modernidade, tem sido legitimada e promovida por diferentes mecanismos como ciência, leis e discursos” (CURIEL, 2013, p. 29, tradução nossa<sup>40</sup>), considerando-a hegemônica por instituições como família, igreja, escola, dentre outras. Isso significa que diferentes instituições sociais perpetuam os preceitos heteronormativos de forma preponderante, difundindo e conservando legitimamente suas normas e opressões.

Curiel (2013) considera que a ideia de família, enquanto instituição social, é um dos pilares da heterossexualidade que sustenta um conceito baseado na união de um homem e uma mulher, com filhos e filhas, desconsiderando uma realidade social e

---

dicotomía varón-mujer –léase: travestis, transexuales, intersexuales, transgéneros, lesbianas, bissexuales, gays.

<sup>38</sup> Texto original: la heteronormatividad del patriarcado conduce a la discriminación e inferiorización tanto de toda orientación sexual disidente, como de cualquier identidad genérica que no respete la dicotomía varón-mujer –léase: travestis, transexuales, intersexuales, transgéneros, lesbianas, bissexuales, gays.

<sup>39</sup> Texto original: Vivir en las sociedades modernas, vía un supuesto contrato social, es vivir en la heterossexualidad.

<sup>40</sup> Texto original: nación, producto de esa modernidad, ha sido también imaginada desde esta lógica. Todo ello es legitimado y promovido por distintos mecanismos como la familia, la ciencia, las leyes, los discursos.

cultural inscrita historicamente sobre a existência de outras formas de constituições familiares. Sendo uma constituição familiar patriarcal fundamentada em um sistema social no qual os homens detêm o poder e dominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades, dos corpos, dos saberes e comportamentos sobre as mulheres e as crianças, atende interesses que atravessam o público e o privado, bem como fomenta as ideologias heterossexuais.

Essa definição de família enraizada e disseminada na sociedade corrobora com a colonialidade do Ser, pois se apresenta como espaço onde ensina o poder sobre as pessoas e o pertencimento como propriedade privada, impondo construções subjetivas do indivíduo à heterossexualidade normatizada. Curiel (2013) também afirma que as bases sócio-histórico-culturais de constituição da família nuclear monogâmica são regulamentadas nas normativas constitucionais que atuam como regras sociais, regendo as relações sociais, alicerçada na heterossexualidade compulsória.

Curiel (2013) informa, ainda, que a principal instituição responsável pelo ideal de família patriarcal, monogâmica e heterossexual tem sido, ao longo dos tempos, a Igreja Católica. Por meio de perspectivas ideológicas desenvolvidas sobre disciplinamento e punição instaurada nas mentes, construiu a noção de inferno a quem negasse as padronizações naturalizadas, como a heterossexualidade.

Assim, a Igreja Católica, enquanto instituição social, teve papel histórico fundamental na conformação da colonialidade do Ser, ao criar e perpetuar o dogma da não heterossexualidade como pecado, discurso essencial para propagar a concepção de que corpos-mentes-espíritos com sexualidade não heteronormada são merecedoras de punição (MACEDO, 2020). Logo, em uma atitude de vigilância e julgamento dos corpos e mentes, a implantação da *Santa Inquisição*, entre outros fins, constituiu-se como instrumento de defesa de valores morais, julgando e sentenciando desvios de conduta sexual, como a sodomia, ora denominada abominação.

De acordo com o código manuelino, a sodomia era considerada crime de lesa-majestade, com previsão de punição de morte pública e infâmia sob a descendência da pessoa condenada. Eram práticas já condenadas e perseguidas na Europa medieval com base em escritos cristãos, mais especificamente o *Levítico* (MACEDO, 2020, p. 63).

Logo, práticas sexuais não heterossexuais vinham sendo deslegitimadas e eliminadas, tal como se reproduz na atualidade, com respaldo ideológico cristão. A aniquilação dos perfis destoantes da heterossexualidade, ao longo dos tempos e até os dias atuais, tem sido, pela Igreja Católica e por igrejas cristãs e de outras denominações,

desenvolvida por mecanismos diversos de violências simbólicas que atingem a percepção do Ser, promovendo sua negação<sup>41</sup>.

Desta forma, ideia de nação homogênea, centrada no vínculo entre a Igreja Católica e o Estado, legitima o papel que a igreja judaico-cristã desempenha na conservação do regime heterossexual desde os tempos da Colônia, como herança que legitima a família nuclear, monogâmica e heterossexual, conforme Curiel (2013).

Essa constituição familiar moldada pela Igreja Católica, segundo Vainfas (2011), apresenta como base o *modelo gregoriano* de casamento, a fim de homogeneizar a cerimônia eclesiástica como o único, perfeito e verdadeiro casamento cristão. Por meio da Reforma Católica, não só reafirmou dogmas e regras sobre o casamento a fim de difundir-lo como norma geral, como multiplicou regras e conselhos para o bem-viver doméstico através de catecismos, sumas e manuais de confissão impressos, no intuito de controlar de perto a vida dos fiéis, tornando-se um projeto de domesticação dos indivíduos via célula familiar.

Nesse sentido, Vainfas (2011) afirma que esse período foi o de repressão mais violenta das relações sexuais e das uniões ilícitas, tendo a vigilância e repressão variado consideravelmente, a depender dos países, conforme os desvios morais e o mecanismo de controle das consciências e dos comportamentos instituídos pelos discursos da Igreja.

Essas práticas e discursos institucionais da igreja e família legitimaram a ideologia da heterossexualidade, que então se tornou norma generalizada, heteronormatividade ensinada, compartilhada e reproduzida na sociedade, encontrando no espaço das instituições escolares um ambiente fértil de construção, produção e reprodução de pensamentos e condutas sociais pautadas na heteronormatização estabelecida na perspectiva da colonialidade.

---

<sup>41</sup> Denominações cristãs Protestantes e Neopentecostais, assim como a denominação Católica, corroboram com os sistemas de opressão contra homossexuais e identidades não heteronormativas, como transgênero e travestis, rejeitando a homossexualidade e criminalizando-a, instigando que, no Brasil, propostas de debate sobre gênero e combate à homofobia sejam aniquiladas, como foi o caso do combate ao *kit gay* e a *ideologia de gênero*. Silva (2011) disserta que, apesar das lutas pelos direitos humanos proporcionarem uma crescente abertura nas sociedades ocidentais contemporâneas às reivindicações de várias categorias sociais estigmatizadas, o discurso das Igrejas Neopentecostais, Pentecostais tradicionais e dos Católicos Carismáticos, a respeito da homossexualidade, continuam exercendo uma grande influência na produção e reprodução de práticas discriminatórias, e vêm provocando conflitos. Os Neopentecostais, por exemplo, pregam que a homossexualidade seria uma possessão ou opressão demoníaca, resultante da invasão de seres espirituais maléficos no indivíduo, os quais poderiam ser expulsos, deixando a *vítima* em um suposto estado natural - *heterossexual* (SILVA, 2011).

### 1.2.1 Homofobia, negação do não heterossexual

Apreendendo que homofobia se configura na aversão às diversas formas de homossexualidade, seja de sujeitos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros, agêneros e afins, e reconhecendo ser necessário debater sobre conceitos, discursos e práticas homofóbicas em diversos aspectos das relações sociais, culturais e políticos, vista a invisibilização de sujeitos não heterossexuais no contexto de uma sociedade heteronormatizada, é imprescindível discutir a homofobia e a negação do não heterossexual.

Borrillo (2010) afirma que, limitado ao papel do marginal ou excêntrico, o homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante. Para este autor, a homofobia se alimenta da mesma lógica que as outras formas de violência e inferiorização; ou seja, de desumanizar o outro e torná-lo diferente, assim suas diferenças ocupam implícita e explicitamente a exclusão social. Deste modo, a homofobia tem sido usada, desde 1971, para fazer referência a uma série de sentimentos negativos, sejam eles de aversão, desprezo, ódio ou medo diante de identidades homossexuais<sup>42</sup>.

A partir desta concepção, o termo tornou-se usual, passando a representar um sentimento real em relação aos não heterossexuais, pois nomeia o mecanismo de exclusão e violência sobre o considerado desviante da norma heteronormativa. Assim, o termo *homofobia* designa dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social.

Sobre isso Borrillo (2010, p. 22), afirma que

essa distinção permite compreender melhor uma situação bastante disseminada nas sociedades modernas que consiste em tolerar e, até mesmo, em simpatizar com os membros do grupo estigmatizado; no entanto, considera inaceitável qualquer política de igualdade a seu respeito.

Portanto, as práticas e discursos homofóbicos carregam níveis de percepção e comportamentos diferentes diante dos contextos em que o não heterossexual se encontra. Além de poder afetar corpos heterossexuais não normativos, visto que o medo,

---

<sup>42</sup> “G. Weinberg definirá a homofobia como o receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo” (BORRILLO, 2010, p. 21).

aversão e ódio resultam em desprezo pelos não heteronormativos, compreende raízes sociais, culturais e políticas legitimadas e institucionalizadas na sociedade.

De acordo com Borrillo (2010), a homofobia pode ser classificada como geral ou específica. Segundo o autor, a homofobia geral consiste em uma hostilidade debruçada contra o conjunto de indivíduos considerados não conformes à norma sexual, não somente contra homossexuais. Em outras palavras, heterossexuais não heteronormativos podem ser alvo de homofobia, pois sujeitos não regulados nas definições de gênero binário a eles atribuídos acabam por sofrer questionamento de sua sexualidade. Nesse sentido,

a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrara-lhes sua filiação ao “gênero correto”: Segundo parece, qualquer suspeita de homossexualidade é sentida como uma traição suscetível de questionar a identidade mais profunda do ser (BORRILLO, 2010, p. 26).

Logo, a adequação ao gênero da ordem sexual imposta torna-se fundamental na definição das sexualidades, tendo a homofobia geral como mecanismo de denúncia dos desvios heteronormativos. Os papéis atribuídos ao homem e à mulher, naturalizados pelas diferenças sexuais inerentes a eles, amarram comportamentos e impõem relações-padrão entre seus opostos. Por isso, a homofobia específica constitui uma forma de intolerância que se refere especialmente aos sujeitos desviantes das normas heterossexuais.

Essa definição de homofobia específica realizada por Borrillo (2010) corrobora com a compreensão da necessidade de formular termos específicos relacionados às peculiaridades dos sujeitos homossexuais e não heteronormativos, e suas respectivas identidades de gênero e sexualidade. Isso porque é imprescindível compreender as particularidades inerentes aos termos específicos das fobias em relação às sexualidades diversas e desvios das padronizações heterossexuais, tais como: *lesbofobia*, no caso de mulheres homossexuais; *bifobia*, ao se tratar de bissexuais; e *transfobia* relacionada às pessoas travestis ou pessoas transexuais. Essas pessoas sofrem hostilidade por sua identidade de gênero e sua orientação sexual não heterossexual ou não heteronormativa.

Como considera a autora Jesus (2015), o termo *homofobia* não consegue discutir especificidades relacionadas a cada sexualidade não heteronormativa, como das lésbicas, por exemplo. Elas têm características próprias ligadas a estereótipos de gêneros que precisam ser ressaltadas, compreendendo que homossexuais homens e

homossexuais mulheres não sofrem preconceito sobre suas sexualidades das mesmas formas.

No entanto, o termo *homofobia*, enquanto generalização de preconceitos contra sexualidades não normativas de gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e travestis, dentre outras identidades divergentes da heterossexual, tem sido amplamente discutido, inclusive em âmbito escolar, por ser entendido como uma terminologia mais fácil de ser compreendida (JESUS, 2015). A razão é que se considera um vocábulo pertinente para expressar o tipo de preconceito atribuído ao não heterossexual, ou mesmo ao não heteronormativo.

É importante compreender que a homossexualidade, quando não percebida como ameaça às estruturas heteronormativas, possibilita que a homofobia seja exercida em práticas veladas, propiciando ao sujeito homossexual acessar espaços de relações homogêneas patriarcais. Entretanto, quando a sexualidade não normativa avança, têne ou explicitamente, nos espaços sociais em busca de reconhecimento e afirmação da homossexualidade, sendo vista como uma ameaça à norma heterossexual imposta, a homofobia detona conflitos que reverberam em violências explícitas sobre o direito de ser dos homossexuais.

Jesus (2015), nesse sentido, entende a homofobia como uma violência baseada na desvalorização da diversidade sexual, violência a qual não é reconhecida por seus executores. Em outras palavras, o sujeito, grupo ou sociedade pode negar praticar a homofobia por considerar não existir aversão aos homossexuais, inclusive por incluir e agregar em suas relações sujeitos com orientações sexuais e de gênero não-heteronormativas. Essas violências podem ser representadas por olhares recriminadores, discursos, ameaças, agressão física e de tortura, dentre outras, que revelam discursos e práticas que desqualificam o outro e legitimam a heteronormatividade.

A violência, então, perpetuada pela homofobia sobre as diferentes manifestações de homossexualidade, objetiva punir e eliminar simbólica e fisicamente toda e qualquer característica que não se adeque aos padrões heteronormativos. Além de promover a sujeição dos sujeitos homossexuais, reproduzindo opressão e dominação sobre eles, consiste em um instrumento fundamental para a conservação do sistema de opressão heterossexual.

Assim sendo, a homofobia reage ao que entende ser um afronte às normas heteronormativas, que negam direitos sociais e políticos dos homossexuais. Segundo Rios (2007), a homofobia implica na discriminação, distinção, exclusão ou restrição

prejudicial ao reconhecimento, ao gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais.

A homofobia fundamenta-se, desta forma, na colonialidade do Poder, que segundo Quijano (2009), concerne às relações sociais pautadas em uma concepção de humanidade. Segundo essa concepção, a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos, em que as disputas pelo controle do poder são marcadas por exploração, dominação e conflitos. Então, seguindo esse raciocínio, a homofobia perpassa a definição de inferioridade e superioridade em relação à homossexualidade e à heterossexualidade respectivamente, e subsidia o sistema de dominação e opressão nesta relação de colonialidade de Poder. Assim, delimita fronteiras e controla, muitas vezes de formas violentas, direitos e oportunidades dos indivíduos pertencentes aos grupos inferiorizados.

A colonialidade, portanto, instaura um ideário normatizado que demanda controle, domínio e vigilância sobre os corpos e mentes, e tem na homofobia um mecanismo de força, controle e dominação que subalterniza o sujeito de sexualidade divergente da norma heterossexual. Assim, a homofobia, enquanto mecanismo de colonialidade da sexualidade, apodera-se de processos de opressão que perpassam o silenciamento, negando-se a reconhecer as violências contra pessoas homossexuais. Desta forma, ela conserva uma sociedade homofóbica que se exime de debater sobre questões relacionadas às homossexualidades, a fim de assegurar a legitimação da heterossexualidade enquanto norma social, política e econômica.

A homofobia, então, permeia a colonialidade do Ser e do Poder alimentando e fortalecendo a ideia de subjugação dos corpos. Conforme afirma Quijano (2009), o mundo colonial acompanha a dominação normativa europeia por meio da criação de padrões ideais de comportamento sexual e de gênero, que estabelecem normas e valores identitários, aplicando a exploração e a dominação como elementos de poder.

Logo, invisibilizar, marginalizar e excluir temáticas sobre diversidades sexuais faz parte desse sistema de colonialidade do Ser e Poder que objetiva dominar, oprimir, controlar e vigiar, com o objetivo de manter os padrões sexuais estabelecidos pela heteronormatividade.

### **1.3 Decolonialidade: resistências e enfrentamentos de corpos e mentes não heteronormativos**

Em contraponto à colonialidade, confrontando a posição pensada e imposta por ela, a decolonialidade argumenta em torno das problematizações da modernidade e das condições de subalternidades inferidas pela dominação, exploração e opressão das colonialidades instauradas nos territórios latino-americanos, que submetem raças, gêneros e sexualidades. O pensamento decolonial instiga à criticidade, integrando discursos e práticas que incitem a visibilização de sujeitos que permanecem, social e historicamente, sendo instalados em lugares de exclusão, marginalização e expropriação do seu ser e suas existências.

Restrepo (2010) afirma que decolonialidade induz a um projeto profundo e urgente que visa a subverter o padrão de poder colonial, buscando consolidar um conhecimento não eurocêntrico, situado de inclusão das várias dimensões de existência, um paradigma outro que emerge da diferença colonial. Remete a uma ética e política da pluriversalidade, opondo-se a projetos globais e totalitários em nome da universalidade, próprios do eurocentrismo. Perpassa a análise da subalternidade sob a colonialidade, que propõe uma política de emancipação, objetivando libertação dos subalternizados, ou mesmo à eliminação da colonialidade em uma práxis essencial ao pensamento decolonial (RESTREPO, 2010).

A perspectiva decolonial entende a colonialidade como projeto global, que não somente domina as diversidades que abalam a homogeneidade de padrões de Ser, deslegitimando e inferiorizando suas histórias, culturas e existências, mas fazendo de sociedades e grupos colonizados alvo de aniquilação. Para tanto, busca transformar os lugares de subordinação dos sujeitos confrontando desigualdades estruturais, como racismo, sexismo, machismo e homofobia. Assim, revela as implicações da colonialidade nos corpos e mentes dos sujeitos, desnudando as relações de subordinação entre dominadores e dominados, exploradores e explorados, heteronormatizados e não heteronormatizados.

Logo, na perspectiva decolonial, segundo Marín (2013), as histórias e os atores subalternizados passam a ser considerados meios de produção de conhecimento. São localizados como parte de um pensamento de fronteira, orientado para restaurar o lugar daquelas epistemes que eram desconhecidas e subalternizadas. Em outras palavras, a decolonialidade confronta a lógica da colonialidade que constrói, conserva e reproduz o

ideário de que sujeitos não hegemônicos, pela raça, gênero e/ou sexualidade, tenham suas identidades, culturas e vivências deslegitimadas, inferiorizadas e subalternizadas.

Assim, a decolonialidade propicia pensar e agir diferente das proposições padronizadas do patriarcalismo, globalismo<sup>43</sup> e modernidade, inerentes à perspectiva eurocêntrica que enfatiza modos de pensar que reverberam liberdade, resistência, autonomia e reconhecimento. Conforme Marín (2013), isso ocorre tornar visíveis epistemes que foram subalternizadas pela lógica do poder colonial e pela colonialidade, em uma tentativa de desfazer a cultura do silêncio. Desta forma, permite superar marcas profundas da colonialidade, inscritas na memória social e rearticuladas na colonialidade global, salientando dinâmicas de transformação dos legados coloniais que sobrevivem, e as formas de enfrentamentos contra eles.

Nesse sentido, Luciana Ballestrin (2013, p. 110) afirma ser “a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento”. Decolonialidade, então, é movimento de resistência que instiga a ouvir as vozes dos que estão excluídos, marginalizados, silenciados, que persistem sendo sufocados pela definição do outro sobre eles, controlando seus corpos e mentes sem reconhecer a multiplicidade de modos de ser, em tempos/espços e lutas.

Mota Neto (2015), por sua vez, afirma que esses movimentos têm resistido à dominação colonial em uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão. Isso porque

a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação à negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas (MOTA NETO, 2015, p. 49).

---

<sup>43</sup> O globalismo é um tema discutido por variados de autores, defensores e críticos dessa perspectiva. Para o sociólogo Octávio Ianni (1996), o globalismo, ao invés de excluir, convive com todas as manifestações ou ideologias do pensamento social, como o tribalismo, o regionalismo, o nacionalismo, o imperialismo, o colonialismo e outras, mas essas relações são marcadas, modificadas ou transformadas pela configuração global com que as sociedades se estruturam. Maria Isabel da Cunha (2017) entende o globalismo como impacto específico de práticas interpretativas transnacionais às condições locais, que se manifesta através do esforço dos estados nacionais em conciliar a formação adaptada à economia global, buscando manter uma identidade cultural local, mas quanto mais periférica é uma nação, mais esse processo se desequilibra, provocando movimentos neo-coloniais. Entendemos, aqui, que o globalismo se expressa como a imposição mais ou menos definida de um sistema ou de uma visão de mundo em nível mundial. Assim sendo, graças aos avanços do imperialismo e do capitalismo, a doutrina ocidental proliferou-se mundo afora, no sentido de impor total ou parcialmente os seus padrões sobre o funcionamento de todas as sociedades, o que inclui as suas formas de pensar. Ver mais em Ianni (1996), e Da Cunha (2017).

Assim, esse enfrentamento crítico e de resistência visa a visibilizar, a enfrentar e a confrontar as estruturas e instituições que reproduzem a colonialidade do Ser e do Poder, criando estratégias de resistências e mecanismos que propiciem que grupos subalternizados sejam ouvidos, percebidos e reconhecidos em suas subjetividades. Nessa perspectiva, as questões de corpos e mentes desviantes da norma heterossexual, que têm suas vivências, existências e percepções silenciadas, marginalizadas e descartadas, debruçam-se na decolonialidade como instrumento de resistência e enfrentamento dos sujeitos não heteronormativos.

Nesse sentido, a partir da decolonialidade é possível compreender os processos de resistência e enfrentamentos às normas heterossexuais, que reivindicam reconhecimento de sujeitos não heteronormativos. Assim, entende-se que saberes e conhecimentos sobre múltiplas vivências e existências não heterossexuais são essenciais para desenvolver estratégias de resistências à subalternização da colonialidade de Ser e Poder sobre corpos e mentes de homossexuais gays e lésbicas, bissexuais, transgêneros e outros corpos e mentes desviantes do heteronormativo.

Freire (1996), mesmo não assinalando o termo decolonialidade, afirma que a adaptação a situações negadoras da humanização pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política, a fim de dar a impressão de que se aceita a condição de silenciado para lutar, quando puder, contra a negação de si mesmo. Em outras palavras, silenciar-se ou mesmo adaptar-se às normas heterossexuais, por vezes, consiste em uma forma de resistir e existir em uma conjuntura que marginaliza, exclui e até mesmo elimina a existência do não heteronormativo.

É preciso, porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 40).

Assim, diante dessa perspectiva de Freire (1996), os atos de resistência e enfrentamentos dos sujeitos não heteronormativos recaem em ações simbólicas ou explícitas contra a ordem heteronormativa, que podem ser silenciosas, discursivas, barulhentas, empolgantes ou promotoras de grandes manifestações que provoquem reflexões e problematizações.

São corpos e mentes não heteronormativos que vivenciam enfrentamentos

cotidianos, simplesmente por existir, ou principalmente por se entenderem sujeitos subalternizados. A razão é que o autorreconhecimento da subalternidade propicia uma formulação consciente de estratégias de enfrentamentos e resistências, permitindo se apropriar de mecanismos que confrontem e desestabilizem as normas impostas pelas quais são considerados transgressores.

Marcar sua existência nos espaços também se configura em um ato de resistência, no qual os indivíduos reagem às diferentes formas de dominação. Assim, “Sair do armário, romper o silêncio, é, portanto, um ato de liberdade, não no sentido de uma liberação, mas de uma resistência, de uma virada de jogo” (POCAHY, 2007, p. 25). Visibilizar corpos e mentes não heteronormativos, questionando e reivindicando o reconhecimento a sua existência, ainda que de maneira individualizada, incita a mobilização de sujeitos subalternizados por sua sexualidade diversa, a marcar espaços heteronormatizados. Deste modo, abalam a ordem heterossexual social historicamente imposta, promovendo novas formas de ver, pensar e se posicionar diante do sistema de opressão heteronormativa.

Sujeitos com corpos e mentes não heteronormativos, então, resistem sendo protagonistas de sua existência nos espaços sociais, confrontando a subalternidade imposta pela heteronormatividade. Desta forma fazem-se enxergar, saindo da obscuridade, ocupando espaços histórica e socialmente ocupados por outros corpos, corpos normativos, hegemônicos, inscritos na ordem e controle da heteronormatividade. Instigando a visibilização de suas formas de Ser, saem do enclausuramento e da interdição, enfrentando o domínio e opressão de seus corpos e mentes não heterossexuais.

A resistência e os enfrentamentos de corpos e mentes não heteronormativos representam, nos espaços sociais, de maneira física e simbólica, seu lugar de reflexão sobre esses sujeitos subalternizados, de vozes dissonantes da ordem heterossexual, nos quais sempre prevaleceu o controle da heterossexualidade. Incitam-se lutas contra a colonialidade do Ser e do Poder sobre as sexualidades discordantes da hegemônica, seja em comportamentos destoantes dos atribuídos à ideia de masculinidade e feminilidade, seja na percepção normativa de sexualidade padrão, ou em movimentos sociais organizados que reivindicam reconhecimento das subjetividades sexuais e afetivas. Assim, visam a mudanças conceituais e estruturais sobre Ser não heterossexual por meio de práticas e discursos decoloniais.

#### 1.4 Gênero, sexualidade e identidade de gênero: perspectivas decoloniais

Os padrões de normalidade impostos pela colonialidade, vinculados ao gênero e sexualidade, foram perpetrados no continente americano desde o século XV. Eles foram marcados pela compreensão de gênero como categoria colonial, definido como construção cultural do que é ser mulher ou homem, e a relação de poder existente entre os dois sexos nos aspectos social, material e simbólico (CURIEL, 2013).

Essa perspectiva de gênero, enquanto categoria colonial, percebida por Curiel (2013), consiste em definir gênero enquanto construção social do sexo, na qual se descrevem significados simbólicos, culturais, educacionais, científicos, jurídicos e políticos nas relações sociais e de estruturas de poder. Tais significados influenciam na construção de ser homem e ser mulher, conforme afirma a historiadora americana Joan Scott (1995). Assim,

seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Essa conceituação possibilita historicizar o patriarcado, enfatizando a subordinação e a inferiorização das mulheres em relação aos homens, explicitando as desigualdades nas relações de gênero. Logo, a diferença sexual é compreendida como fundamento do gênero, em que a bipartição de gêneros nada tem a ver com o biológico, mas com uma definição ideológica que se enquadra em relações de desigualdade e hierarquias, sendo explicadas por meio da opressão, dominação e exploração das mulheres pelos homens. Por conseguinte, quase todas as correntes teóricas do feminismo concordam que mulher e homem não são categorias biológicas, mas construções sociais, premissa fundamental para explicar um dos núcleos centrais da opressão e subordinação das mulheres (CURIEL, 2013).

Oyèrónké Oyěwùmí (1997, *apud* LUGONES, 2008), autora nigeriana, por sua vez, entende o gênero introduzido pelo Ocidente como ferramenta de dominação que produz duas categorias sociais, que se opõem de maneira binária e hierárquica, em que o dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão hegemonicamente intrínsecos no próprio significado de gênero (LUGONES, 2008). Em outras palavras, essas conceituações de gênero corroboram

com a colonialidade do poder, que padroniza as relações em uma definição binária como instrumentos de dominação, explícitos ou implícitos, inseridos no imaginário social do ser colonizado.

Para Curiel (2014), essas correntes teóricas do feminismo carregam uma problemática, pois partem de uma ideia de universalização e subordinação das mulheres, ao considerarem os problemas de gênero dentro de uma perspectiva binária e heterocêntrica. Isso generaliza conceitos, como patriarcado, mulheres e divisão sexual do trabalho, que desconsideram experiências de mulheres afetadas pelo racismo, classismo, heterossexualidade e geopolítica.

Nesse sentido, Lugones (2008) afirma ser importante levar em conta as mudanças promovidas pela colonização nas Américas para entendermos o alcance da organização do sexo e do gênero sob a força do colonialismo, uma vez que, corroborada por Oyèwùmí (1997 apud LUGONES, 2008), não existia um sistema de gênero institucionalizado.

Por conseguinte, Oyèwùmí (1997 apud LUGONES, 2008) incita à compreensão de que, nas sociedades ameríndias e africanas, não havia um sistema de gênero no qual as mulheres deveriam ocupar papéis subalternos e passivos, e os homens, papéis de dominação e governo. Assim, com a colonização inserindo a lógica eurocêntrica de que os colonizadores europeus consideram existir uma ausência de desenvolvimento social e civilizatório, houve a disseminação do pensamento de que mulheres e homens nativos reduziam-se a seres sem gênero, sem cultura, movidos somente por impulsos sexuais instintivos. Portanto, era necessário civilizá-los, ensiná-los a se comportar como homens e mulheres conforme a percepção construída de gênero patriarcal e heteronormativo.

Logo, o colonizador branco apropriou-se da tarefa de construir uma força interna nas tribos, na medida em que cooptava homens colonizados para ocupar papéis patriarcais, utilizando o gênero, enquanto colonialidade de gênero, para difundir a ideia como mulheres são definidas em relação aos homens, e que estava reservado ao homem, branco europeu, possuir direitos; e a mulher, a ele submissa, a condição de reprodução da espécie (LUGONES, 2008).

Para a autora Espinosa (2013), a colonialidade de gênero beneficia particularmente mulheres burguesas brancas e mestiças, pois somente desse perfil oprimido, as vidas têm valor. Desta forma, é preciso compreender que o movimento feminista hegemônico contribuiu e continua contribuindo para a colonialidade de

gênero, ignorando o racismo, a pobreza, a miséria e a desumanização das mulheres indígenas, negras e não brancas em geral.

É neste contexto que as discussões sobre raça, gênero, classe e sexualidade não devem ser problematizadas de maneira isolada, pois apesar de carregarem especificidades em suas categorias de análise, entrelaçam-se e são subordinados à colonialidade do Ser e do Poder. A sexualidade, por exemplo, é permeada de toda ideia inerente à colonialidade de gênero, pois é assumida como natural e determinista, marcando a feminilidade atribuída à mulher, e a masculinidade, ao homem.

Curiel (2013) afirma que a percepção de sexualidade está estritamente ligada à consciência de gênero coletiva, a qual parte de uma elaboração cultural da diferença em torno da noção social e cultural delegada aos gêneros, definindo uma relação social que é material e histórica entre gênero e sexo.

Assim, assume-se haver uma domesticação da sexualidade que impõe práticas heterossexuais, uma vez que, a partir da colonização, novas normas de moralidade são impostas, e os sentidos primários da sexualidade e das relações entre homens e mulheres foram desestruturados. Por consequência, a colonialidade de Ser e Poder, enlaçadas da colonialidade de gênero e sexualidade, passou a usar o modelo colonial da normatividade sexual.

As construções sociais de gênero também sustentam a conceituação de Identidade de gênero, que incidem no reconhecimento e identificação das pessoas como homens ou mulheres, em que a cisgeneridade e a cisnormatividade estão atreladas aos projetos coloniais. Tais projetos são limitadores e desumanizadores de um amplo espectro de corpos, identificações e identidades de gênero não normativas, para muito além dos conceitos ocidentalizados de gênero, conforme discute Viviane Vergueiro (2015).

Ainda segundo Vergueiro (2015), a identidade de gênero cisgênera é idealizada através de conceitos como *biológico* e *natural* para produzir uma leitura crítica sobre a construção normativa das identidades de gênero, corporificadas como algo a ser derivado. Através de distintos dispositivos de poder, de um sistema<sup>44</sup> *sexo/gênero*, a normalidade é produzida através da naturalização da pré-discursividade, binariedade e permanência para os corpos e identidades de gênero.

A cisgeneridade consiste na identidade de gênero naturalizada, padrão da

---

<sup>44</sup> Corruptela da palavra sistema. Seu significado está tensionado para uma denúncia de um sistema cisgênero de institui mecanismos de opressão.

heterossexualidade, entendida como experiência correspondente com aquilo que é designado ao nascer, atribuído conforme a perspectiva de gênero binário. Jesus (2012a) pontua que o termo *cisgênero* é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. A cisgeneridade, assim, está para a heterossexualidade, colocando equivocadamente a transgeneridade atrelada à homossexualidade.

Isso pode ser explicado pelo fato de que as observações sobre vivências de identidade de gênero e/ou a orientação sexual são problematizadas como marcadores de privilégio heteronormativo, opostas à opressão não heteronormativa. Demarca corpos e mentes enquadrados no padrão hegemônico, e os outros que têm corpos e mentes inconformes atrelados a questões relativas a diversidades corporais em identidades de gênero não normativas.

Ribeiro (2019) afirma que a vivência de um gênero social e cultural discordante do esperado de um determinado sexo biológico é uma questão de identidade das pessoas travestis e das transexuais, que são tratadas coletivamente como parte do grupo chamado transgênero ou trans.

Nesse sentido, podemos conceituar que a travesti é a pessoa que não se identifica como homem, apesar de ter nascido com um pênis; o/a transgênero/a é o homem ou a mulher que não se identifica socialmente com o gênero tradicionalmente atribuído pela sociedade, conforme sua constituição genital; o/a transexual é o homem ou a mulher que não possui mais a genitália nas configurações que tinha ao nascer, por não se reconhecer naquele corpo e/ou com a identidade de gênero socialmente atribuída ao seu corpo (PENONI, 2016).

Essas definições e perspectivas opõem-se à colonialidade de gênero socialmente estabelecida, a qual determina o gênero segundo o sexo biológico, definido pela genitália do nascimento. Jesus (2012a) esclarece que gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada ou identificado como homem ou como mulher, segundo o binarismo construído em torno da colonialidade de gênero, enquanto a identidade de gênero não corresponde necessariamente à definição do sexo biológico, entendido como cisgêneros.

Nesse sentido, a identidade de gênero pode se contrapor à colonialidade do gênero, do Ser e do Poder, pois quando essa identidade não corresponde à esperada e naturalizada dentro do padrão heteronormativo, ela passa a compor um processo de enfrentamento e resistência decolonial.

A identidade de gênero, então, consiste em uma categoria relevante de luta política, pois tem o potencial de trazer elementos para o debate acerca deste binômio hierarquizante e produtor de violências. Assim como a sexualidade, a identidade de gênero não hegemônica fortalece as compreensões críticas sobre corpos, identidades, expressões de gênero e sexualidades (VERGUEIRO, 2020). Desta forma, 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 (VERGUEIRO, 2015).

Podemos, assim, considerar que gênero, sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero constroem-se e apoiam-se em categorias específicas de ser. No entanto, interagem e se complementam, especialmente quando subalternizadas a hierarquias sociais através de ações que visam ao controle, à opressão, à marginalização e à aniquilação, promovidas pelas colonialidades de Ser, Poder, de Gênero e Sexualidade.

## 2 HETEROSSEXUALIDADE, ESCOLA E HOMOFOBIA

Nesta seção, discutimos como a ordem heterossexual permeia o contexto escolar, analisando os dados da pesquisa a partir do olhar de estudantes de Ensino Médio, maiores de 18 anos, de escolas públicas estaduais localizadas na zona Urbana do município de Santana, no estado do Amapá, que colaboraram com o questionário online sobre diversidade sexual na escola. Também a partir do olhar das estudantes LGBTQIA+ que, após participarem do questionário online, se voluntariaram a colaborar com a entrevista online sobre a percepção de ser estudante LGBTQIA+ no contexto escolar heteronormativo.

Desta forma, debruçamo-nos sobre os dados quantitativos colhidos no questionário online, de estudantes LGBTQIA+ ou não; e qualitativos, que corresponderam às falas de estudantes LGBTQIA+. Essas estudantes serão aqui representadas por pseudônimos, pois pesquisadora e estudantes acordaram utilizar nomes fictícios que foram definidos pelas colaboradoras, com o compromisso assumido pela pesquisadora de manter suas identidades em sigilo. Para tanto, foi dada ciência às participantes do termo de consentimento para entrevista, o qual deixou claro o objetivo do trabalho de pesquisa enfatizando riscos, benefícios e relevância social e acadêmica.

É importante destacar que a coleta de dados qualitativos e quantitativos perpassam a compreensão de complementação, entendendo que os dois podem interagir dinamicamente. Uma vez que a própria abordagem dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos, envolve não apenas um sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados (MINAYO, 1994).

As entrevistas duraram em média entre 45 e 75 minutos, e tiveram a participação Lily, 18 anos, Mulher bissexual, negra e ateia, que cursa a 3ª série; Bárbara, 18 anos, mulher homossexual lésbica, negra e evangélica, cursando a 2ª série; Milly, com 18 anos, declara-se bissexual, branca e umbandista, e faz a 1ª série; Ane, na 1ª série, que aos 19 anos se define como uma mulher bissexual, parda, que acredita em Deus, mas não tem religião; Milla, 19 anos, mulher bissexual, negra e agnóstica, estudante da 3ª série; e Rê, de 18 anos, mulher homossexual lésbica, parda e sem religião, que está na 3ª série.

O contato com as colaboradoras se fez a partir de sua participação no

questionário online, no qual informaram que estavam interessadas em continuar colaborando com a pesquisa sobre a temática diversidade sexual na escola, por meio de entrevista. Cinco das estudantes deixaram disponível número de telefone para realização de contato via aplicativo WhatsApp, e uma disponibilizou o endereço eletrônico. A pesquisadora, então, entrou em contato com elas pelos meios disponibilizados. Aquelas contatadas por WhatsApp responderam prontamente, e a contatada via endereço de e-mail, no dia 27 de outubro de 2021, respondeu o contato duas horas depois, disponibilizando contato de WhatsApp.

No diálogo inicial com as estudantes colaboradoras, foram apresentados a temática e o objetivo da pesquisa, além de informar que haveria necessidade de assinatura de termo de consentimento, o qual foi lido e posteriormente enviado em formato PDF pelo WhatsApp. Para realização da assinatura, duas estudantes se manifestaram para realizar a impressão do documento, assinando e reenviando pelo aplicativo WhatsApp. As demais receberam impresso em ambiente escolar, assinando presencialmente junto à pesquisadora.

Ainda no primeiro contato, a pesquisadora sugeriu que, caso as colaboradoras se sentissem mais à vontade, poderiam escolher um nome fictício para serem tratadas durante a entrevista online e identificadas na escrita da pesquisa. Desta forma, todas optaram por adotar um pseudônimo. Por conseguinte, definiram-se dia e horário para chamada de vídeo para a realização da entrevista online.

As entrevistas iniciaram no horário estipulado<sup>45</sup>, sendo três delas com uma variação de dois a quinze minutos para estabilização da conexão online, que posteriormente, no transcorrer da entrevista, não sofreu nenhuma instabilidade. Iniciamos com a apresentação da pesquisa e seus objetivos, e a leitura do termo de compromisso enfatizando os riscos e benefícios de sua participação, e todas concordaram, sem hesitar, em colaborar.

O uso de entrevistas, segundo Marconi e Lakatos (2003), possibilita levantar

---

<sup>45</sup> Lily, entrevista realizada em 28/10/2021, por chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, com início às 15h15min. e término às 16h15min. Bárbara, entrevista realizada em 28/10/2021, por chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, com início às 17hs e término às 18h05min. Milly, entrevista realizada em 28/10/2021, por chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, com início às 18h05min e término às 18h55min. Ane, entrevista realizada em 29/10/2021, por chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, com início às 15hs e término às 16h03min. Milla, entrevista realizada em 29/10/2021, por chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, com início às 19h02min. e término às 19h59min. Rê, entrevista realizada em 30/10/2021, por chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, com início às 18h39min. e término às 19h25min.

informações e interpretações do que ocorre no grupo em questão, no caso, de estudantes LGBTQIA+. Por isso, a seleção das pessoas entrevistadas atrelou-se a experiências práticas com o problema pesquisado: heteronormatividade na escola.

As estudantes colaboradoras demonstraram tranquilidade ao responder as questões, ainda que, em alguns momentos, demonstrassem raiva, tristeza, indignação ou indiferença ao responder algumas perguntas. Todas elas, ao final da entrevista, colocaram-se espontaneamente à disposição para dialogar e responder outras questões sobre suas sexualidades e suas vivências não somente na escola, mas em qualquer ambiente social.

A apresentação e análise dos dados foram pautadas em cinco categorias, todas respaldadas nas perspectivas de estudantes LGBTQIA+ ou não, por meio do questionário online aplicado, e das narrativas das estudantes LGBTQIA+, coletadas nas entrevistas online.

A primeira categoria concerne à colonialidade heteronormativa na escola, no intuito de identificar as maneiras como discursos e práticas normativas permeiam o contexto escolar e induzem a reprodução de comportamentos-padrão heteronormativos, impactando estudantes LGBTQIA+. Na sequência, refletimos sobre a categoria da vivência escolar de ser estudante LGBTQIA+, buscando debater práticas e discursos homofóbicos instaurados no ambiente escolar e as implicações geradas na identidade e afirmação desses sujeitos. A terceira categoria buscou apreender que mecanismos de enfrentamento estudantes LGBTQIA+ encontram para lidar com a conservação da opressão heteronormativa no contexto escolar, partindo do pensamento decolonial. A quarta categoria trata do protagonismo de estudantes mulheres lésbicas e bissexuais no contexto escolar, discutindo suas atuações de resistência e enfrentamento em um processo de desconstrução da sua subalternidade a heteronormatividade imposta. Por fim, a última categoria discute, em uma perspectiva de síntese livre, meditações conceituais, teóricas e empíricas sobre as categorias discutidas ao longo da pesquisa.

Diante dos dados coletados, buscamos apreender como a colonialidade e as diversas formas de exploração e opressão reproduzidas no espaço escolar, por meio de um processo de diferenciação e rechaço da diversidade sexual, conscientes ou inconscientes, permeiam as vivências de estudantes não heteronormativos. Assim sendo, o capítulo se organiza nas seguintes subseções:

Na subseção 2.1 *Heteronormatividade e escola*, em que discutimos como as reproduções discursivas de padrões heterossexuais marcam o contexto escolar e

violentam subjetividades, compreendendo a homofobia como resultado de mecanismo de aniquilação do não heteronormativo no contexto escolar. O suporte teórico que subsidia a discussão central da subseção é de Inez Mouján (2020), que colabora com o entendimento do contexto escolar heteronormativo, discutindo a conservação de padrões patriarcais atrelados à diversidade de gênero e sexualidade. Juntamente com Danielle Carvalhar (2009) e Borrillo (2010), a autora discute as construções de estereótipos de masculinidade e feminilidade. Além do apoio das obras desses autores, utilizamos a de Missiatto (2021), que aborda a normatização enquanto padrão de gênero e sexualidade; de Valéria Flores (2008), que reflete sobre a imposição e condicionamento da heterossexualidade na escola, e dos autores Castro-Gomez (2005) e Freire (1981, 1992), que analisam a escola como espaço de regulação social do sujeito e eficiente instrumento de controle.

Denominada *Homofobia no contexto escolar*, a subseção 2.1.1 apresenta uma análise sobre práticas e discursos homofóbicos que são reproduzidos no contexto escolar e corroboram com mecanismos de opressão, marginalização e exclusão de estudantes não heteronormativos. Para tanto, utilizamos como principais perspectivas teóricas a visão de Jaqueline de Jesus (2015) e Borrillo (2010), para tratar de homofobia enquanto mecanismo de defesa da heteronormatividade; de Débora Diniz e Tatiana Lionço (2009), que respaldam a discussão de homofobia e escola; e das autoras Ochy Curiel e Lidia Maria de Abreu Generoso (2020) e de Missiatto (2021), que respaldaram a discussão sobre interseccionalidade de gênero, raça e sexualidade.

Na subseção 2.2, *Estudantes LGBTQIA+: resistências e enfrentamentos no contexto escolar heteronormativo*, analisamos como os discursos heteronormativos permeiam o espaço escolar e geram resistências, enfrentamentos e desconstruções por parte de estudantes. A análise foi subsidiada pelas construções teóricas das autoras Maria Lugones (2008), Tatiana Lionço (2009), Pilar Marín (2013), Lysia Viana (2020) e dos autores Borrillo (2009), Pocahy (2009), Mota Neto (2018) e Justino (2017).

Na subseção 2.3, denominada *Estudantes mulheres não heteronormativas: protagonismo e vivências socioeducacionais no contexto escolar*, ponderamos sobre as experiências e percepções das entrevistadas, enquanto estudantes mulheres lésbicas e bissexuais, que representaram, nesta pesquisa, a perspectiva de ser estudante LGBTQIA+. Para análise e reflexão, buscamos suporte teórico nas autoras Jesus (2012b), Cláudia Viana (2009), e dos autores Borrillo (2009) e Lorea (2007).

Por fim, na subseção 2.4, *Meditações empírico-conceituais das discussões*

*abordadas*, discorreremos sobre ideias e reflexões referentes à temática da pesquisa, retomando, de maneira sintética e livre, algumas categorias teóricas, como heteronormatividade, gênero e sexualidade sob a perspectiva da dominação, escola e estudantes LGBTQIA+, a fim de rediscuti-las com ilustrações empíricas.

## 2.1 Heteronormatividade e escola

Os discursos sobre *modos de ser* reproduzidos nas escolas possuem um padrão heteronormativo legitimador de uma visão hegemônica, a qual incute a ideia de que o sujeito deve ser moldado conforme as percepções da sociedade em que está inserido. Para Flores (2008), isso se deve ao fato de que a escola acabou tendo sua dimensão política borrada, sendo colocada à sombra das realidades. Logo, a escola passou a articular práticas de normalização e se encarrega de concentrar conhecimento, identidades e relacionamentos em uma “lógica de naturalização e hierarquização, cujos efeitos fazem certas estruturas permanecerem ilesas” (FLORES, 2008, p. 20, tradução nossa<sup>46</sup>).

Assim, a escola adota discursos coloniais de segregação, exclusão e silenciamento contra os comportamentos divergentes da ordem heteronormativa, tornando-se representação da estrutura social e cultural hegemônica que passa a dominar os espaços institucionais educativos. Esses discursos nem sempre são explícitos, pois muitos são inscritos no contexto escolar de maneira sutil, e impactam silenciosamente as formas de ser de estudantes LGBTQIA+.

Exemplo disso se expõe na fala da estudante Lily (2021), que ao responder sobre como os discursos na escola reproduzem comportamentos-padrão heterossexuais, afirma não saber se esses discursos existem. Segundo ela, “a gente [LGBTQIA+] sabe como se comportar na escola, sabe que na escola tem que ser igual fora dela. A gente se encaixa” (LILY, 2021). Em outras palavras, retrata o quanto está intrínseco ao ambiente escolar um discurso silencioso que permeia o imaginário de estudantes e disciplina seus comportamentos, da mesma forma que na sociedade em que a escola está inserida. Isso porque a escola, segundo Freire (1981), ainda é entendida como espaço completamente subjugado ao contexto maior da sociedade global. Ela é perpetuada como um instrumento de controle social, “que não pode fazer nada além de reproduzir uma ideologia autoritária” (FREIRE, 1992, p. 11), como da heteronormatividade.

---

<sup>46</sup> Texto original: lógica de naturalización y jerarquización, cuyos efectos hacen que ciertas estructuras se mantengan incólumes.

Como extensão dessa conjuntura, os espaços das instituições escolares constituíram-se em um ambiente de construção, produção e reprodução de pensamentos e condutas sociais pautadas na padronização de identidades sociais e culturais estabelecidas pela sociedade, em uma perspectiva de colonialidade. Logo, a escola tende a pensar a formação do sujeito segundo características que visem a atender as demandas hierarquizadas de valores hegemônicos de um grupo determinado, resultando em um ambiente institucional escolar reprodutor de um pensamento colonial que tem demonstrado, ao longo da colonialidade, ser opressor, segregador e excludente, marginalizando e omitindo *outras realidades*.

Conforme Quijano (2010), os sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos estabeleceram uma educação pública generalizada durante o processo de monopolização da coerção legítima do Estado e da construção de sistemas legais e judiciais, cabendo ao sistema escolar ser reprodutor das relações de dominação. Essa forma de estabelecer as instituições escolares reafirma a colonialidade de poder instituída pela colonização, invisibilizando e marginalizando os sistemas de conhecimento. Assim, reproduz a matriz eurocêntrica e inferioriza os saberes dos povos da periferia, instaurando uma escola hierárquica e racializada entre os grupos humanos a partir de um padrão de poder.

A existência de um padrão de poder resulta do que autora Thula Pires (2020) entende como a construção de uma ideia de universalização da humanidade, incapaz de acessar as diversas possibilidades de ser existentes, pois institui um modelo de sujeito de origem europeia, masculino, branco, cristão e heteronormativo baseado na narrativa histórica dos colonizadores. Essa construção não somente reforça haver uma obrigação de proteção de determinados sujeitos e sua forma de vida, mas promove “hierarquização entre seres humanos, saberes e cosmovisões que passam a ser sufocados e invisibilizados para que não ponham em risco o desenvolvimento do projeto de dominação colonial que os sustenta” (PIRES, 2020, p. 355).

Nesse sentido, padrões de gênero e sexualidade foram normatizados. Para Missiatto (2021), normatização trata-se de um processo de identidades fixadas em dois lados: um de privilégios e poder, em que transitam as identidades brancas, cristãs, cisheterossexuais e burguesas; e o outro marcado pela inumanidade e inferioridade, em que são alocadas a negritude, o feminino, as identidades LGBTQIA+ e os pobres em geral.

A normatização decorre da colonialidade que padroniza os sujeitos, designando poder a padrões hegemônicos e submetendo a dominação desses àqueles que se distanciam do perfil normatizado, definindo lugares a serem ocupados por grupos que se apropriam da norma determinada, e excluindo quem não as reproduz. Para tanto, a colonialidade normativa instaura-se promovendo exclusão, marginalização e silenciamento, reverberando a necessidade de correção, ajuste ou eliminação dos diferentes da norma estabelecida.

Segundo Missiatto (2021), a normatização perpassa a necessidade de silenciar, *corrigir*, ou até mesmo exterminar as diferenças. Assim, no que concerne a sexualidade, a normatização coloca a heterossexualidade “como único caminho para a sexualidade humana” (MISSIATTO, 2021, p. 52), instaurando comportamentos homogêneos que determinam com rigidez o padrão a ser seguido para ser aceito na sociedade.

Nesse sentido, a participante Bárbara (2021) afirma que “os heterossexuais se incomodam com a presença dos homossexuais, eles querem colocar a gente numa caixinha. Não podemos sair do que é padronizado, porque alguém definiu que o homossexual é fora do padrão”. Logo, Bárbara define um lugar [caixinha] no qual a norma da sexualidade socialmente aceita se impõe as pessoas não heteronormativas, prescindindo sua existência.

O não normativo, assim, é tratado como uma ameaça, pois segundo Borrillo (2010), ameaça a coesão cultural e moral da sociedade, e coloca em perigo a própria sobrevivência da ordem heterossexual. Essa percepção é baseada “em uma teoria da defesa da sociedade (heterossexual) a partir da qual, no pressuposto de que a ordem antropológica (heterossexual) é ameaçada pelo indivíduo, é a heterossexualidade que deve necessariamente prevalecer” (BORRILLO, 2010, p. 95). Logo, Borrillo (2010) compreende a homofobia como o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida, e por isso ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual.

A escola passa ser entendida, então, como um espaço de definições de padrões onde se formam sujeitos disciplinados aos discursos que produzem modos de Ser, legitimando falas a respeito de fatores biológicos. Desta forma, produz-se o que é o *certo* sobre gênero e sexualidade através da visão hegemônica, que vê as ciências da natureza como algo *incontestável*, sendo reproduzido no projeto pedagógico, responsável por decidir qual ideia de sujeito e sociedade se pretende formar.

A razão para isso, segundo Castro-Gómez (2005), é que as políticas e as instituições estatais, inclusive a escola, têm a “necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81). Por isso conduz cidadãos ao processo de produção por meio da submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que definem políticas governamentais dentro de uma normatividade cientificamente legitimada. Explicando de outra maneira,

a escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito [...] O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil à pátria [...]. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel produtivo na sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

Desta forma, a escola configura-se em um espaço de regulação dos sujeitos e suas subjetividades, visando ao controle sobre os corpos, a fim de domá-los para conviver em sociedade conforme suas estruturas socioculturais. Assim, adequam-se aos modos de viver socialmente estabelecidos, no intuito de atender demandas econômicas e políticas atreladas à ideia de produtividade. Para tanto, esse sujeito pensado e formado pela escola, nesta perspectiva, perpassa um processo de domesticação do ser, em que a norma heterossexual assume um lugar fundamental.

Os estabelecimentos de ensino, muitas vezes, são *lócus* de reprodução e perpetuação de preconceitos existentes no meio social, ainda que sejam espelhos da diversidade existente na sociedade, por ter em seus espaços pessoas de variadas origem étnico-raciais, regionais, urbana ou rural, de diferentes condições socioeconômicas, com necessidades especiais, em sua multiplicidade quanto a gênero e a sexualidade, inclusive no que se refere às identidades de gênero e às orientações sexuais.

No caso da diversidade sexual, os preconceitos perpetuados prevalecem pela reprodução de concepções e valores heteronormativos que marginalizam e hostilizam quem não se enquadra neles, fazendo da escola um lugar que rejeita e exclui, ao invés de ser um local de inclusão, conforme um bom número de pesquisas realizadas nas redes de ensino e publicadas nos últimos anos torna evidente.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, por exemplo, publicada em 2016, aponta que estudos publicados nos últimos dez a quinze anos vêm demonstrando e confirmando cada vez mais a LGBTQIA+fobia nas instituições educacionais, enquanto a pesquisa no campo da educação, intitulada *Juventudes e Sexualidade*, realizada pela UNESCO no ano 2000 e publicada em 2004, aplicada em

241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras, apresenta os seguintes resultados: 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual; 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual; e 60% dos professores afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Neste sentido, Paulo Freire (1981) afirma que a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social, em favor da preservação do “status quo”, afirmando que “o indubitável é que toda esta mitificação, através da escola ou não, termina por obstaculizar a capacidade crítica dos homens, em favor da preservação do “status quo”” (FREIRE, 1981, p. 84).

Assim sendo, o processo de normatização do padrão heterossexual, como único aceitável no espaço escolar, reflete padrões sociais historicamente hegemônicos, promovendo violência física e simbólica, bem como preconceito e discriminação contra estudantes LGBTQIA+. Por isso a escola atua como agente ativo na eliminação de direitos de Ser de sujeitos não heteronormativos no contexto escolar, retirando a possibilidade de estudantes expressarem, de maneira espontânea e livre, sua própria identidade, seja de gênero ou sexualidade.

Essas Identidades foram historicamente exploradas e dominadas por grupos hegemônicos que promoveram o apagamento de grupos identitários que destoam da colonialidade normativa (MISSIATTO, 2021). Assim, corrobora com a instauração de mecanismos de controle que perpassam as relações sociais hierarquizadas, pelo currículo de vigilância e controle educacional defendido pela escola, ou mesmo pelo silenciamento que ignora a existência de estudantes não heteronormativos.

Esse silenciamento exclui e estabelece as margens para sujeitos e corpos que são destoantes do contexto da escola, que preserva a heteronormatividade como um discurso assimilado e reproduzido no seu espaço educativo. Neste espaço, as construções da ideia de gêneros entrelaçados à heterossexualidade promovem e conservam padrões patriarcais, sexistas, racistas, dentre outros (MOUJÁN, 2020), a fim de manter normas de ser numa perspectiva colonial de dominação e exploração.

Nesse sentido, ao questionar o contexto escolar heteronormativo, buscamos considerar as perspectivas coletivas de estudantes, enfatizando as vivências de estudantes LGBTQIA+. Logo, é possível compreender, sob um olhar decolonial, a

representatividade de sujeitos diretamente impactados pela conservação e manutenção da escola enquanto espaço social e politicamente estruturado para negar a diversidade de gênero e sexualidade.

Assim sendo, investigamos, a partir de uma amostra, no questionário online, de 29 estudantes, acima de 18 anos do Ensino Médio, buscando corroborar com nossa análise e discussão sobre o caráter heteronormativo do espaço escolar, através de um mapeamento de informações sobre a temática.

Esse dado trouxe consigo algumas considerações a serem pensadas em torno da discussão da escola como espaço heteronormativo, pois apesar de se ter montado uma rede de professores colaboradores para divulgação nas nove escolas estaduais da zona urbana do município de Santana-AP, o maior número de estudantes que se interessaram em realizar a pesquisa foram da Escola Estadual Alberto Santos Dumont, que é *lócus* de trabalho da pesquisadora, enquanto professora de sociologia do Ensino Médio. Desta forma, houve 23 estudantes da Escola Estadual Alberto Santos Dumont respondendo o questionário, seguido por três estudantes na Escola Estadual Almirante Barroso, e um em cada uma das outras três escolas.

Diante desse dado, deduzimos que a possível causa desse resultado está relacionada ao contato direto da pesquisadora, ainda que em atividade remota, com os e as estudantes, diante da ideia de liberdade que construíram em dialogar sobre gênero e sexualidade no espaço escolar em que a pesquisadora atua. Entende-se, portanto, que a ausência ou a superficialidade sobre discussões de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nas demais instituições escolares, *lócus* de pesquisa, colaboraram significativamente com a falta de uma maior adesão de estudantes de outras escolas.

Perante essa dedução, podemos considerar que as mudanças sociais necessárias para promover maior respeito à diversidade sexual não estão sendo geradas pelo sistema educacional, e a escola permanece sendo um lugar que não é acolhedor ou seguro para estudantes LGBTQIA+. Este fato é corroborado pela *Pesquisa Nacional Sobre O Ambiente Educacional no Brasil - 2016*, que aponta que participar de questionários sobre a diversidade sexual e de gênero na escola pode ser entendido como uma barreira a ser transposta, exigindo mais do que instigações isoladas, como a apresentação de um questionário online.

Portanto, a ausência e inexpressividade de diálogos na escola em torno dessa temática, além de oprimir sexualidades não heteronormativas, deixam de estimular debates sobre o assunto junto a estudantes não LGBTQIA+. Desta forma, a

obrigatoriedade de uma normatização heterossexual afixada nas escolas sobre os estudantes afeta esses sujeitos, criando o padrão inclusive sobre o que deve ser discutido em torno do tema na escola, não cabendo o assunto *diversidade de gênero e sexualidade*. Assim como afirmado por Flores (2008), a heterossexualidade compulsória funciona como o maquinário que a escola prega para silenciar os outros, explicando a baixa adesão ao questionário online da pesquisa sobre a temática abordada.

Entretanto, contrapondo-se a esse maquinário descrito por Flores, 69% dos estudantes respondentes do questionário<sup>47</sup>, que conta com 31% de estudantes LGBTQIA+, apoiam que haja na escola espaços de diálogo sobre diversidade sexual. O mesmo percentual também entende ser muito ou extremamente necessário que se exija, da escola, a promoção de diálogos sobre essa temática.

Esses dados levam a refletir que, “apesar dos comportamentos heterossexuais serem os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade” (BORRILLO, 2010, p. 16), existe uma necessidade significativa de discutir, no espaço educacional, as outras sexualidades.

Os padrões heteronormativos que permeiam o contexto escolar afetam estudantes LGBTQIA+ ou não, pois a heterossexualidade não é tratada somente como uma prática sexual, mas como a imposição e condicionamento a um padrão. Esse padrão não apresenta opções ou preferências possíveis, mas obriga, de maneira compulsiva, exclusiva e monogâmica, a relação com o sexo oposto (MOUJÁN, 2020, p. 222). Logo, independentemente de suas sexualidades, um número significativo de estudantes, ainda que envoltos nas formas de ser socialmente estabelecidas, reivindicam uma ampliação, do tema *diversidades de gênero e sexualidade* nos espaços de diálogo na escola.

Outro dado coletado, nas percepções de estudantes que responderam ao questionário, retrata como a ordem heteronormativa está intrínseca nas relações sociais da escola, de maneira tão eficaz e naturalizada que pode passar despercebida. Mesmo diante de 69% de estudantes apoiarem que é preciso haver promoção de espaços com diálogos sobre diversidade de gênero e sexualidade, há um percentual de 44,8% estudantes que consideram que a escola deve garantir comportamentos-padrão, de coisa de menino e de meninas; e 34,5% alegam não ter opinião contra ou a favor sobre binarismo de gênero.

Esses dados, então, denotam o quanto a colonialidade, definida pelo controle e

---

<sup>47</sup> Questionário online vinculado a esta pesquisa, aplicado no período de 09 de junho a 20 de julho de 2021, com o número de 29 respondentes.

preservação do *status quo* heteronormativo, naturaliza o binarismo do sexo e gênero em ações e discursos próprios, com manifestação do poder da heteronormatividade. Logo, delimita os lugares que devemos ocupar, conduzindo comportamentos sobre o fazer, o dizer e o reproduzir, além de fortalecer mecanismos do sistema patriarcal (MOUJÁN, 2020). Assim, as ideias de feminilidades e masculinidades construídas e instauradas como padrões do ser feminino ou masculino marcam e reproduzem, no contexto escolar, normas de conduta heteronormalizadas.

É importante compreender que o entendimento de corpo feminino e masculino ainda está fortemente vinculado a fatores biológicos, os quais difundem a ideia na qual a definição da diferença desses corpos está unicamente associada à anatomia humana. A anatomia diferencia o sexo com base no órgão de reprodução, e qualifica feminino e masculino como diferenciações de comportamentos atribuídos a questões hormonais, designando, assim, o conceito de homem e mulher<sup>48</sup>.

Diante disso, a participante Milla (2021) relata que sempre se sentiu incomodada por haver banheiro feminino e masculino com identificação de corpo físico, pois entende que é uma maneira disfarçada de LGBTQIA+fobia: “ter na frente do banheiro masculino um desenho de homem na cor azul, e no feminino de mulher na cor rosa, porque a cor não diz quem somos” (MILLA, 2021). Por isso se faz necessário entender como as inserções culturais de ser, fazer, sentir, entender, saber e poder estão intrinsecamente ligadas às definições desse binarismo de corpos que compõe diretamente a construção do Ser feminino ou Ser masculino.

Logo, é primordial analisar as marcações que resultam nos estereótipos desenhados para cada gênero, bem como as determinações positivistas em torno da padronização desses corpos. Entendendo que desde a infância se desenvolve continuamente a necessidade de constituição do ser *feminino* ou *masculino*, definem-se papéis sociais e comportamentos de gênero impostos e padronizados para se enquadrar dentro de uma idealização do que é ser homem ou mulher.

Assim, feminino e masculino perpassam a construção de corpos sociais que, culturalmente e historicamente, vêm sendo pensados dentro de um processo de padronização do Ser que atenda ao controle de seus corpos e domínio de seus desejos, incluindo maneiras de ser, agir e vestir socialmente estabelecidas.

---

<sup>48</sup> Margareth Mead (1935), antropóloga cultural, em seu livro *Sexo e temperamento*, já mostrava como a definição de feminino e masculino não se atrela à biologia dos corpos, mas às construções culturais. Em outras palavras, nascer com pênis ou com uma vagina não determina o comportamento social dos indivíduos.

Esse binarismo de gênero é percebido e corroborado por um percentual de 37,9% de estudantes respondentes da pesquisa, os quais acreditam que a escola deve ensinar sobre a existência de comportamentos de homem e de mulher, enquanto 41,4% de estudantes não têm opinião contra ou a favor sobre essa temática.

Danielle Carvalhar (2009), nesse sentido, discorre sobre a normalização dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, a docilização de discentes pelo uso do currículo na produção de identidades de gênero. Esses currículos investem repetidamente sobre as identidades por meio da apresentação de modelos-padrão de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas, amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, dentro dos processos de normalização de condutas.

Por isso o espaço escolar reforça diferenças e desigualdades, a partir de escolhas sobre a presença ou ausência de conteúdos e práticas estabelecidas para determinar o aceitável ou inaceitável (CARVALHAR, 2009). Nesse caso, com a definição do vestir que coadune com a construção da ideia de feminino e masculino segundo a lógica heteronormativa.

Por conseguinte, a reprodução de estereótipos de sexo e gênero, a fim de enquadrar os corpos, educando e disciplinando no modo de sentar, vestir, fazer, sentir e existir com base na lógica do ser feminino ou masculino predominantemente aceito, também é refletida nos dados coletados no questionário online, os quais demonstram que tem incutido, no seu ideário, uma normalidade imposta pela ordem heterossexual.

Outro dado instigante concerne ao percentual de 41,4% de estudantes que afirmam não ter opinião contra ou a favor sobre alunas do sexo feminino, usarem, na escola, roupas atribuídas ao gênero masculino; ou alunos do sexo masculino usarem, na escola, roupas atribuídas ao sexo feminino: 10,3% são um pouco ou totalmente contra a primeira possibilidade; e 17,2%, um pouco ou totalmente contra a segunda.

Sobre isso, interpretamos que o significativo número de estudantes que alegam não ter uma opinião sobre a questão corrobora com uma sociedade fortemente marcada por estereótipos de condutas sobre o masculino e feminino. Esses respondentes entendem que não ter posição transparece não questionar a normalidade imposta, não problematizando, ou seja, aceitando inconscientemente as escolhas do que vestir como elementos distintivos do gênero e do sexo. Isso propicia a manutenção da imagem padronizada e generalizada estabelecida pelo binarismo de gênero.

Essas construções de gênero e sexo perpassam a própria família. Entretanto, na escola, reforçam-se os estereótipos, uma vez que, no espaço escolar, a conservação e

reprodução dos moldes de conduta atribuídas ao gênero são tidas como aceitáveis. Tal fato provoca impacto em estudantes não heteronormativos, como revela Lily (2021), ao ponderar que, mesmo se entendendo bissexual e se aceitando cisgênero (neste caso se entendendo dentro do padrão), percebe que, para colegas transgênero, é um transtorno não haver amparo na escola em relação a banheiro, por exemplo.

Essa produção de binarismo sexual e reprodução de estereótipos de gênero no processo de socialização marcam o contexto escolar, reforçando a diferença de gênero, que reproduz relações desiguais no ambiente escolar sobre o ser feminino ou masculino, e as possibilidades aceitáveis de ser. Isso também se reflete no percentual de 10,3% de estudantes que são um pouco ou totalmente contra alunas do sexo feminino usarem, na escola, roupas atribuídas ao gênero masculino; e 17,2%, que são um pouco ou totalmente contra alunos do sexo masculino usarem, na escola, roupas atribuídas ao sexo feminino. Pensar nessa desordem do vestir dos gêneros binários unicamente possíveis no espaço escolar, considerando a exclusão de pensar e discutir outras possibilidades, afeta a percepção da feminilidade e masculinidade de maneira diferenciada.

Borrillo (2010), nesse sentido, afirma que a virilidade, nas sociedades marcadas pela dominação masculina, estrutura-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade. Logo, justifica uma maior rejeição ao vestir, na escola, de alunos do sexo masculino com roupas atribuídas ao sexo feminino, pois “no processo de socialização masculina, a aprendizagem desse papel efetua-se em função da oposição constante à feminilidade” (BORRILLO, 2010, p. 89).

Nessa linha de pensamento, Borrillo (2010, p. 89) afirma que

a origem da justificativa social dos papéis atribuídos ao homem e à mulher encontra-se na naturalização da diferença entre os dois sexos: a ordem (chamada "natural") dos sexos determina uma ordem social em que o feminino deve ser complementar do masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural. O sexismo define-se, desde então, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica. A dominação masculina identifica-se com essa forma específica de violência simbólica que se exerce, de maneira sutil e invisível, precisamente porque ela é apresentada pelo dominador e aceita pelo dominado como natural, inevitável e necessária. O sexismo caracteriza-se por uma constante objetificação da mulher.

Entendemos, então, que a escola comprometida com a manutenção e reprodução do binarismo de gênero propaga heteronormatividade moldando comportamentos e atribuindo perspectivas de ser masculino e ser feminino, homem e

mulher, conforme hegemonicamente imposto. É nesta perspectiva que reverberam, no contexto escolar, reflexões que aludem a discussão sobre papéis e estereótipos de posições binárias impostas pela heteronormatividade, de interesse do patriarcado e do capital.

Assim, podemos perceber esse mecanismo de estruturação da heteronormatividade quando

aparece a pergunta pela masculinidade da professora de educação física, quando se escutam as risadas consentidas e cúmplices frente à feminilidade de um dos alunos da turma, quando se insiste no dia das mães e dos pais e sua propaganda heterossexual e capitalista, quando na sala de professores escutamos a referência aos maridos das colegas, quando as alunas querem saber se a professora tem filhos, cada vez que a cor rosa não é a cor escolhida para uma camiseta de menino, o lugar dos meninos nos jogos de meninas e das meninas nos jogos de meninas... quando se aproxima a mãe do bebê para apresentar queixas à professora porque o amiguinho disse que queria ser seu namorado... mas também nos banheiros de universitárias que contam com cubículos fechados enquanto nos destinados aos universitários hajam espaço para a exibição visual da potência fálica (MOUJÁN, 2020, p. 222).

Essas práticas e discursos que permeiam a conjuntura escolar, reproduzindo e normalizando a heterossexualidade e marcando o cotidiano educacional em todos os seus níveis, impõem comportamentos, posições e retóricas explicitadas em atitudes homofóbicas, baseadas nas percepções heteronormatizadas da sexualidade-padrão atribuída a homens e mulheres. Explicando de outra maneira, o contexto escolar carrega consigo padrões de opressão heteronormativa que resultam na rejeição do não heterossexual, bem como das expressões de diversidade de gênero e sexualidade, desqualificando-os, excluindo-os e marginalizando-os a fim de aniquilar a sua diferença.

Ane (2021), estudante mulher bissexual, expressa claramente essa aniquilação: “hoje em dia eu me comporto como uma pessoa civilizada”. A mesma narrativa foi reafirmada na frase: “a gente se comportando como se comporta hoje em dia, somos vistas como uma pessoa decente, uma pessoa civilizada” (ANE, 2021). Essas falas enfatizam o quanto é importante assimilar e reproduzir uma normalidade heterossexual, que siga na direção da *correta e adequada* da identidade de todas as pessoas com *seu* sexo para ser reconhecida dentro da ordem heterossexual.

Percebemos, então, que a heterossexualidade é marcada por rígidos binarismos de gênero, e a “escola está absolutamente comprometida em garantir que seus meninos e meninas se tornem verdadeiros homens e mulheres, que correspondam plenamente às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (FLORES, 2008, p. 17). Portanto, o contexto escolar, enquanto espaço escolar institucionalizado socialmente,

colabora para que cada sujeito não se desvie, adequando-se a características atribuídas ao sexo predefinido pela heterossexualidade.

Assim sendo, compreende-se, através da análise realizada das percepções de estudantes participantes da pesquisa, que existem diferentes mecanismos, como de padronização, binarismo ou silenciamento, operando a heteronormatividade no contexto escolar, afetando identidades e corpos não heteronormativos em suas subjetividades. Tais mecanismos resultam em discursos e práticas homofóbicas, que sutil ou explicitamente, corroboram com esse sistema de opressão de gêneros e sexualidades diversas.

### 2.1.1 Homofobia no contexto escolar

Reconhecer a diversidade sexual e a necessidade de enfrentamento da homofobia no contexto escolar estão atrelados a perceber e discutir a discriminação como prática social que marca o cotidiano das escolas. Essas discriminações operam a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais, como a valoração das diferenças, promovendo desigualdades ou prejuízos para as partes consideradas desqualificadas (DINIZ; LIONÇO, 2009).

Entretanto, a discussão sobre diversidade sexual nas escolas costuma ser invisibilizada, e junto a ela, a homofobia é ignorada. Nesse sentido, Debora Diniz e Tatiana Lionço (2009) alegam que não se sabem, a princípio, quem é ou não homossexual, pois muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade. Assim, tendem a omitir sua condição por não encontrar, na escola ou em docentes, uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade.

Desta forma, os estudantes LGBTQIA+ vêm sofrendo os efeitos desses silenciamentos, imersos nos mecanismos de defesa e manutenção da heteronormatividade por meio de práticas e discursos homofóbicos. Tais discursos não possibilitam “respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo” (FREIRE, 1996, p. 33).

Diante disso, discutimos, nesta subseção, como a heteronormatividade está intrínseca ao contexto escolar e de que maneira afeta os corpos em suas subjetividades de gênero e sexualidade por meio de práticas e discurso homofóbicos em graus

diferenciados, conforme são atravessados pelas suas especificidades, seja elas raciais, de gênero e sexualidade.

Portanto, precisamos analisar e refletir sobre a realidade em que se encontram estudantes LGBTQIA+ na escola, as especificidades das relações e as perspectivas que marcam a vivência socioeducacional desses sujeitos, e seus olhares sobre o contexto escolar ao qual pertencem.

Milla (2021), por exemplo, entende que a escola é muito complicada, o que fez com que ela sempre tivesse medo em relação a qualquer assunto que tratasse da sua sexualidade, fazendo com que não assumisse sua bissexualidade na escola. Para a estudante, não se assumir colaborou para que ela não sofresse nenhum tipo de preconceito ou diferença de tratamento. Entretanto, não impediu que ela percebesse que o ambiente escolar é complexo para estudantes LGBTQIA+, pois escutou “muitas falas pejorativas e preconceituosas com estudantes que se identificam gays e lésbicas, isso me causou e causa medo inúmeras vezes” (MILLA, 2021).

Esse depoimento da colaboradora expõe o quanto a escola permanece desconsiderando as condições em que estudantes LGBTQIA+ vêm existindo, ou mesmo sua própria existência, ferindo sua dignidade. Além disso, confirma o quão pode ser violento o contexto escolar para estudantes não normativos, principalmente em uma fase em que a identificação como sujeitos sociais e suas sexualidades está em formação.

Nesse sentido, o espaço escolar se apresenta como mecanismo de opressão, marginalização, exclusão e silenciamento de estudantes LGBTQIA+. Nesse espaço, “a homofobia designa o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, o posicionando a distância, fora do universo comum dos humanos” (BORRILLO, 2010, p. 13). Isso leva ao medo diante das situações de violência e, desse modo, à autocensura e autovigilância de suas identidades.

Esse contexto faz Milla (2021), que é parte do grupo de estudantes respondentes do questionário online, compor um percentual de 65,5% de estudantes que percebem práticas homofóbicas em sala de aula; e de 79,3% de estudantes participantes que afirmam existir homofobia em outros ambientes escolares, expressadas por “piadas, brincadeiras e falas disfarçadas de ‘minha opinião’” (MILLY, 2021), ou “pichação nos banheiros com: fulano é gay, sicrano é um grande veado” (LILY, 2021). Ou mesmo camufladas, como por exemplo, na observação de que “na frente do banheiro masculino existe um desenho de homem na cor azul, e no feminino de uma mulher na cor rosa. A cor não diz quem somos” (MILLA, 2021).

Assim, a homofobia que se exprime na vida cotidiana, por injúrias e por insultos, acaba sendo reconhecida no espaço escolar como natural para a fase de desenvolvimento e maturidade de estudantes (JESUS, 2015). Por esse motivo, o preconceito contra pessoas homossexuais se fundamenta em um mecanismo de hierarquização das sexualidades, por meio de um conjunto de práticas sociais que naturaliza a inferiorização e a discriminação negativa.

Nesse sentido, percebemos que são significativas as percepções de homofobia no ambiente escolar, pois descrevem que a homofobia está presente no cotidiano das relações interpessoais, disfarçadas em *piadas e brincadeiras*. Muitas vezes, essa homofobia é banalizada por ser uma expressão da heteronormatividade, além de ser reforçada pelo silêncio sobre a diversidade sexual e pela naturalização da sequência linear sexo-gênero-sexualidade, inculcadas nos discursos escolares oficiais (POCAHY, 2009).

Assim, entendemos que a escola, enquanto instituição social reprodutora de uma realidade social construída historicamente em torno da colonialidade do Ser e do Poder, engendra a disseminação da homofobia e LGBTQIA+fobia, marcadas por práticas e discursos que impõem padrões heteronormativos a fim de anular, sujeitar e rejeitar corpos que não correspondem à norma imposta. Desta forma, o espaço escolar apresenta um ambiente hostil a sujeitos divergentes do padrão aceito e normatizado, como reflexo da sociedade homofóbica e das implicações produzidas por ela.

Portanto, na dinâmica do cotidiano escolar, destoar das normas heteronormativas impostas acaba sendo enfaticamente combatido, por conta do controle e disciplinamento dos sujeitos subalternizados à hierarquia da ordem heterossexual. Isso fica exposto pela estudante bissexual Milly (2021), ao relatar que “o ambiente escolar pode ser bastante hostil quando se trata de ser LGBT [LGBTQIA+]. É um lugar de muita insegurança e até medo, falas de alunos e até professores causam desconforto frequentemente”. Em outras palavras, conforme a fala da colaboradora, a escola promove uma percepção de não aceitação de estudantes não heteronormativos, e instaura um sentimento de incertezas e desconfianças em identidades destoantes, violentando subjetivamente esses sujeitos.

Logo, esse ambiente invasivo narrado por Milly (2021) possibilita identificar a escola como um espaço de poder detentor de uma rede de relações sociais de exploração e dominação, articuladas em função e em torno da disputa pelo controle, permeada de regulamentos-padrão de comportamento ideais e formais de sexualidade e gênero.

Sobre isso, Quijano (2009) afirma que, historicamente, a colonialidade do poder construiu, como parâmetro padrão da sexualidade, a heterossexualidade, considerando-a normal para a maioria dos indivíduos e causando repúdio a pessoas com orientações sexuais diferentes.

Por conseguinte, os gêneros e sexualidades desobedientes à heteronorma estão sujeitos à rejeição no contexto escolar heteronormativo, por conta de suas orientações sexuais diferentes. Esses sujeitos são subalternizados por preconceitos decorrentes de estereótipos de gênero e discriminações, além de violências promovidas por pensamentos socioculturais machistas, sexistas e homofóbicos presentes em nossa sociedade e evidenciadas nas escolas. Por isso, muitos estudantes LGBTQIA+, segundo Lily (2021), “não saem do ‘armário’ por medo de serem julgados pela sociedade homofóbica”.

Esse medo relatado por Lily (2021) marca a fala de outras estudantes, como Milla (2021), que expressou: “Eu tenho medo de expor minha vida sexual e por esse motivo não sofri preconceito ou diferença de tratamento, mas vi e vejo outros colegas sofrerem preconceito por serem LGBT [LGBTQIA+]”. Também está presente na fala de Milly (2021), que desejou “que as próximas gerações possam se sentir seguras e confortáveis no ambiente escolar, que tenham apoio de colegas e professores e que não tenham medo de ser quem são”. Ou ainda, como Rê (2021), que ao ser questionada sobre como a escola influenciou ou influencia no seu reconhecimento como LGBTQIA+, afirmou: “Prefiro dizer que ela me causou medo”.

Tais relatos expõem o quanto o contexto escolar corrobora com a negação do direito de requerer respeito e liberdade de não ser heteronormatizado, pois “aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável ao reivindicar, publicamente, sua equivalência à heterossexualidade” (BORRILLO, 2010, p. 17). Explicando de outra forma, a homofobia na escola aniquila o direito de reconhecimento do sujeito subalternizado por sua identidade de gênero e sexualidade, ainda que, em tese, não seja papel da escola a construção e reprodução da naturalização da heterossexualidade e a manutenção dos preconceitos em razão de orientação sexual.

Concernente a isso, a escola assume a função de propagadora e mantenedora dos pressupostos coloniais do patriarcado, pois os sistema patriarcal e heteronormativo estão intimamente ligados com intuito de regular as pessoas, uma vez que estão imbrincados às tradições consideradas imutáveis. Portanto, há uma legitimação da discriminação sexual produtora de um paradoxo da igualdade entre homens e mulheres,

com efeitos na desigualdade social de gênero produzida pelo sistema heteropatriarcal de construção social, cultural e econômico das diferenças sexuais assumidas como biológica e natural (CURIEL, 2005). Essa desigualdade se desdobra em preconceitos relacionados a sexualidades diversas e à identidade de gênero, representados na LGBTQIA+fobia através da reprodução da heteronormatividade no contexto escolar.

Esse fato se expressa nos dados do questionário online que aplicamos na pesquisa, os quais indicam que 86,2% de estudantes acreditam haver, na escola, preconceitos atrelados à sexualidade; e 75,9% já presenciaram, no ambiente escolar, alguma situação de preconceito relacionado à sexualidade; enquanto 82,8% dos respondentes da pesquisa consideram existir preconceito com a identidade de gênero no espaço escolar. Esses percentuais induzem à interpretação de que a escola permanece inerte e omissa a esse contexto, inclusive ignorando a percepção de um número significativo de estudantes sobre sexualidade e identidade de gênero.

Rê (2021) afirma que a homofobia na escola “acontece de forma visível para todo mundo ver, mas como a maioria não faz nada. A cada dia mais o medo e a solidão abraçam mais forte quem sofre preconceito”, no caso, estudantes não heteronormativos. Para as autoras Debora Diniz e Tatiana Lionço (2009, p. 11), “a solidão é um efeito marcante da homofobia. O recolhimento, a impossibilidade de partilhar experiências ou a exclusão do grupo escolar comprometem a meta educacional de promoção da convivência democrática”. Portanto, os mecanismos de homofobia na escola, implícitos na vivência escolar de estudantes LGBTQIA+, submetem à condição de isolamento social, marginalizando suas existências.

No entanto, mesmo que práticas homofóbicas sejam corriqueiras no cotidiano escolar, as discussões acerca das diversidades de gênero são explicitamente ignoradas, pois, segundo Rê (2021), na escola “não entendem, nem querem entender nada sobre sexualidade”. Essas omissões promovem exclusão social de estudantes não heteronormativos marginalizados e invisibilizados em prol da valorização de quem representa a hegemonia heteronormativa.

Por conseguinte, esse contexto escolar, que reverbera heteronormatividade enquanto colonialidade do Poder e do Ser, é permeado por outras formas de subalternização. Realidade em Bárbara (2021), negra e lésbica, que chama atenção ao relatar que cansou de ser ofendida e inferiorizada na escola por sua sexualidade e raça, escutando exaustivamente frases como “além de sapatão é preta”. A estudante também narra: “nunca me senti acolhida. Não tinha espaço para pensar sexualidade e foi lá [na

escola] que me entendi negra e homossexual em uma sociedade racista e LGBTfóbica” (BÁRBARA, 2021).

Diante disso, é importante compreender que a escola tem sido um fundamental instrumento marcador da colonialidade sobre as identidades contra-hegemônicas, como de sexualidades e gêneros não heteronormativos, bem como de raça. Ainda que, segundo Quijano (2014), a produção social da categoria *gênero*, do sexo, seja mais velha na história social, a produção da categoria *raça*, a partir do fenótipo, decorre igualmente por uma elaboração das relações de dominação da Colonialidade do Ser e do Poder.

Nessa lógica de manutenção de poder articulam-se lugares, como a escola, em detrimento da conservação da subalternidade de sujeitos historicamente dominados pela hegemonia de gênero, sexualidade e raça. Assim, a colonialidade normativa, carregada de colonialidade do Ser e do Poder, “opera interseccionalmente para sustentação de privilégios de grupos hegemônicos enquanto explora e domina os grupos identitários” (MISSIATTO, 2021, p. 52), a exemplo de mulheres racializadas e homossexuais, como a estudante Bárbara.

O caso de Bárbara (2021) perpassa a interseccionalidade de gênero, raça e sexualidade, enquanto mulher-negra-homossexual, que não corresponde ao paradigma da modernidade universal, de caráter hegemônico do homem-branco-heterossexual implicado em uma interseccionalidade de dominações e opressão de mulheres negras e lésbicas (CURIEL, 2020). Desta maneira, além de ser subalternizada pelo seu gênero e sua sexualidade não heterossexual, enfrenta a inferiorização de seu corpo racializado.

Logo, a interseccionalidade articula diferentes sistemas de opressão colonial que são atravessados por relações de poder, as quais oprimem simultaneamente *raça*, gênero e sexualidade. A escola, então, não se exime de corroborar com essa interseccionalidade de dominação e opressão, subscrevendo, em seu contexto, mecanismos que sustentam a invisibilização de preconceitos e discriminações no seu interior.

Eliane Cavalleiro (1998) pontua que, na escola, desde a educação infantil, a criança negra está sendo socializada para o silêncio e para a submissão, pois o espaço escolar oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para serem e se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. Logo, a origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola.

É nesse contexto escolar heteronormativo, machista e racista que Bárbara

(2021) afirma se reconhecer negra e homossexual, violentada nas identidades de ser enquanto mulher, negra e lésbica, em um contexto escolar que coloca todas as suas faces em um lugar de exclusão, em um espaço que “não acolhe sapatão e preta” (BARBARA, 2021), representando a sociedade na qual está inserida.

Um contexto escolar condicionado a negar a existência de preconceitos e discriminações de distintas maneiras, reproduzindo colonialidades de Ser e Poder, promove a perpetuação da repressão de corpos não heteronormativos e racializados. Também cria diferentes mecanismos de dominação, exclusão e invisibilidade, negando a existência de diversidades contrárias às perspectivas hegemônicas eurocentradas. Desta forma, a escola usufrui do mecanismo de invisibilização para conservar as colonialidades. Lily (2021), então, pontua que

é bem frequente eu ver situações na escola, de fala risinhos, mesmo que professores já tenham ensinado sobre homofobia. Tem de tudo na escola, às vezes você pensa que um menino ou menina é padrãozinho, e não é. Sofre mesmo quem escancara, e aí muitos se preservam. Só a gente se conhece (LILY, 2021).

O relato da estudante aponta que, na escola, mesmo possuindo uma sexualidade não heteronormativa, se os estereótipos de gênero e sexualidade forem percebidos como padronizados, é proporcionado a estudantes LGBTQIA+ uma suposta blindagem contra homofobia, a qual incide sobre estudantes que não se encaixam no padrão estabelecido. Logo, segundo Lily (2021), entendendo que a homofobia existe e é exercida diferentemente para estudantes não heteronormativos, a depender de sua expressão, adequar-se ou não nos estereótipos de gênero e sexualidade, estudantes LGBTQIA+, no espaço escolar, assimilam a heteronormatividade como um mecanismo de defesa da homofobia.

Corroborando esse pensamento, Borrillo (2010) considera que a imposição da assimilação e reprodução da heteronormatividade se impõe por meio da homofobia de formas irregulares, podendo ser mais ou menos violentas, mais explícitas ou implícitas, dependendo dos corpos, seja ele um corpo branco, cis, heterossexual tido como afeminado, no caso masculino; ou masculinizado, no caso feminino. Também um corpo branco cisgênero e homossexual de caráter heteronormativo; ou um corpo branco trans; seja um corpo feminino homossexual; negro homossexual; negro trans, dentre outros corpos diversos.

Destaca-se uma resposta do questionário online, em que uma estudante inseriu um comentário na opção *outros*, sobre a pergunta “*Considerando que orientação sexual*

*refere-se à atração emocional, física e sexual por outras pessoas. Qual sexualidade melhor lhe define?*”. A estudante, de 18 anos, que foi a respondente número 06, declara-se branca e heterossexual, expressou-se da seguinte maneira: “Eu sou hétero, mas sofro preconceito porque gosto de usar roupas de meninos, sofro muito na escola e também fora dela”.

Nesse sentido, percebe-se que a circulação de uma compreensão da homofobia como dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades. Borrillo (2010, p. 16) pondera que

a homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando igualmente todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade.

Perante essa análise, Borrillo (2010) observa que a preocupação com a hostilidade contra o comportamento homossexual, tratado como desviante, articula-se para o estudo e análise da homofobia como política, que vai além de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas foca em analisar a hostilidade desencadeada por essa forma específica de orientação sexual.

A homofobia, no contexto escolar, reverbera a hierarquia da heterossexualidade, das imposições coloniais, da manutenção e conservação de opressão, padronização, exclusão e invisibilização de diversidades de gênero e sexualidade. Dessa forma, leva estudantes LGBTQIA+ ao constante e necessário enfrentamento da sua condição de subalternização, fazendo, assim, de suas próprias existências, um ato de subversão e resistência.

## **2.2 Estudantes LGBTQIA+, resistências e enfrentamentos no contexto escolar heteronormativo**

Resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+, diante da imposição da heterossexualidade normatizada, consistem em pensar, agir e fazer diferente do que é imposto pela colonialidade do Poder e do Ser instaurada na escola, como forma de requerer autonomia e reconhecimento de suas identidades de gênero e sexualidade contrárias à norma.

Resistir e enfrentar, nessa perspectiva, perpassa, então, um processo de decolonialidade que, segundo Mota Neto (2018), se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade. Isso significa subverter o padrão de poder colonial, uma vez que o conceito de decolonialidade é compreendido “como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos” (MOTA NETO, 2018, p. 04).

Assim, as práticas decoloniais configuradas em práxis de resistência e enfrentamento partem do reconhecimento dos subalternos sobre sua condição no contexto da colonialidade, instigando atuações transgressoras das opressões impostas. Logo, faz-se necessário que, no contexto escolar heteronormativo, estudantes LGBTQIA+ construam mecanismos de resistência e enfrentamento à colonialidade da sexualidade imposta.

Nesse sentido, os mecanismos de resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+ no espaço escolar decorrem da necessidade de se reconhecer, como um sujeito não heterossexual, em um espaço que corrobora com a marginalização da diversidade de gênero e sexualidade, impactando na construção de suas identidades não heteronormativas.

Sobre isso, Rê (2021), mulher bissexual, narra que não conseguia se reconhecer naquele ambiente [escola], pois “não era vista nem ouvida a não ser que fosse para ser motivo de piadas. O ambiente [escolar] é tóxico e preconceituoso [...] É um espaço que impacta negativamente nossa identificação”. Desta forma, para a estudante, o espaço escolar visto como um lugar de violação configurou-se em uma barreira no reconhecimento de sua sexualidade não heteronormativa, enfrentada ao ser percebida pela estudante que: “se esconder, se isolar, aceitar a determinação de como devia ser um relacionamento amoroso é cansativo, precisava defender a minha sexualidade” (RÊ, 2021).

Nesse sentido, Lugones (2008) aponta a necessidade de sujeitos subalternizados compreenderem os processos coloniais para reconhecerem seu lugar nessa realidade, a fim de enfrentarem o sistema de dominação e opressão imposta, não sendo cúmplices de colonialidades. Logo, em uma sociedade heteronormativa, o reconhecimento de ser LGBTQIA+ é primordial para atuações de resistência e enfrentamento de colonialidades normativas.

Diante dessa compreensão, Bárbara (2021) enfatiza que “o fato de existir é um

tapa na cara da sociedade”, pois a estudante entende que viver em um contexto que a violenta continuamente e que se reconhecer fora dos padrões normativos de gênero, raça e sexualidade, enquanto mulher negra e homossexual, é um ato de resistência.

Só o fato de existir é um tapa na cara da sociedade (risos). Sabe, hoje eu devolvo o que eu tenho e não o que me dão. Continuo sendo violentada, com palavras piadas, com sei lá... essas falas de “melhore”, mas eu estou entendendo a minha sexualidade como resistência. Enfrentamento a palavra? Eu existir é o enfrentamento diário na escola! (BÁRBARA, 2021).

Assim, a estudante Bárbara compreende que, para existir, resistir é uma constante. Sua existência é seu referencial permanente de enfrentamento cotidiano no contexto escolar, pois existir fora da normatização hegemônica requer o enfrentamento da vivência de condições socioestruturais desfavoráveis. Essa existência expressa por Bárbara é permeada de práticas e discursos contrários às definições da ordem heterossexual, que são carregadas por estudantes LGBTQIA+ dentro da compreensão subjetiva de que é preciso resistir e enfrentar a heteronormatividade reproduzida no contexto escolar.

Essas práticas e discursos, no entanto, emergem e caracterizam-se de diferentes maneiras, conforme as vivências socioeducacionais de cada estudante no contexto escolar. As vivências socioeducacionais são entendidas como promoção de interações sistemáticas de estudantes entre seus pares, instaurando aprendizados sobre o significado das relações sociais na escola, onde se experimenta, constrói e apreende através de experiências sensoriais, afetivas, sociais e cognitivas a viver e conviver com os outros. Entretanto, essas vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+ são colocadas em um lugar deslocado do sistematizado pelas escolas, caracterizando-os como atores subalternizados em uma fronteira, na qual a decolonialidade confronta a lógica da colonialidade.

Assim a escola, segundo Marín (2013), como lugar de produção de conhecimento, torna visível a subalternização inferida pela lógica do poder colonial, enfrentada por dinâmicas de transformação elaboradas de diversas formas pelos que sobrevivem e resistem à opressão, silenciamento e dominação das colonialidades.

Por conseguinte, reconhecendo a multiplicidade de modos de ser, Lily (2021) expõe que, observando sua vivência socioeducacional na escola, não sabe expressar como ela enfrenta a heteronormatividade no ambiente escolar, pois se entende atendendo, ainda que parcialmente, os padrões heteronormativos de gênero. Por isso, a estudante acredita não ter sua sexualidade bissexual questionada, como expressado por

ela ao afirmar que nunca sofreu alguma forma de homofobia ou discriminação, atribuindo essa realidade ao fato de reproduzir, na sua vestimenta, o estereótipo de feminilidade padrão (LILY, 2021).

Ainda assim, Lily (2021) observa atuações de resistência e enfrentamento de estudantes LGBTQIA+ ao seu redor. Dentre essas observações, Lily (2021) descreve um estudante homossexual como “um menino pra frente, se pinta, usa salto alto. Que esse enfrenta mesmo, porque não tá nem aí, podem falar e criticar. Ele briga, faz escândalo, se defende do jeito dele” (LILY, 2021). Para estudante Lily (2021), esse *menino gay*, como define, enfrenta a heteronormatividade no contexto escolar marcando, em sua identidade não heteronormativa, questionamentos aos padrões de feminilidade e masculinidade através de uma performance visual.

O vestuário fora do padrão de gênero, nesse caso, demonstra ser um mecanismo de marcação de uma identidade não heteronormativa, elaborada a fim de enfrentar as normas e padrões estabelecidos, como um ato simbólico de resistência social do estudante homossexual. Sobre isso, a autora Lysia Viana e outros (2020, p. 07) discorrem que,

Inicialmente aparecendo como um mero dispositivo de proteção e manutenção do pudor, a competência cultural inerente à forma de se vestir de um grupo acabou indo além do simples trajar: o vestuário tornou-se uma das maiores produções culturais da sociedade, assim como um dos maiores símbolos das culturas e subculturas do século XXI. No caso da comunidade LGBTQIA+, muito mais do que apenas identidade (não que isso seja pouco), o vestuário assumiu o papel de instrumento possuidor de enorme capacidade de se traduzir em transgressão, libertação, representatividade e arte: o que no passado se tratava de uma demonstração silenciosa do comportamento social visto como o “correto” e o “padrão”, na contemporaneidade grita por transformação.

Em outras palavras, trajar-se fora da norma padrão colonial de gênero e sexualidade passa a ser utilizado como atitude decolonial, a fim de resistir às imposições da normatividade engendrada socialmente, uma vez que a utilização do vestuário como um instrumento de resistência é capaz de atuar, na sociedade, como um lugar de fala, libertação, transgressão e transformação social (VIANA et al., 2020).

Assim sendo, estudantes LGBTQIA+ que, no espaço escolar estão cotidianamente convivendo com a reprodução da heteronormatividade, na qual sua sexualidade e identidade de gênero são deslegitimadas, vêm se apropriando desse mecanismo de resistência em que as vestimentas se configuram em uma ação de transgressão à colonialidade da sexualidade reproduzida no contexto escolar.

Outras maneiras de enfrentamento da heteronormatividade no contexto escolar podem ser sinalizadas por embates de ideias, as quais incidem em ações que acabam por ser erroneamente interpretadas como atitudes contrárias às convenções de comportamento moral determinado socialmente. Nessas maneiras de enfrentamento, estudantes LGBTQIA+ entendem a condição de subalternização e se manifestam com discursos incisivos e desafiadores contra a colonialidade normativa de gênero e sexualidade.

Como a forma de resistência e enfrentamento relatada por Bárbara (2021), sobre a maneira que utiliza para se contrapor e marcar sua não aceitação à heteronormatividade, a estudante afirma que, por não ter paciência, briga, faz escândalos, pois esse é seu entendimento de como se defender e se colocar “contra a essas ideias conservadoras que não respeitam a diversidade sexual” (BÁRBARA, 2021).

*Brigar, fazer escândalo*, enquanto definição para a manifestação de enfrentamento de estudantes LGBTQIA+, é interpretado, no ambiente escolar, como mais uma justificativa para deslegitimar as reivindicações de desconstrução dos padrões heteronormativos. Mais que isso, atuações como as que Bárbara (2021) descreve como sua maneira de defesa e resistência, são passíveis de punição, pois suas reações, sua forma de resistência, resultam no seu encaminhamento para a direção da escola (BÁRBARA, 2021). Como afirma a estudante:

Eu não sou muito paciente, brigo, faço escândalo, sei lá. Minha forma de me defender e de me colocar contra essas ideias conservadoras que não respeitam a diversidade sexual. Eu sempre reagi com violência, me chamou de sapatão, macho fêmea leva tabefe mesmo. De certa forma isso me prejudicou porque sempre parei pela direção da escola (BÁRBARA, 2021).

Responder a atos de homofobia na escola significa, segundo o relato da estudante Bárbara (2021), punição por sua atitude de resistência, que é justificada pela ação de violência física por ela investida. Logo, compreender que é aceitável violentar o sujeito não heteronormativo, minimizando a discussão da violência homofóbica em detrimento da violência física, inviabiliza, no contexto escolar, a discussão sobre essa problemática.

Borrillo (2009) pondera que cada insulto proferido lembra a todos da existência de uma ordem sexual vigente, bem como a sua hierarquia. Portanto, a tarefa pedagógica deveria ser a de questionar a ordem heterossexista, ao contrário do que a narrativa da estudante Bárbara (2021) deixa explícito, sobre a escola atuar com indiferença aos desdobramentos da heteronormatividade, conservada e reproduzida no contexto escolar,

não investigando os motivos das atitudes reativas da estudante em questão.

Entretanto, ainda que a escola promova um silenciamento à realidade de diversidade de gênero e sexualidade, atos de resistência como os da estudante Bárbara, que promovem conflitos em defesa de sua sexualidade não heteronormativa, têm pontualmente visibilizado debates sobre a homofobia enquanto resultado da heteronormatividade conservada, reproduzida e legitimada na escola.

Nessa perspectiva, Lily (2021) afirma que estudantes LGBTQIA+ que “dão a cara a tapa” e “brigam, fazem escândalos, como forma de se defender, por não se encaixar”, promovem um movimento rumo ao processo de aceitação, uma vez que estudantes heteronormativos também passam a sofrer punições, e por isso atuam com *respeito* em relação aos estudantes LGBTQIA+.

Muitos se escondem, outros dão à cara a tapa! E esses que dão cara a tapa que fazem com que muitos colegas, mesmo que façam piadinhas comecem a respeitar, porque senão vão para direção mesmo, coordenação, eles que perdem, então já vão parando com as gracinhas (LILY, 2021).

Assim, mecanismos de resistência e enfrentamento, mesmo que por vezes deslegitimados, vêm, de fato, impactando na colonialidade heteronormativa gerenciada no contexto escolar, ao afetar as atuações pedagógicas, que além de provocar o reconhecimento das problemáticas de gênero e diversidade na escola, vêm sendo cobrado que se desenvolvam práticas educacionais em prol da realidade de sujeitos discentes não heteronormativos no contexto escolar.

Por conseguinte, um número significativo de estudantes LGBTQIA+, segundo a narrativa das entrevistadas Bárbara, Milla e Milly (2021), entende que estudantes não heteronormativos promovem enfrentamento contra atitudes homofóbicas no ambiente escolar por compreenderem que, atualmente, há uma busca muito grande pela aceitação da diversidade e do empoderamento das minorias. Bárbara (2021) expressa que, “nos dias de hoje, há uma busca muito grande pela aceitação da diversidade e do empoderamento das minorias” (BÁRBARA, 2021).

Portanto, práticas e enfrentamentos, que podem ser entendidas como atitudes decoloniais, promovem a afirmação da diversidade sexual, configurada em estratégias necessárias o seu reconhecimento. Essas práticas de resistência possibilitam romper o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não hegemônicas, que são corroborados por mecanismos normativos estabelecidos na escola (LIONÇO, 2009). Isso porque, “apesar da sociedade estar

passando por um contexto de mudança, o preconceito ainda está presente em todo lugar e na escola não é diferente” (BÁRBARA, 2021).

Nessa perspectiva, Milla (2021) afirma que acredita no discurso como um dos mecanismos de enfrentamento eficiente de combate a heteronormatividade, entendendo que o falar, buscar a igualdade usando a própria voz, é uma arma importante para defender a sexualidade não normativa.

Mesmo com medo eu sempre aproveitei as oportunidades quando os professores puxavam esse assunto, porque discutir o tema é importante. Devíamos ter mais discussões sobre esse assunto na escola. Mas sempre busquei defender meus colegas [LGBTQIA+], sempre na base da argumentação, e como os colegas não tem argumentos eles acabavam se calando, ou pedindo desculpas por ter falado algo preconceituoso ou agressivo (MILLA, 2021).

Assim, Milla (2021) compreende que os discursos, além de incitar à visibilização da temática sobre diversidade de gênero e sexualidade, são mecanismos que devem ser utilizados para o enfrentamento a subalternização imposta pela heteronormatividade. Nesse sentido, a estudante afirma que “a homofobia está longe de acabar, mas quando soltamos a voz, nós ajudamos outras pessoas que também querem ser ouvidas” (MILLA, 2021). Portanto, a fala, como mecanismo de resistência, propaga a concepção de que discursos decoloniais, os quais questionam criticamente a ordem heteronormativa, corroboram com o enfrentamento de estudantes LGBTQIA+ no âmbito escolar.

Para tanto, a partir da decolonialidade nas reproduções discursivas, estudantes não heteronormativos reivindicam o reconhecimento de suas múltiplas vivências não heterossexuais, enquanto lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis, dentre outras identidades. Articulam, então, estratégias que possibilitam evidenciar as opressões operadas pela normatividade no contexto escolar, questionando-as e retirando-se do lugar do silenciamento.

Seguindo essa compreensão, a autora Lionço (2009) pondera que a homofobia, marca da heteronormatividade, deve ser combatida pela educação formal. Um dos desafios é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la, no intuito de romper “com o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não-hegemônicas” (LIONÇO, 2009, p. 09).

Por conseguinte, estudantes LGBTQIA+ que expressam práticas e discursos de enfrentamento aos modelos heteronormativos reproduzidos no contexto escolar, ainda que estigmatizados, resistem às padronizações impostas e constroem uma representação

para outros estudantes não heteronormativos, corroborando com mais um mecanismo de resistência e enfrentamento à colonialidade normativa de gênero e sexualidade.

Em outra perspectiva de enfrentamento, Rê (2021) narra que a existência de um grupo LGBTQIA+ na escola ajudou que ela se identificasse como bissexual, fato também compreendido como uma atuação decolonial representada por estudantes LGBTQIA+, o que impacta nas afirmações e reconhecimento de identidades não heteronormativas de outros sujeitos. Nas palavras da estudante, “senão fosse um grupo LGBTQIA+ da escola não sei se tinha ainda me identificado como bissexual. Eles me ajudaram a ver que estava tudo bem” (RÊ, 2021).

Pontuando essa realidade, Pocahy (2009) considera que existe uma violência normativa dos modos de representação heterossexuais que modela e subjuga LGBTQIA+, e para a promoção e o reconhecimento da diversidade sexual, são fundamentais a desnaturalização de tal norma e a visibilidade de outras performances de gênero e sexualidade. Portanto, diante desse entendimento, é imprescindível que sujeitos subalternizados por suas identidades não heteronormativas se unam em torno de um movimento de resistência a colonialidade de Ser e Poder que opera nas construções sociais de gênero e sexualidade.

Ane (2021), por sua vez, enfatiza que se aproximar de outros LGBTQIA+ propicia sensação de acolhimento, segurança e aceitação. Logo, entende-se que essa integração de estudantes LGBTQIA+, que possibilita integrar suas vivências socioeducacionais no espaço escolar, colabora com uma dinâmica de relacionamento de sujeitos estudantes não heteronormativos, propiciando reconhecerem suas identidades e enfrentar o contexto escolar heteronormatizado que os oprime.

Rê (2021) reitera essa perspectiva ao narrar que com um grupo, em um espaço onde os estudantes LGBTQIA+ conversam e compartilham experiências, é possível perder o medo [de sofrer homofobia no espaço escolar] e viver de maneira mais confortáveis (RÊ, 2021). Desta forma, compreendemos ser necessária, para enfrentar os padrões coloniais de gênero e sexualidade reproduzidos na escola, a vivência social de grupos identitários fora do normatizado.

É desafiador construir a identificação de ser estudante LGBTQIA no contexto escolar conservador e reprodutor da ordem heterossexual. Entretanto, segundo Justino (2017), estudantes LGBTQIA+ têm encontrado soluções para poder sobreviver a um ambiente tão hostil como a escola, e buscam formar famílias LGBTQIA+ como coletivos de pessoas que se protegem da violência da sociedade heteronormativa. Logo,

“andar e viver em grupos para se defender inclusive nas escolas é uma estratégia de sobrevivência” (JUSTINO, 2017, p. 46).

Esses mecanismos de defesa e resistência de estudantes não heteronormativos possibilitam enfrentar, individual e coletivamente, imposições sociais historicamente arraigadas na sociedade e inerentes ao contexto escolar. Através de atitudes decoloniais, compreendem-se a importância de reconhecer as opressões que subalternizam estudantes LGBTQIA+, submetidos à ordem heteronormativa e à homofobia na escola. Esses mecanismos de enfrentamentos perpassam discursos incisivos, diálogos e debates sobre diversidade de gênero e sexualidade; representatividade, desconstrução de estereótipos de gênero, formação de grupos de apoio, marcação e afirmação de existência não heteronormativa.

### **2.3 Estudantes mulheres não heteronormativas: protagonismo e vivências socioeducacionais no contexto escolar**

Os mecanismos de resistência e enfrentamentos contra a ordem heteronormativa, reproduzida e conservada no contexto escolar, são entendidos, nesta análise, como atitudes decoloniais por se caracterizarem pela contraposição à colonialidade de Ser e Poder. Esses mecanismos decoloniais são efetivamente representados na escola por sujeitos protagonistas, estudantes LGBTQIA+ que atuam explícita ou implicitamente na desconstrução de paradigmas heterossexuais.

No âmbito social e escolar, esses sujeitos são estudantes não heteronormativos que vivenciam socialmente processos de opressão e repressão de suas identidades LGBTQIA+. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e demais sujeitos destoantes do padrão heterossexual são impactados de maneiras subjetivas, dentro e fora da escola, por formas de exclusão, marginalização, inviabilização e silenciamento resultantes da LGBTQIA+fobia.

Logo, discutir *Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+* perpassa buscar compreender de que forma a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+, a partir da perspectiva de estudantes não heteronormativos. Neste estudo, destacam-se duas estudantes mulheres lésbicas e quatro estudantes mulheres bissexuais, as quais representaram a percepção de ser estudantes LGBTQIA+, compreendendo o contexto escolar heteronormativo que enfrentam com seus pares

cotidianamente.

Mulheres lésbicas e bissexuais têm, segundo Luciana Guerra (2009), sido impactadas por preconceitos constantes atrelados à sexualidade feminina, que as orienta impositivamente a relacionarem-se sexualmente com homens, pondo a lesbianidade como uma representação de suspeição. Assim sendo, mecanismos de disciplina e submissão são múltiplos, e todos estão ancorados na violência contra a mulher, que pode ser física, psíquica ou simbólica (GUERRA, 2009).

Diante disso, Vergueiro (2015) destaca que “esforços feministas se debruçam sobre as complexidades e colonialidades envolvidas na produção de discursos sobre conceitos como ‘mulher’, ‘lésbica’, ‘bissexual’” (VERGUEIRO, 2015, p. 48), a fim de reconhecer os lugares de subalternização e invisibilidade em que elas são colocadas.

Espinosa (2014) pontua que as epistemologias feministas clássicas representam um grupo específico de mulheres, as quais tem o privilégio atrelado à natureza de suas origens de raça e classe, mas não corroboram com vozes marginais e subalternas de outras mulheres. Assim sendo, “a genealogia do pensamento do feminismo decolonial elabora um pensamento produzido a partir das margens, por feministas lésbicas e pessoas racializados em geral” (ESPINOSA, 2014, p.07, tradução nossa<sup>49</sup>). Esse pensamento feminista visa a discutir e questionar problematizações de mulheres feministas negras, lésbicas, bissexuais e trans que vivem sob estruturas de dominação da colonialidade heteronormativa.

É nesse sentido que, neste estudo, o protagonismo de estudantes mulheres lésbicas e bissexuais no contexto escolar vem permeado de uma significativa preocupação em contribuir com reais mudanças no espaço escolar em favor de estudantes LGBTQIA+. Nesse espaço, a intersecção de se entenderem enquanto mulheres marginalizadas e oprimidas as instiga a discutir a heteronormatividade segundo suas vivências socioeducacionais. Desta forma, as colaboradoras demonstraram, ao longo da entrevista, a preocupação de que suas colocações pudessem estar efetivamente contribuindo com a discussão, e subjetivamente conseguiriam impactar a realidade da escola no que diz respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

Assim sendo, Ane (2021), por exemplo, ao final da entrevista, questionou: “Ajudou? Vai contribuir?”; Bárbara (2021), por sua vez, em diversos momentos, no

---

<sup>49</sup> El feminismo decolonial elabora una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general.

decorrer da entrevista, perguntava: “Está ajudando? Vai colaborar?”. E Milly (2021) recorrentemente, ao responder um questionamento, enfatizava “não sei dizer em relação a mim, mas sei da situação de um [ou de uma] estudante que pode ajudar”.

Preocupações comuns que emergem da busca por auxiliar não somente com uma análise do contexto escolar heteronormativos para estudantes LGBTQIA+, ou mesmo do intuito de subsidiar o entendimento dos mecanismos de resistência e enfrentamentos que constituem suas vivências socioeducacionais na instituição escolar, mas de participar da pesquisa enquanto estudantes mulheres não heterossexuais como uma ação de enfrentamento e resistência por si só. Em outras palavras, significa que colaborar com a pesquisa também consiste em enfrentar a realidade discutida, em que suas percepções perpassam a resistência à heteronormatividade no contexto escolar.

Ser estudante não heteronormativa, enquanto mulher lésbica, como as entrevistadas Bárbara e Rê (2021), incide em ser subjugada a estereótipos de gênero e sexualidade associados a mulheres lésbicas, os quais resultam em preconceitos e discriminações específicos, que são de natureza diferente da delegada a homens gays (JESUS, 2012b).

Ser mulher e lésbica constituiu-se um marcador de diferença social que aumenta desigualdades, pois segundo Guerra (2009), a lesbianidade é uma ameaça à raiz da dominação masculina usada na erotização para subjugar as mulheres, invisibilizando violências inferidas contra lésbicas. Por isso, ser mulher dentro de uma sociedade patriarcal qual impõe preceitos normativos que estabelecem uma lógica de gênero heteronormativo, sustentado pelo ideal de feminilidade, oprime ainda mais, quando a sexualidade dessa mulher vem atrelada a uma sexualidade divergente da heterossexual.

A lésbica, então, sofre lesbofobia, uma violência particular advinda de um duplo menosprezo, pelo fato de ser mulher e homossexual, pois desafia a norma que a destina, *por natureza*, ser do sexo feminino (BARRILLO, 2009). Logo, é subalternizada por se opor a estereótipos construídos socialmente em torno da perspectiva de ser mulher heterossexual dentro do padrão heteronormativo, que conseqüentemente permeia o contexto social e escolar.

Bárbara (2021), por exemplo, afirma que se deve realizar um enfrentamento a esta realidade questionando, na escola, como os relacionamentos podem ser afetados por desigualdades de gênero, e que é preciso conversar “com as crianças sobre a existência de diferentes formas de ser menina e menino. As regras sobre isso podem e devem ser mudadas” (BÁRBARA, 2021).

Assim, Bárbara (2021) compreende, enquanto estudante mulher lésbica, que a heteronormatividade, e atrelada a ela a construção da ideia binária de gênero, responsável por definir padrões de ser homem e mulher, deve ser debatida na escola desde a infância, percebendo e discutindo a lógica heteronormativa que afeta a ideia de ser menino e menina na busca da desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade.

Deveriam discutir mais sobre esse assunto na escola. Converse com as crianças sobre a existência de diferentes formas de ser menina e menino. As regras sobre isso podem e devem ser mudadas. Questione como os relacionamentos podem ser afetados por desigualdades de gênero. Por exemplo: meninas podem ser proibidas de usar determinadas roupas? (BÁRBARA, 2021).

A percepção de Bárbara (2021) reflete sobre o fato de que as mulheres tendem a ser colocadas, no cotidiano escolar, dentro de normas em relação ao gênero e à sexualidade que reforçam a ideologia de meninos masculinos e meninas femininas, oprimindo-as, a fim de manter um controle das identidades e negando identidades não heterossexuais.

A estudante bissexual Milla (2021) reconhece esse controle quando se percebe encaixada dentro do padrão de gênero heteronormativo, uma vez que compreende não sofrer preconceitos e discriminação em torno de sua bissexualidade por conta de se reconhecer uma estudante mulher heteronormativa. Ela afirma que reproduz comportamentos-padrão heterossexuais, conforme relata: “no meu caso, sendo bissexual, não havia muita diferença, pois sempre me aceitei cisgênero, sempre me vesti e me comportei como uma menina” (MILLA, 2021).

Assim, podemos analisar que, para Milla (2021), seu lugar de estudante mulher bissexual, na intersecção de gênero e sexualidade, não difere em muito das opressões heteronormativas que lhe afetam enquanto estudante mulher. Ao sempre se aceitar cisgênero (MILLA, 2021), a estudante entende assumir comportamentos normativos e estereotipados atribuídos ao gênero feminino.

Jesus (2012b) entende que a bifobia, preconceito e discriminação destinado a bissexuais, merece mais estudo, pois o contexto heteronormativo tende a invisibilizar seus cotidianos e suas subjetividades, inclusive no meio LGBTQIA+. Estudos que problematizariam inclusive o entendimento de Milla (2021), ao afirmar que não sofre nenhum tipo de preconceito por sua bissexualidade, justificado pelo fato de reproduzir padrões heteronormativos atribuídos ao gênero feminino, invisibilizam sua sexualidade não heterossexual e, por consequência, também invisibilizam a bissexualidade de

estudantes mulheres.

Realidade, no entanto, que não impede Milla (2021) de ter uma percepção crítica sobre as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+ e a discussão sobre diversidade de gênero e sexualidade na escola. Exemplo disso é a questão apontada pela estudante como preocupante, ao indicar o despreparo de professores sobre essas temáticas no âmbito escolar. Sobre isso, Milla (2021) enfatiza que muitos docentes “não estão preparados para falar sobre o assunto, nem mesmo buscam o conhecimento ou querem aprender. Professores de ‘direita’, na maioria das vezes, usam do ‘achismo’ para propagar *fake news* aos alunos” (MILLA, 2021).

Nesse sentido, a UNESCO, segundo Lorea (2007), divulgou o resultado de uma pesquisa realizada no Brasil, revelando que os professores do Ensino Fundamental silenciam diante de atitudes homofóbicas, além de, muitas vezes, contribuírem efetivamente com a reprodução de violência LGBTQIA+fóbica. Essa problemática impacta significativamente a vivência social de estudantes LGBTQIA+ no contexto escolar.

Milla (2019) relata que, em situações de enfrentamento na escola, quando existem discussões sobre identidade de gênero e/ou sexualidade, ela sempre busca defender posicionamentos em prol de LGBTQIA+. Entretanto, nas palavras dela, “quando é professor que tem falas homofóbicas ou transfóbicas, eu nunca tive coragem de falar nada” (MILLA, 2021).

Portanto, resistir e enfrentar práticas e discursos heteronormativos no espaço escolar, advindos de professores, consiste em um enfrentamento ainda difícil, pois mesmo compreendendo ser necessário promover uma mudança de mentalidade, lidar com a premissa de professores como reflexos de uma cultura discriminatória, heteronormativa, que corrobora com a reprodução de práticas discriminatórias e violentas causadas pela homofobia (LOREA, 2007) pode ser paralisante.

Essa realidade, segundo Milla (2021), afeta de maneira dolorosa e causa um sentimento de impotência, enquanto estudante mulher bissexual, como relata: “Lembro ano passado, numa aula remota, o professor de matemática fez uma fala muito transfóbica. Foi muito doloroso, me senti impotente” (MILLA, 2021).

Ao identificar discurso transfóbico na fala do professor, Milla (2021) denuncia uma violência contra a identidade de pessoas trans, e se sente violentada como estudante na condição de mulher bissexual, pois compreende que estudantes LGBTQIA+ não devem existir na escola, ou seja, ela também não deve existir. Por esse motivo, a

estudante enfatiza que “Muitos [docentes] não estão preparados para lidar com essa diversidade, uma boa parte ainda tem atitudes e falas LGBTfóbicas que nos fazem sentir que não deveríamos estar ali [escola]” (MILLA, 2021).

Cláudia Vianna (2009, p. 93) discute que, ao não se ocupar e principalmente não questionar a violência física e verbal sofrida por estudantes homossexuais, a instituição escolar permite, de maneira negligente, que “a experiência educacional de tais estudantes se transforme num verdadeiro inferno, relegando-os (as) a um não-lugar [...] o lugar que lhes é destinado está à margem, e permanece invisível.

Diante dessa realidade, Bárbara (2021) compreende que “a escola configura-se em um lugar de opressão e discriminação preconceituosa”, e defende que “a escola deve falar aos jovens sobre a necessidade de se respeitar as diferenças e refletir a respeito da identidade de gênero e da orientação sexual. Embora não seja fácil, o assunto deve ser debatido na escola”.

Ane (2021), por sua vez, enquanto estudante mulher bissexual, reafirma: “deveriam falar mais sobre o assunto em sala de aula, entrar mais a fundo sobre essas questões de sexualidade e sua diversidade ou como gosto de dizer gêneros fluídos na sociedade”. Milly (2021), estudante mulher bissexual, também considera da mesma forma, ao afirmar que “é de total importância ter um espaço no ambiente escolar para que os estudantes [LGBTQIA+] possam ser ouvidos, debater e fazer entender que se a brincadeira ofende então não é brincadeira”.

Logo, as estudantes mulheres não heteronormativas problematizam potenciais práticas pedagógicas que propiciam, no contexto escolar discutir, refletir e analisar a heteronormatividade e os desdobramentos que afetam a vivência social na escola de sujeitos destoantes da norma padrão de gênero e sexualidade. Para tanto, é necessário reconhecer, inicialmente, a violência engendrada contra estudantes LGBTQIA+, como a experimentada por Rê (2021), que expressa:

Lembro umas das piores experiências da minha vida. Teve uma vez que as “piadinhas”; foram longe demais, acabei passando uma semana longe da escola, me destruíram totalmente emocionalmente. Não me senti a vontade de comunicar com a secretária ou coordenação [da escola]. Acredito, por experiência, que eles não resolveriam o meu problema e sim fariam piorar (RÊ, 2021).

Rê, como estudante mulher lésbica, expõe claramente que não acredita que, no âmbito escolar institucionalizado, as violências contra estudantes não heteronormativos sejam uma preocupação pedagógica. Ao contrário, a estudante marca, em sua fala, que

*eles*, a escola, *só pioram* a situação de LGBTQIA+fobia vivenciada no contexto escolar, da lesbofobia especificamente, no caso da estudante.

A narrativa da participante da pesquisa reforça a urgente necessidade de promover, no espaço escolar, debates em torno de desconstruções de práticas e discursos que sustentam a heteronormatividade no contexto escolar, como sugerido por Bárbara, Ane e Milly (2021), outrora citadas. Entendendo que, além de ser importante questionar o papel da escola e do ensino na construção da concepção da heterossexualidade como a expressão da normalidade, é preciso reconhecer e dialogar sobre como o contexto escolar atua na representação patriarcal e reprodução da dominação heteronormativa. Segundo Maria Rodrigues (2007, p. 63), “o papel da escola como transmissora dos pressupostos da representação patriarcal e reprodução da dominação masculina, pode-se afirmar a importância da escola na construção e constituição da heteronormatividade”.

Partindo dessa compreensão, as estudantes mulheres não heteronormativas que protagonizaram a representatividade deste estudo observam e refletem sobre as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+ no contexto escolar heteronormativo, e analisam essa realidade se reconhecendo, nessa conjuntura, enquanto estudantes mulheres, estudantes mulheres lésbicas ou bissexuais, estudantes mulheres lésbicas ou bissexuais racializadas, ou mesmo estudantes mulheres lésbicas ou bissexuais que se percebem atendendo ao padrão heteronormativo.

Assim, dentro de suas interseccionalidades de gênero e sexualidade, as estudantes mulheres não heteronormativas colaboradoras relatam e refletem sobre as vivências de estudantes LGBTQIA+ no contexto escolar heteronormativo, pontuando a discriminação e opressão delegadas contra esses sujeitos.

#### **2.4 Meditações empírico-conceituais das discussões abordadas**

Desenvolver um trabalho de pesquisa sobre heteronormatividade no contexto escolar perpassa explorar as diversas maneiras de perceber as imposições de gênero e sexualidade padronizadas na sociedade patriarcal. Assim, refletir como a heteronormatividade é conservada e reproduzida no contexto escolar, e de que maneira esse espaço corrobora com a manutenção ou desconstrução dessa realidade, consiste em um fundamental ponto de argumentação.

Por isso, iniciamos o debate respaldando-nos na base teórica sobre colonialidade, que discorre sobre a ideia de dominação e exploração eurocêntrica das Américas, debruçada na perspectiva de Ser e Poder. Essa perspectiva tem o objetivo de

controlar mentes e corpos de sujeitos lidos como inferiores, conceitos atribuídos a indígenas e povos africanos escravizados, por exemplo.

Para tanto, discutimos acerca da *Colonialidade, heteronormatividade e heterossexualidade*, padronizações construídas nas relações de poder ao longo da história, permeadas por formas de dominação, exploração e conflito que afetam profundamente o trabalho, o sexo, a autoridade, as subjetividades, as extensões intrínsecas e a sociabilidade dos sujeitos. Por extensão, enquanto *colonialidade do Ser e Poder e dominação da sexualidade*, promovem subalternização e exploração dos sujeitos que não se encaixam nos padrões heteronormativos e, conseqüentemente, infligem violações das identidades dos sujeitos que não encaixam no padrão normativo.

Violações implicadas pela colonialidade do Ser que fixa uma identidade única e aceitável estabelecem um modelo rígido de Ser e, conseqüentemente, do que não Ser. Logo, a colonialidade do Ser, ao instaurar um modelo de Ser, também estabelece o que não Ser, negando outras possibilidades.

Desta maneira, a colonialidade do Ser detém o poder de definir o que Ser e o que não Ser, promovendo diferenciações entre o aceitável e o inaceitável, o superior e o inferior, a norma em oposição ao desvio, excluindo, marginalizando e discriminando o definido como inaceitável, o inferior e o desviante. Portanto, deslegitima o Ser de sujeitos que não se enquadram como os não heterossexuais e normativos, pois querem colocar *numa caixinha*, como Bárbara (2021) indicou. Caixinha essa que deve conter o Ser dentro do padrão estabelecido como norma da sexualidade.

Assim sendo, a colonialidade do Ser entrelaça-se com a colonialidade do Poder, que se estrutura na força, na dominação e no controle dos sujeitos, seus corpos e suas identidades em todos os aspectos, sujeitando social e politicamente a uma autoridade que alimenta a dinâmica de dominação e padronização social legitimadora de opressões.

No que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, resulta em subsidiar o padrão de poder da ordem heterossexual que subalterniza sujeitos não heteronormativos. Como explicitado por Bárbara (2021), ao afirmar que continuava sendo violentada, com palavras como *melhore*, deixa explícito que a ordem heteronormativa domina e inferioriza o ser de LGBTQIA+.

Essa é a perspectiva que nos voltamos, nesta pesquisa, para a análise da percepção de sujeitos que, no contexto escolar heteronormativo, são definidos como inferiores e dominados. Portanto, de sujeitos LGBTQIA+, sejam docentes, discentes e

demais indivíduos que ocupam esse lugar de subordinação de gênero e sexualidade.

Diante disso, convém questionar sobre o ponto de vista de quais sujeitos podemos discutir diversidade de gênero e sexualidade na escola. Então, partindo do princípio de hierarquia social no ambiente escolar, pautou-se enfatizar a percepção de estudantes LGBTQIA+ na discussão sobre heteronormatividade no contexto escolar.

*A priori*, consiste em compreender a *heterossexualidade e suas formas de legitimação* que, sustentadas pelas colonialidades de Ser e Poder, subjagam gênero e sexualidade divergentes da heteronorma, promovendo desigualdades entre heterossexuais e não heterossexuais, incidindo em discriminações e preconceitos a esses últimos. Entende-se que a legitimação da heterossexualidade perpassa a suposição universal da ideia de Ser sobre a sexualidade heterossexual, em um aspecto natural intrínseco ao indivíduo, e não de construções sociais incutidas e disseminadas na lógica de normas rígidas, as quais devem inquestionavelmente ser assimiladas e defendidas, negando quaisquer outras perspectivas de identidade não heterossexual.

Esse fato se desdobra em *homofobia, negação do não heterossexual*, por entender que se deve garantir a preponderância de uma sexualidade única, implicando na inferiorização, desumanização e violência sobre o não heterossexual, que de maneira visível ou invisível, é excluído e sujeitado à aversão, desprezo e ódio.

Assim, a homofobia consiste em um mecanismo de acusação de sujeitos não heteronormativos, os quais são denunciados por desvio da ordem heterossexual que se contrapõe aos modelos hegemônicos de gênero e sexualidade. Um mecanismo de denúncia da não heteronormatividade que, pelos dados quantitativos desta pesquisa, correspondem a 79,3% de homofobia reconhecidamente existente nos ambientes escolares. Essa homofobia pode ser manifestada por meio de comentários sexistas, ou em tom de *brincadeiras* desagradáveis, piadas e insinuações de desqualificação de LGBTQIA+, segundo a narrativa de Milly (2021).

A homofobia é resultado da ordem heteronormativa, e para compreendê-la, é imprescindível refletir sobre gênero e sexualidade. Para tanto, neste trabalho, o uso do termo *gênero* é pensado como as construções de pensamento das relações sociais entre os homens e as mulheres, e as perspectivas ideológicas que designam o papel social de cada um.

Dito isto, é necessário analisar e refletir sobre como as relações de gênero originam-se, e de que forma as relações de poder intrínseco, existente na ideia de gênero binário, afetam histórica e socialmente a sociedade, disseminando machismo e sexismo. Além disso, contribui na formação de uma sociedade que privilegia e difunde

o conceito de poder do gênero masculino como provedor da família e das instituições sociais, sejam elas políticas ou religiosas.

Esse fato é problematizado pelas participantes desta pesquisa, ao darem ênfase à necessidade de dialogar no espaço escolar, desde a infância, sobre as atribuições de ser menino ou menina, questionando como essas construções estereotipadas promovem desigualdades de gênero (BÁRBARA, 2021).

Por extensão, a sexualidade heterossexual e cisgêneros constituíram-se historicamente em um padrão hegemônico e socialmente aceito, instaurando mecanismos de controle que condicionam o sujeito à relação de poder sob normas heterossexuais. Por conseguinte, a sexualidade heterossexual e cisgêneros representam uma hegemonia de controle que se concentra em monitorar, vigiar, fiscalizar socialmente e imbuir de ideias de ser que conservam e reproduzem comportamentos heteronormativos.

Assim, gênero e sexualidade na ordem heteronormativa estão inscritos na heterossexualidade como modelo social que, segundo Miskolci (2009), pode ser historicamente dividido em dois momentos. No primeiro deles vigora a heterossexualidade compulsória pura e simples, quando a homossexualidade foi inventada como patologia e crime, e os saberes e práticas sociais normalizadores apelavam para medidas de internação, prisão e tratamento psiquiátrico dos *homo-orientados*. No outro momento, posterior, entramos no domínio da heteronormatividade como conceituada aqui, em que se torna visível o predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização da vida dos sujeitos (MISKOLCI, 2009).

Considerando essas conceituações teóricas sobre gênero e sexualidade normatizada, entende-se a heteronormatividade como um dispositivo histórico que atende padrões heterossexuais e organiza modelos sociais padronizados de sexualidade, que incutem existir modos adequados de ser homem e ser mulher. Além de estabelecer o outro, o não heteronormativo, que tem seu corpo e mente marcado pelo desvio da norma heterossexual imposta, sendo alocado em um lugar de subjugação definida pelas estruturas arraigadas de reprodução de colonialidade do Ser e Poder instaurada pela heteronormatividade.

Essa perspectiva introjeta no corpo, na mente e no imaginário de sujeitos não heteronormativos haver na sociedade, como um todo, discriminações contra o ser LGBTQIA+, pois como narrado por Bárbara (2021), apesar de a sociedade estar passando por um contexto de mudança, o preconceito ainda está presente em todo lugar, e é importante pontuar que a escola não deixa de contribuir com essa realidade.

Diante disso, os sujeitos não heteronormativos se percebem na condição de aceitar a deslegitimação de sua sexualidade e/ou identidade de gênero, ou contrapõem-se, construindo mecanismos que, implícita ou explicitamente, consistem no que podemos conceituar de *decolonialidade como instrumento de resistência e enfrentamento dos sujeitos não heteronormativos*.

Os mecanismos de enfrentamentos e resistência, que neste estudo foram abordados pela perspectiva decolonial, propiciam a grupos subalternizados serem ouvidos, percebidos e reconhecidos em suas subjetividades. Ademais, possibilitam a visibilização da discussão e do reconhecimento de corpos e mentes silenciados e desumanizados por sua existência não heteronormativa, estimulando debates e reflexões que propiciem pensar e repensar as construções socioculturais historicamente estabelecidas, questionando a ordem heterossexual e posicionando-se contra opressões hegemônicas.

Detectamos que as atitudes decoloniais identificadas nas narrativas das colaboradoras podem ser caracterizadas por enfrentamentos constantes que perpassam o debate, a oposição aos comportamentos-padrão normatizados, ou mesmo a marcação do autorreconhecimento. Isso fica mais evidente quando se problematizam as questões de *gênero, sexualidade e identidade de gênero nas perspectivas decoloniais*, apreendendo as relações de poder incutidas na construção social do binarismo heteronormativo.

Essas práticas e discursos decoloniais partem da compreensão de que as relações de poder entre os gêneros se baseiam em uma construção social de pensamento traduzido por ideologias sexistas, que discriminam e minimizam o gênero feminino e seu papel social, político e econômico. Inferiorizam a posição que a mulher ocupa ou tem capacidade para ocupar, em detrimento ao poder de domínio *inerente* ao homem de subjugar a mulher, consolidando a legitimação da dominação masculina sobre ela.

Desta forma, pensar no gênero feminino significa analisar sua condição e posição social em contraste com a condição e posição social masculina na sociedade, bem como a relação construída de subordinação de um perante o outro, no caso, do gênero feminino pelo masculino, e as resistências nas possíveis mudanças nessa relação.

As relações de gênero, então, consistem na representação de uma relação de poder, na qual existe o dominador, detentor do poder, e o dominado. Essa dominação, inclusive, é legitimada pelo sistema patriarcal, que percebe a mulher como instrumento de reprodução humana, justificada como fim e objetivo sua própria existência. Dessa maneira, o pensamento masculino também toma como seu direito o domínio sobre o corpo e a sexualidade feminina.

Logo, questionar essa relação de gêneros em uma perspectiva decolonial significa questionar a estrutura da sociedade e do Estado historicamente construídas e socialmente legitimadas, e implica questionar poderes visíveis e invisíveis sobre a condição e a posição da mulher como sujeito social, dentro de um contexto pensado por homens e para homens.

Nesse sentido, atualmente cresce o movimento em prol das diversidades de gênero e sexualidade, em que especificamente o espaço escolar vem sendo questionado sobre sua cumplicidade com a heteronormatividade, onde estudantes, especificamente participantes desta pesquisa, instigam a problematização do contexto escolar enquanto espaço de preconceito contra os sujeitos LGBTQIA+. Os entrelaçamentos de gênero e sexualidade divergente apresentam-se como pauta urgente, uma vez que indivíduos que destoam do papel de gênero binário e têm suas sexualidades automaticamente questionadas estão se apropriando a cada dia mais dessas questões.

Esses indivíduos compreendem que a sexualidade está intrínseca a essa ideia de gênero, que constitui a feminilidade atribuída à mulher e a masculinidade ao homem, que condiciona as relações afetivas e sexuais. Logo, assimilam que gênero e sexualidade são histórica e socialmente construídos dentro de um ideário rígido de práticas heteronormativas como modelo moral e social instituído, pautado na definição da sexualidade entre homem e mulher que sustenta, também, a ideia da identidade de gênero cisgênera.

A identidade de gênero cisgênera é condicionada fielmente à heteronormatividade, respaldada na naturalização e normatização binária de gênero enquanto atribuição biológica dos corpos. Entretanto, assim como gênero e sexualidade divergem da norma heterossexual, a identidade de gênero também pode ser construída em contraposição à identidade cisgênera, compondo mais um elemento de discussão crítica de enfrentamento e resistências à colonialidade de Ser e Poder, inerentes à heteronormatividade.

Diante dessas construções conceituais, propusemos compreender, pelo ponto de vista de estudantes subalternizados por sua sexualidade divergente da norma e de papéis de gênero destoante do padrão imposto, a heteronormatividade no contexto escolar, apontando resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+.

Para isso, buscamos compreender como a instituição escola surge com uma característica inerente, que seria um espaço social de controle do sujeito, do seu saber e comportamento, baseada em uma estrutura de valores sociais externos a ela. Tais valores definem um caráter sistematizador de saberes e posturas que propiciam a

formação de um cidadão adequado à normatização da sociedade em que está inserido.

Desta forma, a escola pode ser percebida como detentora do poder que define sujeitos normatizados dentro de uma ordem de gênero e sexualidade que perpassa a construção da heterossexualidade como padrão a ser seguido. Reafirma, portanto, conceitos que marginalizam e excluem um indivíduo da sociedade, fazendo com que a instituição educacional torne-se um espaço social que discrimina, rotula e estigmatiza o sujeito não heteronormativo.

Em outras palavras, a escola se apresenta como um ambiente de reprodução de conceitos que visam à disciplina de sujeitos sociais dentro de uma perspectiva de gênero e sexualidade normatizada. Leva, inclusive, sujeitos estudantes não normativos a se distanciarem do espaço escolar, passando dias, semanas longe da escola, senão definitivamente, como foi o caso relatado por Rê (2021), que ficou uma semana sem ir à escola por conta de se sentir violada diante de uma experiência de lesbofobia.

Logo, depreendemos que as práticas sociais e os discursos presentes nas instituições escolares resultam em exclusão, marginalização, relações de desigualdade de gênero e sexualidade, incitando-nos questionar como a escola reproduz socialmente práticas pedagógicas que fortalecem os estereótipos de gênero e sexualidade conforme a ideia de heterossexualidade cisnormativa. Explicitando de outro modo, questionamos como a escola conserva e reproduz as normatizações de gênero e sexualidade estabelecidas, ainda que essa prática segregue, marginalize, oprima e exclua.

Diante desse contexto histórico e social, sujeitos não heteronormativos na escola, que não se enquadram nesse modelo heterossexual que é instituído socialmente são estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros, dentre outras identidades diversas da normatizada que a instituição escolar, bem como a sociedade que ela representa, trata como sujeitos que ameaçam a heteronormatividade de ser. A razão é que esses sujeitos, suas sexualidades e gêneros não normativos provocam uma desordem na norma heterossexual.

Em contraponto, diante da colaboração da instituição escolar com a heteronormatividade, resta ao sujeito não heteronormativo, estudante LGBTQIA+, agir e reagir, não no intuito puro de transgredir as normas, mas de resistir e enfrentá-las a fim de repensar e reelaborar o contexto escolar heteronormativo, buscando reconhecimento de sua existência enquanto sujeito destoante.

Assim, estudantes LGBTQIA+ refletem, nesta pesquisa, sobre suas vivências socioeducacionais, discutindo o imposto pela ordem heterossexual através de práxis que perpassa a argumentação discursiva quando, segundo as colaboradoras da pesquisa,

questionam e problematizam as padronizações de gênero e sexualidade que permeiam a escola, seja nas placas dos banheiros, que remetem a estereótipos de gênero binário; ou no silenciamento sobre a temática, como retratado pela estudante Milla (2021).

Outra pontuação nas narrativas das estudantes participantes deste estudo consiste na marcação das regras e normas-padrão de comportamentos de gênero estabelecidas socialmente e reproduzidos na escola, que colocam estudantes LGBTQIA+ fora dos padrões em uma situação de vulnerabilidade, sujeitos a ser vítimas de discursos explícitos e velados de LGBTQIA+fobia, como *brincadeiras* e piadas que diminuam suas existências (MILLY, 2021).

Compreendemos, a partir dos dados da pesquisa, que esses fatos afetam as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+ e, em determinadas situações, podem resultar em posturas incisivas e encaradas como agressivas, por serem interpretadas como violências verbais e físicas, como relatado por Bárbara (2021). Diante disso, percebemos que os sujeitos estudantes LGBTQIA+, que se veem sendo constantemente violentados pelo que a escola reproduz como correto e aceitável, e na busca de serem ouvidos e terem suas identidades diversas reconhecidas, recorrem a atitudes-limite, por ser o mecanismo que possuem ou conhecem, uma vez que vivem em um contexto socioeducacional que os marginaliza.

Por esse motivo, muitas vezes, para fugir do monitoramento, da vigilância, do controle, dos recorrentes abusos sociais, emocionais ou psicológicos, podem se evadir do espaço escolar, ainda que atualmente resistam e enfrentem significativamente a toda conjuntura do ambiente escolar heteronormativo, compreendendo e negando as normatividades heterossexuais impostas.

Então, cabe rever os fundamentos que subsidiam a estrutura da instituição escolar heteronormativa de controle, dominação e formação do sujeito social, refletindo a partir das vivências socioeducativas narradas por estudantes LGBTQIA+ dentro de perspectivas e análises, passando pela discussão da docência do ponto de vista de diversidade sexual e de gênero na escola, no intuito de impactar as unidades escolares e provocar o Estado.

No intuito de ressignificar o contexto escolar heteronormativo, visando a desconstruir sua práxis, com o objetivo de interagir com a diversidade de gênero e sexualidade, é importante repensar os conceitos de normatividade, sua prática de classificação, diferenciação, estigmatização e segregação, transpondo as barreiras impostas pela sociedade, que ainda reforçam princípios conservadores da heteronormatividade.

Por fim, é importante compreender que a heteronormatividade no contexto escolar, bem como as estruturas hierárquicas desta instituição, ou mesmo saberes sistematizados pela escola, não serão totalmente desconstruídos, mas discutir sobre diversidade de gênero e diversidade sexual na escola e como a heteronormatividade impacta estudantes LGBTQIA+ propicia uma constante reconstrução de pensar, analisar, refletir sobre a ordem heteronormativa na escola, dialogando com e respeitando as diversas identidades no ambiente educacional.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da inquietação da pesquisadora enquanto docente, sobre o cotidiano escolar silenciador de discussões sobre gênero e sexualidade na escola, ainda que visivelmente percebesse uma construção arraigada e reprodutora de heteronormatividade que afetava as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+.

Diante disso, com base em elementos teóricos e analíticos apresentados ao longo da pesquisa, originou-se este estudo, a fim de discutir a *Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+*, instigando a promoção de diálogos e reflexões sobre os impactos causados em sujeitos de identidades destoantes da ordem heterossexual. Reflexões e diálogos são de fundamental importância para visibilizar um contexto de violência e silenciamento de estudantes não heteronormativos.

Entretanto, a busca por estudantes LGBTQIA+ consistiu em um dos maiores desafios, uma vez que a conjuntura pandêmica em que a sociedade está inserida, desde 2020, promoveu uma nova realidade na relação escola e estudantes. Assim, surgiu um contexto de ensino híbrido e remoto nas escolas públicas, que aumentaram as desigualdades socioeducacionais e a interação de estudantes, escola e docentes. Tal realidade dificultou o acesso a quaisquer estudantes a participar desta pesquisa.

Por isso, nossa análise de dados não pôde ser desenvolvida com um número mais significativo de estudantes, pois a divulgação e o seu alcance em busca de colaboradoras/es para a pesquisa não foram como o esperado, vistas as possibilidades restritas que a conjuntura atual permitiu. Por conseguinte, a dificuldade de acesso a colaboradoras/es que atendessem os critérios do estudo também provocou um repensar sobre a análise de dados. Por exemplo, trouxe como dado a presença somente de estudantes mulheres LGBTQIA+ para falar sobre as suas vivências enquanto estudantes não heteronormativas.

Este fato trouxe, para a apreciação analítica discursiva, uma possível necessidade de readequar a pesquisa para um recorte específico de gênero e sexualidade. Entretanto, considerando que as experiências de estudantes mulheres lésbicas e estudantes mulheres bissexuais no contexto escolar pode, além de marcar as subjetividades de suas interações sociais e construção de identidades de gênero e sexualidade no âmbito escolar, expressar genuinamente as vivências socioeducacionais de ser estudante LGBTQIA+, mantivemos a proposta de estudo inicial.

Ainda assim, consideramos que conseguimos trazer dados significantes sobre a temática abordada, atendendo a problematização e o objetivo geral do estudo: *De que maneira a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+*, que permeou a tarefa central da investigação.

Nossas análises e reflexões sobre a heteronormatividade no contexto escolar perpassaram a busca da compreensão de conceituações teóricas que discorressem sobre o processo histórico enraizado, o qual subalterniza corpos e mentes não normativos, vista a conservação e reprodução de colonialidades hegemônicas de gênero e sexualidade.

O viés de estudo de base decolonial, escolhido no intuito de identificar a percepção de sujeitos subalternizados sobre suas experiências socioeducacionais, em um espaço educacional norteado de normatividade da ordem heterossexual, possibilitou analisar epistemologicamente conhecimentos socioeducacionais que consideram as formas diversas de sexualidade e gênero a partir das experiências vividas de sujeitos de identidades não heteronormativas.

Além disso, proporcionou analisar a colonialidade do Ser e do Poder intrínseca à heteronormatividade, e os sistemas de poder, de opressão e dominação de corpos e mentes, permitindo investigar os lugares reservados a sujeitos não enquadrados ao padrão colonial. Assim, os resultados condizem com as narrativas dos sujeitos protagonistas objeto deste estudo, que explicitaram como, no contexto escolar, práticas e discursos da ordem heterossexual legitimam a opressão heteronormativa.

Para tanto, em busca de *discutir os processos de opressão heteronormativa e os desdobramentos de dominação e subalternização de sujeitos LGBTQIA+*, realizamos uma análise a partir de reportes teóricos que problematizam a conjuntura histórico-social da formação de hegemonias que inferem na inferiorização de indivíduos não heteronormativos. Por conseguinte, em meio a narrativas de sujeitos protagonistas deste estudo, buscamos *identificar como se mantém e reproduz heteronormatividade no contexto escolar impactando as vivências de estudantes LGBTQIA+*.

Assim, identificamos, por meio dos dados qualitativos e quantitativos, que segundo a percepção de estudantes LGBTQIA+, é necessário à escola repensar seus espaços simbólicos, bem como desconstruir a heteronormatividade marcada no contexto escolar. Desta forma, é possível incitar um refazer pedagógico que instigue o desenvolvimento de metodologias e estratégias nas intervenções de práticas

educacionais instigadoras de discussões, reflexões e análises em torno da compreensão da diversidade sexual. Assim, propiciará reconhecimento, respeito às diferenças e visibilidade social como formas de corroborar com os sujeitos subalternizados, e enfatizar os direitos de Ser daqueles e daquelas que são excluídos/as violentamente do processo de socialização dentro de um contexto historicamente hegemônico.

Avaliando, então, os dados sobre os processos de resistências, enfrentamentos e desconstruções por parte de estudantes LGBTQIA+, com base no pensamento decolonial, refletimos que, ao *analisar processos de resistências, enfrentamentos e desconstruções por parte de estudantes LGBTQIA+*, foi possível compreender que, ao reconhecerem os espaços que ocupam na escola, assumindo um lugar de protagonismo, estudantes LGBTQIA+ incitam um processo de desconstrução das opressões heteronormativas no âmbito escolar e indicam perspectivas propícias à reconção e respeito às sexualidades diversas, além de visibilizá-las.

Portanto, avaliamos que a heteronormatividade na escola deve ser analisada e pensada, vislumbrando arquétipos dignos de justiça social, em que sujeitos sejam percebidos nas suas sexualidades, identidades e corpos, transpondo a hegemonia e padronização que afeta inúmeros estudantes LGBTQIA+. Repensar os conhecimentos e reconstruir práticas educativas para estudantes LGBTQIA+ possibilita formatar uma escola que aprenda e reaprenda dentro da perspectiva das diversidades de gênero e sexualidade. O objetivo é desconstruir o padrão heteronormativo do ambiente educacional, ao invés de excluir, segregar e marginalizar, possibilitando decolonizar pensamentos e práxis pedagógicas.

Consideramos, ao fim desta pesquisa, ser imprescindível discutir problemáticas dessa natureza, a fim de debater e visibilizar exclusões e violações físicas e simbólicas sofridas por estudantes LGBTQIA+, instigando o debate sobre diversidade de gênero e sexualidade no ambiente educacional. Desta forma, motiva-se um despertar, na escola, para um refazer social e político de reconhecimento da existência do ser de estudantes LGBTQIA+, revendo discursos e ações pedagógicas que corroboram com a conservação e reprodução das normatizações binárias dos padrões heterossexuais, além de promover fazeres educacionais com base em uma perspectiva legítima de diversidade de sujeitos e corpos não heteronormativos.

Assim, concluímos que outras pesquisas acadêmicas sobre a heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+, e possíveis desdobramentos em temas afins, devem ser promovidas,

indicando diversos outros questionamentos e debates não alcançados, ou mesmo não aprofundados neste estudo. Por exemplo, podemos sugerir intersecções de raça, gênero e sexualidade na escola, abordando o ambiente escolar e a sexualidade de estudantes mulheres lésbicas e bissexuais, ou mesmo de estudantes mulheres negras lésbicas e bissexuais que foram apontados nesta pesquisa, mas não foram a centralidade da temática. Contudo, esses temas necessitam claramente ser problematizados e visibilizados em pesquisas futuras com focos mais precisos em termos interseccionais.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da escala likert na análise de jogos. **Salvador: SBC-Proceedings of SBGames Anais**, v. 7, p. 2, 2011.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Débora. (Organizadoras). **Homofobia, silêncio e naturalização**: por uma narrativa da diversidade sexual. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Ensaio Geral, 1).
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Dissertação. Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade. Unesco Brasil**, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>
- CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CURIEL, Ochy.; GENEROSO, Lidia Maria de Abreu. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **rth |**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231–245, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 30 abr. 2022. CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do

feminismo decolonial. Texto originalmente apresentado na Jornada de Metodologia de Pesquisa feminista e sua aplicação no âmbito de Direitos Humanos, da violência e da paz. 19 e 24 de junho de 2014 - San Sebastián-Donostia, País Basco (Espanha). Tradução Pê Moreira. IN HOLLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana et al. Organização e apresentação. **Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro Bazar do tempo, 2020.

CURIEL, Ochy. **La Nación Heterosexual**. Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (glefas), Brecha Lésbica, Bogotá, Buenos Aires, 2013.

CURIEL, Ochy. **Género, raza, clase y sexualidad: debates contemporaneos**. Conferencia presentada en la Universidad Javeriana. 2012.

CURIEL, Ochy. El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. **La manzana de la discordia**, Enero - Junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 25-46.

CURIEL, Ochy. **Identidades Esencialistas o Construcción de Identidades Políticas. El dilema de las Feministas Negras**. In Mujeres Desencadenantes. Los Estudios de Género en la República Dominicana al inicio del tercer Milenio. INTEC. 2005. República Dominicana. ISBN: 99934-25-55-9.

DA CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 22, núm. 3, septiembrediciembre, 2017, pp. 817-832 Universidade de Sorocaba Sorocaba, Brasil <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219153634013.pdf>

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana.. (Organizadoras). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

ESPINOSA, Yuderkys; Gómez, Diana; Lugones; María y Ochoa; Karina. **EN TORNO AL FEMINISMO DESCOLONIAL: Una conversa en cuatro voces**. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Abya-Yala, 2013.

ESPINOSA MIÑOSA, Yuderkys. Una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, núm. 184, marzo-abril, pp. 7-12, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México, 2014.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa online: a utilização da internet. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Valéria. Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Academia la voz de los expertos. **Revista trabajo social**, numero dieciocho, p 14-21, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatórios Anuais de mortes de LGBTQ+ no Brasil**. Relatório de 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

GUERRA, Luciana. Família y heteronormatividade. **Revista Juventud** [en línea], Disponível em: [http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/files/familia\\_y\\_heteronormatividade.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/files/familia_y_heteronormatividade.pdf). Acesso em: 21 nov. 2009.

IANNI, Octavio. Globalização e imperialismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.130-131. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/debate13Deb1.1.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/debate13Deb1.1.pdf). Acesso em 30 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pnad Contínua**. 2018. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 06 set. 2020.

JESUS, J. G. de. **Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária**. In: ABEH. Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero. Salvador, 2012a.

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

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia, Identificar e prevenir**. Jaqueline Gomes de Jesus; editora Lea Carvalho - 2.ed. - Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

JUSTINO, Elvis. Agrupamentos lgbt: cuidado, resistência nos agrupamentos escolares. **Revista Educação** - UNG-Ser, v. 12, n. 1 ESP, p. 41-46, 2017.

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

LIONÇO, Tatiana. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. In / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

LOREA, Roberto Arriada. Brasil sem homofobia: a garantia das liberdades laicas frente ao discurso religioso homofóbico. In: POCAHY, Fernando (organizador). **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. Originalmente publicado na Revista Worlds And Knoledge Otherwise, Vol. 2, Dosê 2, Abr 2008, Durham: Duke Universty, P. 1-17. HOLLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana et al. Organização e apresentação. **Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro Bazar do tempo, 2020.

- MACEDO, Ana Cláudia Beserra. **Colonialidade da sexualidade**: uma análise comparada e colaborativa sobre violência em relações lésbicas em Bogotá. Brasília e Cidade do México. 2020. 214 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008. p. 71-114.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.
- MARÍN, Pilar Cuevas. **Memoria colectiva**: Hacia un proyecto decolonial. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Abya-Yala, 2013.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**, New York, William Morrow and c. 1935 (Trad. Bras. Rosa R. Krausz. São Paulo, Perspectiva, 2000).
- MIGNOLO, W. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 32 N° 94. Jun/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150- 182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- MISSIATTO, Leandro Fonseca. **Colonialidade normativa**. 1d. – Curitiba: Appris, 2021.
- MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latinoamericano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- MOTA NETO, João Colares da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação Participativa. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue. Volume 26 Número 84 23 de julho de 2018.
- MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson; JÚNIOR, Dernival (orgs.). **Pedagogias De(s)coloniais: Fazeres e Saberes**. Goiania: Elson Santos Silva Carvalho, 2020.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.
- PENONI, Allan Felipe Rocha; DALLAPICULA, Catarina e; FONSECA, Miguel da Silva. **O paradoxo entre a luta pelo reconhecimento e o direito de diferir**. IN. A

política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa / Alexsandro Rodrigues, Gustavo Monzeli, Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira, organizadores. - Vitória: EDUFES, 2016.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana et al. Organização e apresentação. **Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro Bazar do tempo, 2020..

POCAHY, Fernando. **Um mundo de injúrias e outras violações**. Reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do crdh – rompa o silêncio. In: POCAHY, Fernando (organizador). **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana; IMPERATORI, Thaís. Cores e Dores do Preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres; Ed. UnB, 2009. P. 115-132.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación social Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires. CLACSO. 2014. Colección Antologías. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de las Américas**. Nos. 259-260 abril-septiembre/2010 pp. 4-15. Disponível em: <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.); GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central - IESCO / Universidad Javeriana – Instituto Pensar / Siglo del Hombre, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. Ano, 17 - nº 37. 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF). Acesso em: 30 abr. 2022.

QUIJANO, Anibal.; **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 30 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel, *Inflexão Decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. **Popayán**, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010. ISBN 958-732-067-1 Disponível em <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf> . Acesso em: 30 abr. 2022.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. **“Tá pensando que travesti é bagunça?!”** Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá, 2019.

RODRIGUES, Maria Alice. O Direito à Diversidade Sexual: A Contribuição do Ensino Jurídico na Concretização dos Direitos Humanos. In: POCAHY, Fernando (org). **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**, Porto Alegre: Nuances, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade** v. 20, n. 2. Jul/Dez. 1995. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SILVA, Fabiana de Sousa Castelo Branco de Melo. **Um corpo estranho no santuário: discursos institucionais e experiências de indivíduos homossexuais entre pentecostais, neopentecostais e carismáticos católicos**. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba, 2011. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/4425>. Acesso em 30 abr. 2022.

TOLENTINO, Juliana.; BATISTA, N. F. . Gênero, Sexualidade E Decolonialidade: Reflexões A Partir De Uma Perspectiva Lésbica. **Revista Três** [...] Pontos (UFMG), v. 14, p. 46-51, 2017.

VAINFAS, Ronaldo, 1956- **Trópico dos pecados** [recurso eletrônico]: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade (Dissertação. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconf%20ormes.pdf> . Acesso em 30 abr. 2022.

VERGUEIRO, Viviane. Considerações transfeministas sobre linguagem, imaginação e decolonialidade: A Identidade de Gênero como categoria analítica. Dossiê: Perspectivas Queer nos Estudos da Linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 21(2),2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35169/28609>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livro didáticos. In: LIONÇO, Tatiana;

DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres; Ed. UnB, 2009.

VIANA, Lysia Maria Memória et al.. Biopolítica, vestuário e transgressão: ensaio sobre o vestir como instrumento de resistência à heteronormatividade. **REVES** - Revista Relações Sociais, Vol. 03 N. 04 (2020) <https://periodicos.ufv.br/ojs/reves>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10399/6201>. Acesso em: 30 abr. 2021.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA QUESTIONÁRIO ONLINE

**Olá!**

Essa pesquisa convida você a expressar sua maneira de entender comportamentos padrões existentes na escola, relacionados a gêneros e sexualidades diversas. Sua participação é muito importante, pois poderá nos ajudar a compreender melhor esse assunto.

Então, se você é um/uma jovem estudante com 18 anos ou mais, e esteja matriculado/a em Escola Pública Estadual de ensino médio, localizada no município de Santana, vem contribuir com nossa pesquisa.

**Primeiro convido você a ler as informações abaixo para que possas decidir se aceita ou não autorizar sua participação nesta pesquisa.**

Esse estudo, aprovado pelo comitê de ética com o número do parecer 4.855.830, é realizado pela mestrandia Katia Maria Barbosa dos Anjos, matrícula PPGED/UNIFAP nº 2019101164 e orientado pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

O questionário online irá conter perguntas sobre seu posicionamento a respeito do tema: **Diversidade sexual na escola**, com objetivo de coletar dados importantes para serem analisados nessa pesquisa.

Garantimos que em momento algum você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Esta pesquisa não tem fins lucrativos e você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coerção.

Os resultados deste estudo contribuirá com a dissertação de mestrado em educação da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, podendo também resultar em artigos, capítulos de livro e outras formas de divulgação científica.

Ao participar você terá contribuído para que seja compreendido como a diversidade sexual é abordada na escola e que padrões de comportamentos de gênero e de sexualidade existem no espaço escolar.

Você pode levar em média 10 minutos para preencher o questionário.

### **Riscos e benefícios da pesquisa**

Pesquisa desse tipo oferece riscos mínimos, essa pesquisa em particular pode oferecer riscos como: sentimento de arrependimento ou constrangimento, desgaste emocional ou psicológico, níveis mínimos de ansiedade ou estresse devido às lembranças que podem trazer, bem como cansaço físico ou mental.

Por outro lado, aos benefícios da sua participação nesta pesquisa poderá representar avanços no campo da educação, possibilitando dar visibilidade a temática da diversidade sexual no contexto escolar, que poderá motivar a construção de um ambiente mais acolhedor, respeitoso e empoderador.

A qualquer momento, caso sinta-me desconfortável ou avalie que os riscos são maiores que os benefícios você poderá recusar-se a participar desta pesquisa, sem nenhum prejuízo. Se sentir necessidade, fique à vontade para entrar em contato com a nossa equipe de pesquisa para tirar dúvidas.

Você poderá entrar em contato com: Katia Maria Barbosa dos Anjos, (96) 999089036, katiadosanjos30@gmail.com e Alexandre Adalberto Pereira, (96) 981115121, pereiraxnd@gmail.com. Poderá também entrar em contato com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Rod. Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, Bloco I, sala I4, telefone (96) 991467756.

Depois de saber do que nossa pesquisa trata você ainda aceita participar dessa pesquisa?

ACEITO  **NÃO** ACEITO

DECLARO QUE SOU **MAIOR** DE 18 ANOS\*

DECLARO QUE SOU **MENOR** DE 18 ANOS\*\*

\*No questionário online – se o respondente declarar que tem menos de 18 anos a tela mostrará a mensagem “Obrigado por seu interesse em participar”, encerrando o questionário. \*\*Se o respondente declarar que é maior de 18 anos abrirá o questionário.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ONLINE

O questionário tem por objetivo identificar como estudantes de escolas públicas de ensino médio, do município de Santana-AP, entendem comportamentos padrões existentes na escola, relacionados a gêneros e sexualidades diversas.

- ✓ Pedimos atenção ao preenchimento do questionário;
- ✓ Onde houver “\*” significa a obrigatoriedade de resposta;
- ✓ Lembramos que você é livre para abandonar o estudo quando quiser.

Questionário nº GERADO AUTOMATICAMENTE PELO APLICATIVO	
*Data	GERADO AUTOMATICAMENTE PELO APLICATIVO
Local	Município de Santana Fora do município de Santana
Horário	GERADO AUTOMATICAMENTE PELO APLICATIVO
Duração	GERADO AUTOMATICAMENTE PELO APLICATIVO

### IDENTIFICAÇÃO

Os dados abaixo serão mantidos em sigilo e tem efeito organizacional para a identificação do questionário

1. Quais são as três primeiras letras do seu nome? (p.ex., se você se chama 'José', digite "JOS")\* \_\_\_\_\_
2. Quais são as três primeiras letras do nome da sua mãe? (p.ex., se ela se chama 'Maria', digite "MAR")\* \_\_\_\_\_
3. Data de nascimento/idade: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
4. Qual sua idade?\*
5. Estado onde nasceu?
6. Cidade onde mora?\*
7. Você é estudante de escola pública estadual?\*
- ( ) Sim ( ) Não
8. Informe qual escola pública de ensino médio localizada no município de Santana que estuda\*:
9. Com relação a sua cor, você se considera\*:
- ( ) Branca(o)
- ( ) Negra(o)
- ( ) Indígena
- ( ) Parda(o)
- ( ) Amarela, origem asiática(o)
10. Em relação à religião, você diria que é\*:

- Acredito em Deus, mas não tenho religião
- Agnóstica(o)
- Ateu
- Budista
- Católica(o)
- Católica(o) não praticante
- Evangélico(a)
- Judeu(Judia)
- Muçulmano (a)
- Neopentecostal
- Praticante de religião afro-brasileira
- Prefiro não declarar
- Tenho outra religião. Qual? \_\_\_\_\_

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas a gênero. Entendemos por **preconceito de gênero**, as atitudes sociais que discriminam as pessoas de acordo com a sua definição de gênero (homem ou mulher). Em geral, as mulheres são mais afetadas através de ideias, palavras e atos, determinando diferentes comportamentos sociais quando comparadas aos homens. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **preconceito de gênero**.

11. Para você existe preconceito de gênero?\*
  - Sim
  - Não
12. Para você existe preconceito de gênero na escola?\*
  - Extremamente
  - Muito
  - Mais ou menos
  - Um pouco
  - Nem um pouco
13. Em sua opinião os alunos do sexo masculino podem usar, na escola, roupas atribuídas ao gênero feminino?\*
  - Totalmente contra
  - Um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Um pouco a favor
  - Totalmente a favor
14. Para você a escola deve ensinar que existem comportamentos de homem e de mulher?\*
  - Sou totalmente contra
  - Sou um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Sou um pouco a favor
  - Sou totalmente a favor
15. Você considera que a escola deve garantir comportamentos padrão que

definam coisa de menino e coisa de menina?\*

- Totalmente contra
- Um pouco contra
- Nem contra nem a favor
- Um pouco a favor
- Totalmente a favor

**16.** Em sua opinião as alunas do sexo feminino podem usar, na escola, roupas atribuídas ao gênero masculino?\*

- Totalmente contra
- Um pouco contra
- Nem contra nem a favor
- Um pouco a favor
- Totalmente a favor

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas à **identidade gênero**, compreendida como um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente masculino ou feminino. Assim é possível pensar a identidade de gênero como construção social, na qual os sujeitos se reconhecem como masculinos ou femininos. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **identidade gênero**.

**17.** Para você existe preconceito contra identidade de gênero na escola?\*

- Sim
- Não

**18.** Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola relacionado ao seu gênero/identidade de gênero?\*

- Sim
- Não

**19.** Você já presenciou alguma situação na escola onde alguém foi vítima de preconceito relacionado ao seu gênero/identidade de gênero?\*

- Sim
- Não

**20.** O que você pensa sobre o/a aluno/a ser alvo de gozação na sala de aula por apresentar comportamentos que não são considerados adequados em relação ao seu sua identidade de gênero?\*

- Sou totalmente contra
- Sou um pouco contra
- Nem contra nem a favor
- Sou um pouco a favor
- Sou totalmente a favor

**21.** Pessoalmente, como você se define?\*

- Me defino como homem

- Me defino como mulher  
 Outra: \_\_\_\_\_

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas à **Sexualidade**. Entendemos a sexualidade como uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é a mesma coisa que relação sexual. A sexualidade motiva as relações de afeto, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir e viver, influenciando pensamentos, sentimentos, ações e interações por meio da cultura em que vivemos nossos afetos, desejos e prazeres.

Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, não há certo ou errado, precisamos somente saber como você compreende o tema **Sexualidade**.

22. Para você a escola deve promover discussões sobre a sexualidade?\*
- Totalmente contra  
 Um pouco contra  
 Nem contra nem a favor  
 Um pouco a favor  
 Totalmente a favor
23. O que você pensa sobre o/a aluno/a ser alvo de gozação na sala de aula por apresentar comportamentos que não são considerados adequados em relação a sua sexualidade?\*
- Sou totalmente contra  
 Sou um pouco contra  
 Nem contra nem a favor  
 Sou um pouco a favor  
 Sou totalmente a favor
24. Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola relacionado à sua sexualidade?\*
- Sim  
 Não
25. Você já presenciou alguma situação na escola onde alguém foi vítima de preconceito relacionado à sua sexualidade?
- Sim  
 Não
26. Você tem algum tipo de preconceito relacionado à sexualidade?\*
- Sim  
 Não
27. Em sua opinião discutir sexualidade na escola é?\*
- Extremamente necessário  
 Muito necessário  
 Mais ou menos necessário  
 Um pouco necessário  
 Nem um pouco necessário

28. Os estudantes devem apoiar, na escola, diálogos sobre sexualidades?\*
- Totalmente contra
  - Um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Um pouco a favor
  - Totalmente a favor
29. Em sua opinião a escola deve ser espaço de acolhimento e respeito às diferentes sexualidades?\*
- Totalmente contra
  - Um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Um pouco a favor
  - Totalmente a favor
30. Você acha que existe preconceito na escola contra algum tipo de sexualidade?\*
- Sim
  - Não
31. Em sua opinião assuntos referentes à orientação sexual devem ser dialogados em sala de aula?\*
- Totalmente contra
  - Um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Um pouco a favor
  - Totalmente a favor

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas à **Diversidade Sexual**, entendida como novas conexões e possibilidades de encontros afetivos, amorosos, sexuais, que não consistem nas relações heterossexuais (homem e mulher). Ao se falar de diversidade sexual é importante atentar para percepções sobre como sexo, gênero e sexualidade são experimentados e produzidos. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, não há certo ou errado, precisamos somente saber como você compreende o tema **Diversidade Sexual**.

32. Diversidade sexual é um assunto tabu (proibido) na escola?\*
- Extremamente
  - Muito
  - Mais ou menos
  - Um pouco
  - Nem um pouco
33. Em sua opinião discutir diversidade sexual na escola é?\*
- Extremamente necessário
  - Muito necessário
  - Mais ou menos necessário
  - Um pouco necessário
  - Nem um pouco necessário

34. Você acredita que se deve exigir que a escola realize diálogos sobre diversidade sexual?\*

- Extremamente necessário
- Muito necessário
- Mais ou menos necessário
- Um pouco necessário
- Nem um pouco necessário

35. Você acha que pesquisas como essa que estamos realizando sobre diversidade sexual no ambiente escolar é?\*

- Extremamente necessário
- Muito necessário
- Mais ou menos necessário
- Um pouco necessário
- Nem um pouco necessário

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas à **homofobia**. O termo homofobia tem sido usado em referência a um conjunto de emoções negativas: aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo, em relação a homossexuais. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema homofobia. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **homofobia**.

36. Você já soube de alguma situação de homofobia ocorrida em sala de aula?\*

- Sim
- Não

37. Você já soube de alguma situação de homofobia ocorrida no espaço escolar, que não seja sala de aula, por exemplo no intervalo?\*

- Sim
- Não

38. Em sua opinião é necessário que a escola realize debate sobre homofobia?\*

- Extremamente necessário
- Muito necessário
- Mais ou menos necessário
- Um pouco necessário
- Nem um pouco necessário

39. Em sua opinião o preconceito contra pessoas homossexuais deve ser combatido na escola?\*

- Sim, urgentemente
- Sim, se for solicitado
- Deve ficar neutra
- Deve, um pouco
- De jeito nenhum

40. Você concorda que a homossexualidade é tão normal quanto à heterossexualidade?\*
- Concordo totalmente
  - Concordo um pouco
  - Nem concordo nem discordo
  - Discordo um pouco
  - Discordo totalmente
41. Você é a favor de que alunas, do sexo feminino, com traços considerados masculinos devem ser corrigidas na escola, para que preconceitos sejam evitados?\*
- Totalmente contra
  - Um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Um pouco a favor
  - Totalmente a favor
42. Você é a favor de que alunos, do sexo masculino, com traços considerados femininos devem ser corrigidos na escola, para que preconceitos sejam evitados?\*
- Totalmente contra
  - Um pouco contra
  - Nem contra nem a favor
  - Um pouco a favor
  - Totalmente a favor
43. Considerando que orientação sexual refere-se à atração emocional, física e sexual por outras pessoas. Qual sexualidade melhor lhe define?\*
- Sou Heterossexual (atraído pelo gênero oposto)
  - Sou Bissexual (Atraído por ambos os gêneros)
  - Sou Homossexual (atraído pelo mesmo gênero)
  - Sou Assexual (Não se sente atraído por nenhum gênero)
  - Outro: \_\_\_\_\_
44. Você se define como estudante LGBTQIA+?\*
- Sim
  - Não

\*\*\* No questionário online – se o respondente declarar que não é um estudante LGBTQIA+ a tela mostrará a mensagem “Obrigado por participar, encerrando o questionário”. \*\*\*\*Se o respondente declarar que é um estudante LGBTQIA+ o questionário abrirá mais uma pergunta.

Sabendo que a identidade do participante será reservada, e em hipótese alguma será informado quaisquer dados/contatos do entrevistado, queremos saber se você tem interesse em participar da continuidade dessa pesquisa?

- SIM**, tenho interesse de participar da continuidade dessa pesquisa
- NÃO** tenho interesse de participar da continuidade dessa pesquisa

Se sim, você tem interesse de participar da continuidade dessa pesquisa nos informe ao menos um dos seus contatos:

E-mail:

Whatsapp:

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA ONLINE

### **Olá, estudante!**

Você participou de uma pesquisa realizada pelo link (citar link) no qual demonstrou interesse em continuar contribuindo com o nosso estudo. Por isso, estamos lhe convidando para uma **entrevista online**, sobre diversidade sexual e comportamentos padrões de gênero e sexualidade existentes na escola. Vem nos ajudar a compreender esse assunto.

Para ser um/a colaborador/a, você precisa ser estudante LGBTQ+ com 18 anos ou mais, e estar matriculado/a em Escola Pública Estadual de ensino médio, localizada no município de Santana, além de ter acesso a qualquer plataforma que possibilite realização de vídeo chamada. Dia, horário e tempo de duração da entrevista serão definidos com você e a pesquisadora. Participando dessa pesquisa você contribui com um debate sobre LGBTQIA+ no contexto escolar.

### **Primeiro solicito a você que leia as informações abaixo para que possa decidir se aceita ou não autorizar sua participação nesta pesquisa.**

Esse estudo, aprovado pelo comitê de ética com o número do parecer 4.855.830, realizado pela mestrandia Katia Maria Barbosa dos Anjos, matrícula PPGED/UNIFAP nº 2019101164 e orientado pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Na entrevista online conterão perguntas sobre seu posicionamento a respeito do tema: **Diversidade sexual na escola**, podendo abordar algumas questões pessoais de vivências, memórias e experiências pessoais do entrevistado enquanto estudante LGBTQ+ no contexto da escola pública, com objetivo de coletar dados importantes para serem analisados nessa pesquisa, como processos de exclusão, opressão, marginalização, resistência e enfrentamentos.

A entrevista online poderá ser realizada através de chamada de voz ou chamada de vídeo, por qualquer plataforma acessível ao entrevistado. Dia, horário e tempo de duração da entrevista serão definidos entre entrevistado e entrevistadora. A entrevista online será gravada, e garantirá total sigilo da identidade do entrevistado.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Esta pesquisa não tem fins lucrativos e você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coerção.

Os resultados desse estudo contribuirão com a dissertação de mestrado em educação da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, podendo também resultar em artigos, capítulos de livro e outras formas de divulgação científica.

Ao participar você terá contribuído para que seja compreendido como a diversidade sexual é abordada na escola e que padrões de comportamentos são estimulados no espaço escolar.

### **Riscos e benefícios da pesquisa**

Pesquisa desse tipo oferece riscos mínimos, essa pesquisa em particular pode oferecer riscos como: sentimento de arrependimento ou constrangimento, desgaste emocional ou psicológico, níveis mínimos de ansiedade ou estresse devido às lembranças que podem trazer, bem como cansaço físico ou mental.

Por outro lado, aos benefícios da sua participação nesta pesquisa poderá representar avanços no campo da educação, possibilitando dar visibilidade a temática da diversidade sexual no contexto escolar, que poderá motivar a construção de um ambiente mais acolhedor, respeitoso e empoderador.

A qualquer momento, caso sinta-me desconfortável ou avalie que os riscos são maiores que os benefícios você poderá recusar-se a participar desta pesquisa, sem nenhum prejuízo. Se sentir necessidade, fique à vontade para entrar em contato com a

nossa equipe de pesquisa para tirar dúvidas.

Você poderá entrar em contato com: Katia Maria Barbosa dos Anjos, (96) 999089036, katiadosanjos30@gmail.com e Alexandre Adalberto Pereira, (96) 981115121, pereiraxnd@gmail.com. Poderá também entrar em contato com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Rod. Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, Bloco I, sala I4, telefone (96) 991467756.

Depois de saber do que nossa pesquisa trata você aceita participar dessa pesquisa, através de entrevista online?

ACEITO  **NÃO** ACEITO

Se você aceita participar da entrevista online, você tem interesse em ser identificado na pesquisa (*caso não tenha interesse será indicado por você ou pela pesquisadora um nome fantasia*).

- NÃO** tenho interesse de ser identificado
- SIM**, tenho interesse de ser identificado

Caso deseje que se utilize um nome fantasia, você:

- Indica um nome fantasia
- Prefere que a pesquisadora indique um nome fantasia

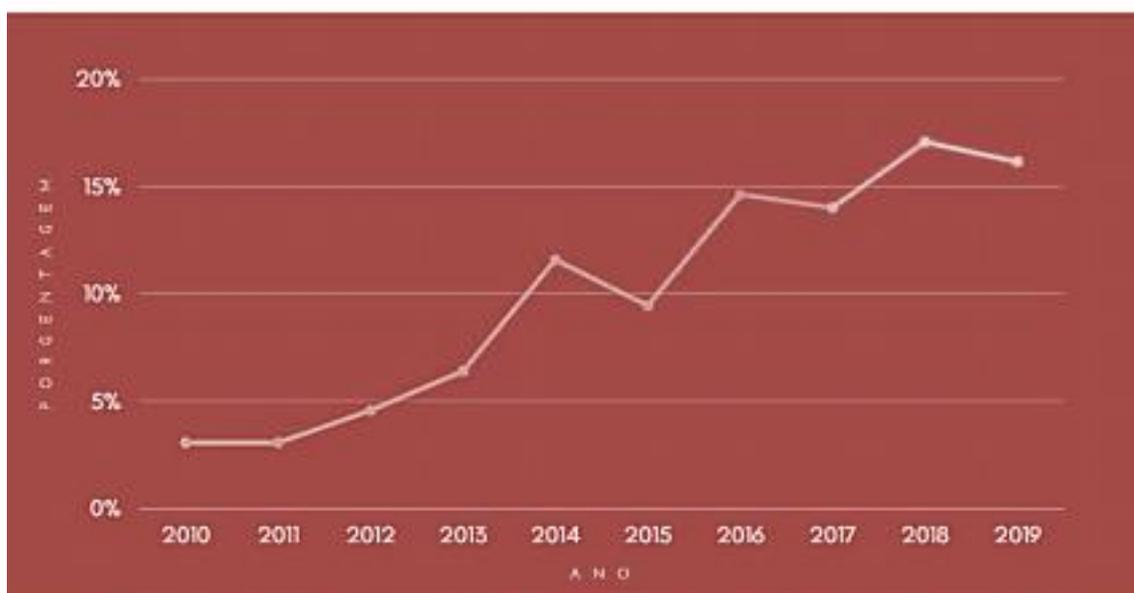
Caso você queira indicar um nome fantasia para ser usado, que nome indica?  
Agradecemos seu interesse em participar!

## APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA ONLINE

Bom dia/Boa tarde/Boa noite estudante. Gostaria que pudéssemos iniciar esse momento com me falando um pouco de você.	
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	
<p>1. Sua idade e série que cursa?</p> <p>2. Gênero que você se define?</p> <p>3. Considerando que orientação sexual refere-se à atração emocional, física e sexual por outras pessoas. Qual sexualidade melhor lhe define?</p> <p>4. Você gostaria de sugerir um nome fictício ao qual posso me referir a você na escrita dessa pesquisa? Se sim, qual?</p>	
<b>SER ESTUDANTE LGBTQIA+</b>	
<b>Vivência Escolar</b>	<p>5. Você pode me relatar um pouco como é Ser um estudante LGBTQIA+ no ambiente escolar?</p> <p>6. Você sofreu ou sofre preconceito por ser um/uma estudante LGBTQIA+? Fale sobre isso.</p> <p>7. Como a escola impactou no seu processo de identificação? Ou como influenciou ou influencia no seu reconhecimento como LGBTQIA+?</p>
<b>Colonialidade na escola</b>	<p>8. Como os discursos que reproduzem comportamentos padrões de heterossexuais impactam sua vivência no ambiente escolar?</p> <p>9. Para você, como LGBTQIA+fobia acontecem na escola?</p>
<b>ATITUDES DECOLONIAIS DE ESTUDANTES LGBTQIA +</b>	
<b>Resistências e enfrentamentos na escola</b>	<p>10. Que mecanismos de enfrentamento estudantes LGBTQIA+ encontram para lidar com conservação da opressão heteronormativa no contexto escolar.</p> <p>11. Qual a importância de estudantes LGBTQIA+ terem uma atuação política em defesa dos direitos LGBTQIA+ dentro do espaço escolar?</p> <p>12. Você pode citar alguma situação de enfrentamento que você vivenciou dentro da escola para defender sua identidade de gênero e/ou sexualidade dentro da escola</p>
<b>SABER E PODER</b>	
<b>Heteronormatividade na escola</b>	<p>14. Fale sobre como você percebe que seus professores (as) estão preparados para tratar temas como a diversidade sexual e as identidades de gênero?</p> <p>15. De que forma as instituições educacionais podem participar ativamente na desconstrução do preconceito e da discriminação com relação à diversidade sexual?</p>
16. Existe alguma coisa que você deseje compartilhar? Algum assunto sobre a temática que você gostaria de falar? Sinta-se à vontade para relatar.	

## APÊNDICE E – PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A TEMÁTICA

### PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA ABORDANDO HETERONORMATIVIDADE



FONTE: CATALOGO DE TESES DA CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>)

## APÊNDICE F – PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A TEMÁTICA POR REGIÕES



**APÊNDICE G - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS STRICTU SENSU NA ÁREA DA  
EDUCAÇÃO QUE ABORDAM HETERONORMATIVIDADE**

<b>LISTA DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS STRICTU SENSU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO QUE ABORDAM HETERONORMATIVIDADE.</b>	
01	SANTOS, Welson Barbosa. <b>Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária'</b> 26/05/2015 182 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.
02	CORREA, Izabella Marques. <b>Gênero e currículo: um movimento de (des)construção'</b> 29/08/2013 102 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
03	CAMPOS, Erico Paes de. <b>Heteronormatividade num espaço escolar de Lages SC: Sexualidade e relações de poder'</b> 17/02/2017 151 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages Biblioteca Depositária: <a href="http://uniplaclages.edu.br/biblioteca/inicio">http://uniplaclages.edu.br/biblioteca/inicio</a> .
04	OLIVEIRA, Danilo Araújo de. <b>Normas de gênero e heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE)'</b> 17/02/2017 95 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.
05	BORBA, Tatiane nascimento de. <b>Educação para a sexualidade: um estudo a partir das histórias em quadrinhos do projeto “galera curtição”'</b> 24/03/2017 93 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: <a href="https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM233.pdf">https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM233.pdf</a>
06	PAMPLONA, Renata Silva. <b>Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades'</b> 16/02/2017 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar.
07	LIMA, Vanini Bernardes Costa de. <b>“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais'</b> 29/08/2016 170 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
08	CRUZ, Thalles do Amaral de Souza. <b>Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)'</b> 29/08/2014 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
09	MODESTO, Rubens Gonzaga. <b>Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans'</b> 29/01/2018 172 f. Mestrado em

	Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: Alphonsus de Guimaraens.
10	JUNIOR, Dilton Ribeiro Do Couto. <b>Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia queer'</b> 09/02/2017 290 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
11	PRADO, Vagner Matias do. <b>Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física'</b> 05/09/2014 253 f. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/PR.Prudente, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.
12	PICCHETTI, Yara de Paula. <b>Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade'</b> 28/07/2014 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: undefined.
13	DORNELLES, Priscila Gomes. <b>A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar'</b> 28/06/2013 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: central da UFRGS.
14	DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. <b>Arte dos parangolés, confetos e resistência a heteronormatividade: uma pesquisa sociopoética Mossoró – RN 2016'</b> 02/08/2016 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró Biblioteca Depositária: UERN/BC.
15	GUIMARAES, Chayana. <b>A folha de São Paulo como um artefato pedagógico: debates sobre as uniões civis entre pessoas do mesmo sexo'</b> 26/05/2015 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Luterana Do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca Martinho Lutero ULBRA/Canoas <a href="https://servicos.ulbra.br/ALEPH/?func=find-b-0&amp;local_base=bdtese">https://servicos.ulbra.br/ALEPH/?func=find-b-0&amp;local_base=bdtese</a> .
16	CARREIRA, Joao Luiz Cavalcante. <b>Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade'</b> 20/08/2019 214 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: Universidade Federal De São Paulo.
17	MAFRA, Welma Cristina Barbosa. <b>Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA'</b> 07/05/2019 140 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema De Bibliotecas Da Universidade Federal do Pará.
18	SILVA, Jardinelio Reis da. <b>Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência'</b> 18/12/2019 171 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém Biblioteca

	Depositária: Biblioteca Paulo Freire Do Ccse/Uepa
19	AFONSO, Larissa Maria da Silva. <b>“O menino é cego, depois ele é gay e dá tudo certo no final” a pedagogia cultural do filme Hoje eu quero voltar sozinho</b> ' 10/08/2018 129 f. Mestrado em Processos Socioeducativos E Práticas Escolares Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei Biblioteca Depositária: Universidade Federal De São Joao Del Rei.
20	FREITAS, Tatiana Carvalho de. <b>Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades</b> ' 13/04/2018 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.
21	SOUZA, Mayanne Adriane Cardoso de. <b>Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola:tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas</b> ' 31/05/2019 216 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Freire do CCSE/UEPA
22	SARAIVA, Izabella Marina Martinho. <b>Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: Olhar de docentes</b> ' 03/07/2019 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: ICHS.
23	PUCHALSKI, Helio. <b>A/R/tografia e enunciações queer: hibridizações entre arte, gênero e sexualidade nas narrativas de professoras/es de arte</b> ' 30/09/2015 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Setor De Ciências Humanas.
24	BOAVENTURA, Thiago. <b>A (des)construção da identidade/diferença através da normalidade: surdez e homossexualidade</b> ' 27/09/2019 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufpr.
25	RODRIGUES, Tassio Acosta. <b>Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância</b> ' 29/02/2016 202 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - Biblioteca do campus Sorocaba da UFSCar.
26	BERTUOL, Bruna. <b>Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil</b> ' 02/12/2013 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário La Salle, Canoas Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle – Unilasalle.
27	GUERRA, Oscar Ulloa. <b>Como ser homens nestes tempos? Pedagogias de gênero no Manual H.</b> ' 26/02/2015 130 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
28	CAMARGO, Sandra Celso De. <b>“Cada um brinca com o que quiser! isso aí é rachismo!”: infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma</b>

	<b>instituição de educação infantil'</b> 29/04/2019 175 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso.
29	ROCHA, Anne Kariny Lemos. <b>O Jogo Pedagógico Como Instrumento Para Educação Sexual De Facilitadores E Estudantes Jovens: Análise Do Material “Em Seu Lugar”</b> ' 14/08/2015 166 f. Mestrado Profissional em Educação Sexual Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara.
30	CASTRO, Roney Polato de. <b>Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia'</b> 27/11/2014 258 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF.
31	ALMEIDA, Edson Leandro De. <b>Escola sem homofobia: a (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares'</b> 15/03/2016 105 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco.
32	CASTRO, Nathalie Nunes Daltro de. <b>Identidades de gênero no espaço escolar: silêncios e falas'</b> 03/05/2016 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana Biblioteca Depositária: BCJC.
33	OLIVEIRA, Anselmo Lima de. <b>Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do colégio de aplicação da Universidade Federal De Sergipe.'</b> 20/07/2016 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.
34	VIEIRA, Pedro Henrique. <b>Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade'</b> 12/12/2017 183 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU.
35	LARA, Rafael Bonfim. <b>O que dizem os (as) Docentes acerca da Diversidade Sexual na Escola'</b> 12/08/2016 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: Alphonsus Guimaraens.
36	CESPEDES, Cristiane Rojas. <b>Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/AS Rondonópolis – MT 2015'</b> 10/09/2015 78 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso.
37	SILVA, Ricardo Desiderio da. <b>Educação audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia'</b> 13/03/2015 144 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara.

38	SILVA, Francisca Alves da. <b>As Feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa'</b> 31/08/2015 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: undefined.
39	BRITO, Leandro Teofilo de. <b>Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer'</b> 22/02/2018 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Estado Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
40	PEREIRA, Marlyson Junio Alvarenga. <b>Quando eu pulei o muro: Travestilidades em Corpos-Existências apesar dos Silêncios da Escola'</b> 25/11/2014 99 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Lavras, Lavras Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária UFLA.
41	NASCIMENTO, Rogeria Fernandes do. <b>Homos/transsexualidades e família: uma análise a partir do primeiro 'Grupo de Pais de Homossexuais' do Município de Sorocaba'</b> 06/11/2015 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo-UFSCar.
42	SANTANA, hiller soares. <b>Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar'</b> 28/08/2014 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
43	ELIAN, Isabella Tymburiba. <b>Memórias escolares dos sujeitos lgbtbt: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero'</b> 11/06/2014 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes.
44	VIEIRA, Wallace Santos. <b>Narrativas coloridas: uma pi(n)tada de teoria queer no currículo'</b> 02/02/2018 156 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de Cáceres.
45	GALUCIO, Mateus Dos Santos. <b>Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do balé folclórico da Amazônia – BFAM'</b> 27/05/2019 186 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará.
46	CARDOSO, Helma de Melo. <b>“O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro”: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal De Sergipe, Campus Aracaju.'</b> 20/06/2016 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: bicen.
47	ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. <b>Professoras trans brasileiras:</b>

	<b>ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar'</b> 28/03/2014 268 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - Universidade Federal de Uberlândia.
48	SILVA, Aline Ferraz da. <b>Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti'</b> 08/09/2014 102 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, Capão do Leão Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.
49	MAZZAROTTO, Rosilene. <b>“Quero ser um pai como a minha mãe”:</b> <b>produção de masculinidades e o programa bolsa família'</b> 09/01/2019 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS.
50	RODRIGUES, Jose Rafael Barbosa. <b>Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso'</b> 26/02/2018 117 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Pará
51	MARTINS, Lucivando Ribeiro. <b>Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO'</b> 29/02/2016 218 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
52	EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins. <b>As relações de gênero na educação do corpo'</b> 02/04/2018 124 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: BC-UFG.
53	CARVALHO, Leandro Kenner Rodrigues de. <b>A (re) produção das normas de gênero e a educação dos corpos de meninos e meninas: discursos e práticas pedagógicas de professores/as de educação física do município de Catalão Goiás'</b> 21/12/2018 119 f. Mestrado em Educação - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão Biblioteca Depositária: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9305">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9305</a> .
54	RIBEIRO, Romulo Cambraia. <b>“Tá pensando que travesti é bagunça?!” Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP'</b> 16/04/2019 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Amapá, Macapá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da Universidade Federal Do Amapá.
55	MOLINA, Luana Pagano Peres. <b>“Vamos por Más”: O Bachillerato Popular Mocha Celis na experiência educacional das travestis e transexuais em Buenos Aires/Argentina'</b> 16/02/2017 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar.
56	SANTANA, HILLER SOARES. <b>Narrativa autobiográfica: Inscrevendo minha(s) identidade(s) na cena curricular'</b> 23/05/2019 212 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio

	de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
57	ROSSATO, BRUNO COSTA LIMA. <b>Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos'</b> 23/03/2017 93 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
58	OLIVEIRA, Marcio Rubens de. <b>Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre lgbtfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do centro acadêmico do agreste da Universidade Federal De Pernambuco'</b> 27/04/2018 229 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.
59	TOLEDO, Rodrigo. <b>Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica'</b> 19/03/2018 191 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Monte Alegre.
60	LINS, Cleci Terezinha Lima De. <b>Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar'</b> 20/02/2017 185 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages Biblioteca Depositária: <a href="http://www.uniplaclages.edu.br/biblioteca">www.uniplaclages.edu.br/biblioteca</a>
61	OLIVEIRA, Patricia Alves Santos. <b>Infância, gênero, religião e educação: entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora'</b> 10/06/2019 95 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso.
62	FERREIRA, Fernanda Lourenzato. <b>Movimentos Feministas: um estudo de caso sobre as relações de gênero em uma universidade pública'</b> 23/08/2017 170 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined.
63	AGUIAR, Rossana Ramos de. <b>Do amor e de outros elos que configuram famílias contemporâneas: a perspectiva de estudantes do ensino médio'</b> 05/05/2017 117 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: <a href="https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM245.pdf">https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM245.pdf</a> .
64	BARRETO, Johne Paulino. <b>Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental ii'</b> 22/12/2017 322 f. Mestrado Profissional em Formação de Professores Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca da UEPB.

## ANEXO A - COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO PROJETO À PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.855.830

**Recomendações:**

Nada a declarar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado sem pendências por atender as recomendações estabelecidos pela Resolução n. 466/12.O Projeto em análise contempla os elementos exigidos pela NBR n. 15287/2011.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1756944.pdf	27/05/2021 08:31:50		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoKATIA.pdf	27/05/2021 08:29:13	KATIA MARIA BARBOSA DOS ANJOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Projeto_Plataforma_Brasil.pdf	18/05/2021 00:30:15	KATIA MARIA BARBOSA DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	18/05/2021 00:29:42	KATIA MARIA BARBOSA DOS ANJOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 19 de Julho de 2021

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Francisco Fábio Oliveira de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br