

CORPOS TRANSGRESSORES DO BINARISMO DE GÊNERO NO LUGAR ESCOLAR BRASILEIRO DO SÉCULO XXI

TRANSGRESSIVE BODIES OF GENDER BINARISM IN THE 21ST CENTURY BRAZILIAN SCHOOL PLACE

Eduardo Cesar da COSTA

<eduardocesarcontato@gmail.com>

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/6102440184273347>

<https://orcid.org/0000-0001-9797-1812>

Alexandre Paulo LORO

<alexandre.loro@uffs.edu.br>

Doutor em Educação Física

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

Prof. na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil

Prof. PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/6110225167735475>

<https://orcid.org/0000-0002-4207-7642>

RESUMO

A violência contra corpos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e outras minorias sexuais e de gênero (LGBTQIA+) no Brasil é sistemática e generalizada, sendo uma realidade em grande parte dos espaços do lugar cotidiano destas pessoas. A escola de educação básica demonstra-se potencialmente opressiva no Brasil contra corpos de pessoas LGBTQIA+, por vezes reproduzindo as violências físicas, verbais e psicológicas que se apresentam na realidade do lugar escolar dentro das instituições de ensino. Nesta perspectiva, temos como objetivo neste ensaio discutir sobre as violências e violações de direitos dos corpos dissidentes da heterocisnormatividade no Brasil, com ênfase às violências no lugar cotidiano das escolas de educação básica. Buscamos tecer respostas à pergunta: como a violência estrutural com base em gênero e sexualidade no Brasil entre 2000 e 2020 influencia a produção e a vivência do lugar escolar? Para que possamos alcançar os objetivos desta pesquisa nos embasamos em referenciais teóricos da Geografia, como Massey (2008) e Lefebvre (2006), e dos campos da Educação e estudos de gênero, como Butler (2020) e Louro (2016, 2020), e, ainda, em dados sobre violência contra corpos LGBTQIA+ no Brasil. Apresentamos como conclusões que a violência LGBTfóbica que se apresenta cotidianamente na vida de corpos transgressores influencia a vivência no lugar escolar dos estudantes LGBTQIA+, privando-os do pleno acesso à vida escolar e do aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Lugar cotidiano. Corpo. Educação escolar. Binarismo de gênero. Violência LGBTfóbica.

ABSTRACT

The violence against the bodies of Lesbians, Gays, Bisexuals and Transgenders, Queers, Intersex, Asexuals and other sexual and gender minorities (LGBTQIA+) in Brazil is systematic and widespread, being a reality in most spaces of these people's everyday place. The basic education school proves to be potentially oppressive in Brazil against the bodies of LGBTQIA+ people, sometimes reproducing the physical, verbal and psychological violence that is present in the reality of the school place within educational institutions. In this



perspective, on this essay, we aim at discussing the violence and violations of rights of dissident bodies of heterocisnormativity in Brazil, with emphasis on violence in the everyday place of basic education schools. We search answers for the question: how does structural violence based on gender and sexuality in Brazil between 2000 and 2020 influence the production and experience of the school place? In order to achieve the objectives of this research, we are based on theoretical references from Geography, such as Massey (2008) and Lefebvre (2006), and from the fields of Education and gender studies, such as Butler (2020) and Louro (2016, 2020), and also on data on violence against LGBTQIA+ bodies in Brazil. As conclusion, we present that the LGBTphobic violence that appears in the daily life of transgressive bodies influences the experience in the school place of LGBTQIA+ students, depriving them of full access to school life and learning.

KEYWORDS: Everyday place; Body; Schooling; Gender binarism; LGBTphobic violence.

1. INTRODUÇÃO

Antes de ser um objeto de políticas públicas, ou um campo de disputas e narrativas, a escola é um espaço real, singular e cotidianamente vivido por inúmeras pessoas. Professores, administradores, alunos e tutores vivem e produzem este espaço no dia a dia, e o modificam de acordo com suas necessidades e com as deliberações de documentos de políticas educacionais. Nesta perspectiva, abordamos neste ensaio a escola por meio da escala geográfica do lugar cotidiano, isto é, como uma dimensão espacial singular que é cotidianamente vivida se tornando significativa às pessoas (MASSEY, 2008). O lugar escolar engloba as dependências das instituições de educação básica, e ainda, os lugares que estão diretamente conectados à escola por meio das redes de relações que essa estabelece diariamente

Considerando estas múltiplas relações, a escola é diretamente influenciada por pautas políticas e sociais, como as que resultam em vivências dos estudantes e profissionais escolares de discursos e práticas discriminatórias com base no binarismo de gênero. Para que possamos contextualizar as realidades das escolas brasileiras acerca dessas violências, cabe ponderarmos que, entre 2000 e 2020, mais de 5.000 pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e outras minorias sexuais e de gênero (LGBTQIA+) foram vítimas de mortes violentas¹ com motivação LGBTfóbica no Brasil, segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), o que titula o país, nas últimas duas décadas, como campeão mundial de crimes contra minorias sexuais

1 Homicídios e Suicídios.



(GASTALDI *et al.*, 2020). Somam-se à violência estrutural com base em gênero e sexualidade no Brasil os tabus que circundam a temática nas escolas de educação básica do país devido as narrativas distorcidas que se originam das tensões entre a necessidade de estudar estes assuntos e a busca de alguns grupos sociais em censurar o tema nas instituições de ensino e aprendizagem.

Assim, objetivamos neste ensaio discutir por uma perspectiva geográfica, isto é, tendo o espaço como objeto fundamental, sobre as violências e violações de direitos dos corpos dissidentes da heterocisnormatividade no Brasil nas últimas duas décadas, com ênfase às narrativas distorcidas que envolvem a educação básica escolar e os desdobramentos desta violência estrutural nas instituições de ensino. Como direcionamento ao estudo perguntamos como a violência estrutural com base em discriminações LGBTfóbicas no Brasil influencia a produção e a vivência do lugar escolar. Para que possamos tecer debates acerca da temática, nos embasamos em referenciais teóricos da Geografia, Educação e Estudos de Gênero, e em dados sobre violência contra corpos LGBTQIA+ no Brasil.

Cabe destacarmos que este ensaio resulta de debates e avaliações do Componente Curricular Regular (CCR) do curso de Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó/SC*, denominado *Corpo e Educação*, ministrado pelo professor Dr. Alexandre Paulo Louro, em diálogo com pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Geografia - Licenciatura (UFFS/Chapecó/SC), intitulado *Performatividade de gênero na produção do espaço: lugar cotidiano de corpos LGBT*, desenvolvido sob orientação da professora Dr^a Paula Lindo (UFFS, *Campus Erechim/RS*).

O ensaio está organizado em três partes: inicialmente apresentamos algumas discussões teóricas a respeito de lugar cotidiano com base em Massey (2008), Andreis (2009) e Leite (1998); e acerca do binarismo de gênero e a escolarização dos corpos a partir das compreensões de Butler (2020) e Louro (2016, 2020). Na sequência, nos dedicamos a demonstrar dados de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ no Brasil publicizados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), entre 2000 e 2020, e pelo Relatório do Disque Direitos Humanos de 2019, a violência estrutural e generalizada em diversos espaços da vida cotidiana dos corpos dissidentes. Ainda, debatemos dados arguidos por Castro, Abramovay e Silva (2004), ABGLT (2016) e Constantino e Kraemer (2016) sobre violências LGBTfóbicas no espaço escolar. Também discutimos sobre as narrativas distorcidas que dificultam



avanços em políticas educacionais de combate à LGBTfobia em escolas do país. E, por fim, tecemos algumas conclusões com base nos debates desenvolvidos no decorrer do texto.

O LUGAR ESCOLAR NO CONTEXTO DO BINARISMO DE GÊNERO

O lugar cotidiano abarca as vivências diárias das pessoas, em suas relações com o humano e o não humano (MASSEY, 2008), “[...] com a particularidade de ter identificação e pertencimento com a pessoa” (ANDREIS, 2009, p. 37). Deste modo, a vivência cotidiana no lugar permite com que as pessoas criem elos de identificação com o espaço, ao ponto que passem a denominá-los de seus, como “minha escola”, “minha rua”, “meu bairro”, “minha casa”, e outros. A escola é um dos lugares que cotidianamente é vivido pelas pessoas que a produzem, como estudantes e profissionais, e torna-se significativo a estes a partir da vivência com “[...] todos os elementos de interação na vida diária [...]” característicos da escola (ANDREIS, 2009, p. 37). Esse aparato de significados que envolvem o lugar é produzido e subjetificado pelas pessoas que o vivem a partir do que percebem e concebem (LEFEBVRE, 2006), mas sempre em diálogo com o mundo, pois o lugar sempre se relaciona de modo multiescalar por meio de suas redes com outros lugares (MASSEY, 2008). Assim, a dimensão do lugar escolar não deve ser compreendida como sendo somente a parcela do espaço que está no interior das edificações e muros da instituição, como também toda a espacialidade à qual a escola se liga cotidianamente por meio de suas redes.

Sendo o lugar um espaço cotidianamente vivido, o lugar sempre é de alguém, não no sentido de propriedade, mas sim de se sentir pertencente ao espaço (ANDREIS, 2009). Ainda, há de se considerar que a instituição escolar é somente um dos espaços cotidianamente vividos pelas pessoas que o integram, e, por isso, a escola é intensamente conectada com os demais espaços de vivência cotidiana das pessoas que a frequentam. Neste sentido, tanto o caminho percorrido diariamente da residência dos profissionais ou estudantes até a escola quanto a unidade básica de saúde local que realiza intervenções de conscientização rotineiras na instituição, por exemplo, acabam compondo o lugar escolar, considerando que “[...] os lugares normalmente não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto [...]”, pois “[...] sendo uma construção subjetiva e ao mesmo tempo tão incorporada às práticas do cotidiano [...] as próprias pessoas envolvidas com o



lugar não o percebem como tal” (LEITE, 1998, p. 12). Justamente estas redes de relações com o global próprias que se estabelecem nos lugares que os tornam espaços singulares, pois, cada espaço é vivido de modo característico por pessoas com histórias e trajetórias únicas, e, portanto, os próprios lugares são produzidos para atender necessidades em condições específicas.

Além de nos permitir compreendermos como os lugares se tornam singulares, essas redes de relações que se estabelecem no lugar escolar possibilitam vislumbrarmos que problemas sociais que se manifestem neste lugar, mesmo que fora dos muros escolares, incidem em efeitos nas relações de ensino e aprendizagem e na vivência cotidiana dentro do espaço das escolas. Como exemplo, poderíamos citar inúmeras situações que rotineiramente se apresentam na realidade escolar, como as que envolvem questões étnicas, econômicas, religiosas, entre outras. Contudo, nos ateremos, considerando a natureza deste texto, às questões relativas a gênero e sexualidade.

No ocidente, o binarismo de gênero e a heterossexualidade são compreendidos como inteligíveis, e os corpos que destoam da matriz binária (macho/homem e fêmea/mulher) são excluídos e marginalizados por serem considerados ininteligíveis (BUTLER, 2020). Deste modo, o corpo, que não somente produz o espaço como também é espaço (LEFEBVRE, 2006), é uma materialidade envolta em significações socialmente impostas na vida cotidiana. Neste sentido, Butler (2020), argumenta que o gênero é um conjunto de atos performativos, que são repassados geracionalmente através do contato social, e que são repetidos incessantemente pelos corpos ao ponto de serem cristalizados em uma naturalidade de ser. Dentro deste conjunto de atos performativos, praticamente todas as ações humanas são delimitadas pelo binarismo, desde questões mais simples, como o corte de cabelo ou a cor da roupa, até situações complexas, como o acesso a cargos de liderança ou a destinação naturalizada aos trabalhos domésticos.

Ainda, como parte do binarismo de gênero, a heterossexualidade é compreendida como norma, homens devem relacionar-se emocionalmente e sexualmente somente com mulheres e reciprocamente. E como referido, no ocidente o binarismo de gênero é compreendido como normal, e assim, os corpos que nascem com pênis são assimilados como sendo de homens, e os corpos sem pênis, considerados de mulheres. A partir desta constatação material da genitália que se constroem as noções de gênero, isto é, homem e mulher, e é, então, que os corpos passam a receber as inúmeras normatizações de performatividade que deverão acompanhá-los durante toda



a vida, como por exemplo de que homens devem relacionar-se intimamente somente com mulheres. Após a constatação da genitália, o sexo se retira das interações na vida social cotidiana e é substituído pelo gênero, ou seja, pelas significações expressas performativamente pelos/nos corpos, que passam a ser compreendidos como transgressores do binarismo ou assimiladores dele.

Pensando nas interações múltiplas estabelecidas por um corpo em seu lugar cotidiano, podemos inferir que se demanda que este adote um sistema de signos e significados visíveis ligados às normas sociais daquele contexto, que no ocidente correspondem também àqueles ligados ao gênero. Esses signos não são adotados voluntariamente, mas são imposições universais de normatizações sociais históricas. Le Breton (2003, p. 29) argumenta nesta perspectiva que “para aderir com força à existência, multiplicam-se os signos de sua existência de maneira visível sobre o corpo” ao ponto que “o corpo torna-se emblema do *self*”. Portanto, além de perceber, o corpo é percebido por outros corpos, o que justifica a distinção dentre os corpos com inscrição de significados visíveis que expressem gênero. O corpo é uma materialidade social, pois, ele é percebido e concebido cotidianamente por outros corpos, que, por sua vez, também são sociais. A partir destas constatações, os corpos são compreendidos como estando dentro da matriz binária ou transgredindo-a.

Acontece que, mais do que um rótulo social, no Brasil, ser transgressor de gênero e sexualidade significa viver à margem, sendo socialmente excluído, discriminado e violentado em diversos espaços da vida cotidiana. A escola, como uma instituição que é frequentada também por corpos dissidentes da heterocisnormatividade, e que ao mesmo tempo é influenciada por seu contexto por meio das redes que a ligam ao mundo, vivencia diariamente conflitos e tensões que são relativos à sexualidade e ao gênero. As vivências dos estudantes e profissionais fora da escola são introduzidas na realidade escolar por meio de práticas e discursos que prejudicam os corpos frequentadores destes espaços que são dissidentes da heterocisnormatividade, e contribuem na perpetuação do binarismo de gênero.

Louro (2020, p. 61) argumenta que a escola, por meio de múltiplos e discretos “mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização”, atua na naturalização das lógicas



sociais que produzem corpos e identidades em uma lógica binária, produzindo corpos escolarizados ou corpos da “civildade jurídica e pedagógica”. Para a estudiosa, as materialidades que constituem os edifícios e as estruturas escolares, os currículos, as ações e processos da vida cotidiana destes espaços são, consciente e inconscientemente, circunscritos de significados e simbologias que informam e delimitam o que se permite e espera dos corpos que ocupam este lugar:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2020, p. 62-63).

A pesquisadora refere que a escola distingue e classifica, a todo momento, os corpos de meninos e meninas: nas organizações de filas, nas representações imagéticas e discursivas de homens e mulheres e do que socialmente se anseia destes (em comportamento e forma), nas distinções de brinquedos, brincadeiras e práticas esportivas, nos grupos de trabalho, nas correções de “desvio de comportamento”, na roupa do/a docente e no uniforme estudantil, na sexualidade e afetividade dos alunos e em tantos outros momentos e práticas (LOURO, 2020). A sexualidade dos corpos que ocupam este lugar deve ser cuidadosamente cerceada e, quando expressa, ainda que discretamente, deve sempre ser heterossexual, considerando vivermos em uma sociedade arraigada na lógica binária de gênero. Aos corpos que tenham sexualidades transgressoras da heteronormatividade “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação”, pois “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2016, p. 27).

Paralelamente, o tema encontra os tabus quando relacionado à educação e é alvo de disputas e narrativas distorcidas que impossibilitam avanços nos debates sobre a LGBTfobia nos



espaços escolares, a inserção dos temas nos currículos e a criação e implementação de outras políticas que resolvam esta problemática. Isso pois, como refere Louro (2016, p. 32), essas resistências a movimentos que buscam a garantia do direito à dignidade dos corpos com comportamentos destoantes da heterocisnormatividade nos espaços escolares expressam-se por meio de “apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e práticas tradicionais”, o que inclui a rejeição (por vezes violenta) de corpos não-cisgêneros e/ou não-heterossexuais. Neste sentido, na sequência apresentamos dados sobre a violência contra os corpos dissidentes no Brasil, com ênfase a dados que nos permitam vislumbrarmos as consequências no espaço escolar da naturalização e da discriminação de corpos transgressores no país.

VIOÊNCIA CONTRA CORPOS DISSIDENTES NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO LUGAR ESCOLAR

Embora sejam escassas as fontes de dados oficiais sobre violências e violações de direitos humanos contra corpos dissidentes da heterocisnormatividade no Brasil, algumas entidades civis realizam anualmente levantamentos estatísticos destes crimes, como é o caso do Grupo Gay da Bahia (GGB). Os dados publicizados por esta entidade são compilados a partir de matérias jornalísticas que noticiem estes crimes, e, portanto, assumem em sua metodologia a subnotificação, considerando que violências e violações não noticiadas não são contabilizadas. Ainda assim, os relatórios publicados por estas associações nos permitem minimamente mensurarmos as violências estruturais com motivação homotransfóbica no Brasil. No gráfico 1 apresentamos a evolução histórica dos dados de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ registrados e divulgados pelo GGB entre 2000 e 2020.

Gráfico 1 – Dados de homicídios e suicídios de pessoas LGBTQIA+ entre 2000 e 2020 no Brasil



Fonte: adaptado de Oliveira e Mott (2019) e Gastaldi *et al.* (2020).

Os dados são alarmantes: no período de 2000 a 2020, o GGB contabilizou cerca de 5.046 mortes violentas de LGBTQIA+ no Brasil, de modo que estes indicadores titulam o país “[...] como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (OLIVEIRA; MOTT, 2019, p. 13). Podemos notar pelo gráfico 1 que entre 2000 e 2017 os indicadores mantinham-se em tendência de alta, tendo como recorde na média histórica o ano de 2017, com 445 registros de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+. Entretanto, entre 2018 e 2020, observa-se uma considerável queda nos índices anuais de mortes violentas no Brasil, e alguns fatores ajudam a compreendermos os motivos para esta diminuição de registros.

Para Oliveira e Mott (2019), a eleição em 2018 de Jair Messias Bolsonaro para o cargo de presidente da república, bem com a de uma considerável quantidade de congressistas moralistas autodenominados como “patriotas” e “conservadores da família e dos bons costumes” (movimento político conhecido como bolsonarismo), foram fatores que interferiram nos indicadores devido a intensificação dos discursos de ódio contra minorias sexuais e de gênero. Para os pesquisadores, uma possível explicação para a contradição existente entre a intensificação dos discursos de ódio contra minorias sexuais no país e a diminuição nos números de mortes violentas, seria o fato de que a eleição de Bolsonaro acabou funcionando como um alerta de intolerância para a população LGBTQIA+, que passou a tomar maiores precauções e a se expor a menos situações de risco. Ainda



cabe destaque a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 2019, que equipara a LGBTfobia² ao crime de racismo e contribui na diminuição dos índices de homicídios e suicídios de pessoas LGBTQIA+, uma vez que torna a discriminação homotransfóbica um crime inafiançável e imprescritível, inibindo a prática criminosa. Outro fator que contribuiu para a diminuição de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+, a partir de 2020, foi o início da disseminação do vírus SARS-Cov-2 no território brasileiro, causador da pandemia da doença Covid-19, e a consequente imposição de medidas de distanciamento social que novamente influenciaram na diminuição da exposição a situações de risco aos corpos LGBTQIA+. Entretanto, mesmo com uma diminuição nos índices, o Brasil segue como campeão mundial de mortes violentas contra minorias sexuais, o que demonstra que a diminuição não é tão significativa assim.

Alguns dados demonstram ainda que essa violência estrutural e generalizada se estende a diversos espaços da vida cotidiana dos corpos LGBTQIA+, com múltiplas possibilidades. O Relatório do Disque Direitos Humanos de 2019 aponta que das 846 denúncias de violências ou violações física, verbal, emocional e financeira registradas no ano por pessoas LGBTQIA+, 244 ocorrências foram na casa da vítima, 169 na rua, 55 na casa do suspeito, 45 em hospital, 37 no local de trabalho, 23 em escolas e em outros espaços (BRASIL, 2020). O relatório de mortes violentas do GGB de 2019 aponta que dos 362 homicídios de sujeitos LGBTQIA+ daquele ano ocorreram “[...] 179 (49,4%) em vias públicas, 155 (42,8%) em residências e 28 (7,7%) em estabelecimentos privados [...]” (OLIVEIRA; MOTT, 2019, p. 09). Explicita-se, assim, que corpos LGBTQIA+ convivem cotidianamente em grande parte dos espaços que frequentam com uma opressão sistemática, generalizada e violenta.

A realidade brasileira de violência e discriminação contra corpos LGBTQIA+, no Brasil, influencia diretamente a realidade escolar, por se tratar de um espaço que também é produzido por estes corpos, e, portanto, corresponde a uma necessidade das pessoas que frequentam as instituições de ensino. Também, por se tratar de um debate político que tem ganhado cada vez mais força na vida cotidiana das pessoas, estimulando a necessidade de espaços para falar sobre o tema,

2 Segundo o entendimento do Supremo Tribunal Federal, por meio da Ação direta de Inconstitucionalidade ADO 26/2019, entende-se por LGBTfobia toda e qualquer conduta “homofóbica ou transfóbica, real ou suposta que envolva aversão odiosa à orientação sexual ou à identidade de gênero de alguém, por traduzirem expressões de racismo, compreendido em sua dimensão social” (BRASIL, 2019, p. 05).



como a escola. Ao mesmo tempo, podemos observar que a LGBTfobia no espaço escolar, promovida tanto por estudantes quanto por profissionais, reflete a realidade destas pessoas em suas vidas cotidianas, e o que estas conceberam sobre o tema em outros espaços.

Nesta perspectiva, podemos destacar a pesquisa realizada em 2004 por Castro, Abramovay e Silva, denominada *Juventudes e sexualidade*, que contou com mais de 16 mil estudantes de ensino fundamental e médio, 4 mil tutores e 4 mil profissionais do corpo técnico-pedagógico de 241 escolas públicas e privadas, das redes estadual e municipal de 14 capitais brasileiras. De acordo com a pesquisa, cerca de 20% dos estudantes consideravam a homossexualidade uma doença, e ainda expressa que:

Cerca de ¼ dos alunos afirmam que não gostaria de ter um colega de classe que fosse homossexual [...]. Os pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho chegam a cerca de 48% em Fortaleza, sendo que a menor expressão desse indicador de rejeição está em torno de 22% em Porto Alegre. Já entre os professores, a rejeição explícita aos homossexuais é mais baixa: cerca de 6% dos professores no Distrito Federal afirmam que não gostariam de ter homossexuais como seus alunos. No outro extremo, considerando as 14 cidades, encontra-se que tal percentagem de rejeição chega a cerca de 2% em Porto Alegre. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 303-304).

Também são relevantes os apontamentos da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar no Brasil de 2016 (ABGLT, 2016), que expõe a violência a que estudantes LGBTQIA+ dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio foram submetidos cotidianamente em escolas de educação básica das redes pública e privada brasileiras. Segundo esta pesquisa, dos cerca de mil estudantes LGBTQIA+ participantes de diversos estados do Brasil, 73% afirmaram que já haviam sido agredidos verbalmente devido à sua orientação sexual, e 68% por causa de sua identidade/expressão de gênero. Quanto à violência física, 27% foram agredidos por sua orientação sexual, e 25% por sua expressão de gênero. Demonstra também que 60% dos estudantes participantes se sentem inseguros na escola por causa de sua orientação sexual, e 42% pela forma como expressam seu gênero. Os estudantes apontaram ainda que ouviram comentários homofóbicos/lesbofóbicos (tais como “bicha”, “sapatão” ou “viado”): 17% afirmaram ouvir este tipo de comentário quase sempre, 30% frequentemente e 30% às vezes. Quanto a terem ouvido



comentários preconceituosos sobre pessoas trans (tais como “traveco”) na escola, 31% informaram que ouviram estes termos quase sempre, 23% frequentemente, e 20% às vezes. Outro dado relevante arguido pela pesquisa é que os estudantes passaram a evitar alguns espaços da escola porque se sentiam inseguros ou constrangidos neles, sendo que 38% deixaram de frequentar os banheiros, 36% as aulas de educação física, 30% vestuários, 25% passaram a evitar pátios, corredores e escadas, e 22% as quadras e instalações esportivas. Ainda cabe destaque ao fato de que somente 20% dos alunos afirmaram ter estudado sobre questões positivas relacionadas a pessoas LGBTQIA+ na sala de aula; 6% sobre questões positivas e negativas; 16% somente sobre questões negativas; e 56% afirmaram que a temática sequer foi abordada em aula. Além disso, o estudo revela que estudantes LGBTQIA+ que haviam sofrido violências em decorrência de sua orientação sexual ou expressão de gênero tinham duas vezes mais probabilidade de faltar às aulas, e “[...] 1,5 vezes mais probabilidade de relatar níveis mais elevados de depressão [...]” (ABGLT, 2016, p. 19).

Outro estudo realizado por Constantino e Kraemer, em 2016, com 720 estudantes de ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental de 16 escolas das redes públicas estadual e municipais, localizadas em quatro municípios da região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, revela que, dentre os estudantes participantes, 40% afirmaram que consideram a heterossexualidade como mais correta, em contrapartida aos 41% que entendem a heterossexualidade não sendo necessariamente mais correta, e 19% responderam outros. Podemos comparar os dados obtidos pelo estudo de Constantino e Kraemer (2016) com os que são expressos por Castro, Abramovay e Silva em 2004, e pela ABGLT em 2016, para inferirmos que os espaços das escolas de educação básica brasileiras são extremamente normatizados a partir de uma lógica binária de gênero e de heterossexualidade compulsória na vida cotidiana. Alunos, professores e tutores participam desta disputa de poderes no espaço escolar, e como os dados da violência contra corpos transgressores no Brasil, e nas escolas, nas últimas duas décadas sugerem, os corpos dissidentes são cotidianamente expostos a violências LGBTfóbicas dentro dos espaços escolares.

Estes dados demonstram que a exclusão socioespacial com base em gênero e sexualidade é intensa no Brasil, e ocorre em níveis diferentes, tanto na opressão ao estudante LGBTQIA+ da escola de educação básica quanto na opressão da mulher transgênero fadada



socialmente à prostituição³. Mais do que isso, demonstra que a opressão com base no binarismo de gênero infere em consequências muito mais ocultas na vida de corpos LGBTQIA+ do que os dados de homicídios, suicídios, lesões e estupros nos permitem compreendermos. Essas violências resultam em consequências na vida destas pessoas que não necessariamente estejam ligadas à morte ou à agressão física e sexual, pois a opressão escolar, por exemplo, resulta em decaimento no aprendizado dos alunos, no abandono escolar e em depressão. E a escola, sendo um espaço que é cotidianamente vivido, para muitos estudantes, transforma-se em um momento de tortura, impossibilitando qualquer tipo de aprendizado e inúmeras consequências emocionais e sociais em toda a vida das pessoas.

Ainda podemos observar que a realidade cotidiana escolar é diretamente influenciada por questões relacionadas à sexualidade e gênero que se manifestam em toda a sociedade, como a marginalização e exclusão dos corpos LGBTQIA+. Os estudantes relatam ouvir comentários pejorativos sobre sua sexualidade e gênero que, somados às violências físicas, fizeram com que deixassem de frequentar espaços e momentos tão importantes da vida escolar por se sentirem inseguros neste lugar, como a educação física e o contato social com os colegas nas áreas comuns, e até mesmo espaços destinados a necessidades básicas como os sanitários. É possível notar que muitas vezes, dentro do ambiente escolar, a homossexualidade é compreendida como uma patologia ou anormalidade, de modo que corpos transgressores da heterocisnormatividade são comumente violentados verbalmente e fisicamente ou excluídos do convívio social dentro do ambiente escolar. As pesquisas demonstram também que a discriminação LGBTfóbica dentro da escola encontra respaldos nos pensamentos de parte dos tutores dos estudantes, o que revela que as violências físicas e verbais ocorridas no âmbito do espaço escolar denotam outras experiências homotransfóbicas desses estudantes em seus lugares cotidianos, muitas vezes em casa com os tutores.

³ De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA), 90% das mulheres trans e travestis brasileiras têm a prostituição como fonte primária de renda no país e 78% dos homicídios com motivação transfóbica registrados no Brasil em 2020 foram de profissionais do sexo (ANTRA, 2020).



Torna-se, portanto, evidente a urgência de políticas educacionais voltadas ao combate da LGBTfobia nas escolas, garantindo o acesso e a permanência de corpos LGBTQIA+ nos espaços escolares com segurança. Políticas educacionais são ainda mais urgentes quando observamos que mais da metade dos estudantes participantes da pesquisa da ABGLT (2016) afirma não ter tido nenhuma aula voltada a estudar estas temáticas, o que dificulta ainda mais o debate e o acesso ao conhecimento, que já é envolto em tabus. Embora nos últimos anos os corpos LGBTQIA+ tenham conquistado muitos direitos no Brasil, o debate sobre o combate à discriminação LGBTfóbica na escola ainda se demonstra potencialmente problemático.

Poucas são as políticas públicas voltadas a esse segmento populacional, e na escola são debates envoltos em proibições e narrativas distorcidas. Souza e Amaral Filho (2016, p. 65) argumentam que “[...] o tema homofobia levou bastante tempo para entrar na agenda de pesquisa sobre políticas públicas, da educação brasileira. Desta maneira, pouco ainda conseguiu-se transformar esta escola que contínua e sistematicamente, discrimina por questões de sexualidade e gênero”. Os autores elencam alguns documentos das políticas que expressam timidamente questões de gênero e sexualidade na escola, ou tentam, como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996, o programa Brasil Sem Homofobia de 2004, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTQIA+ de 2009, e o Plano Nacional da Educação de 2010. Parte da morosidade estatal em resolver o problema da LGBTfobia nas escolas de educação básica brasileiras encontra o conservadorismo⁴ como um dos principais obstáculos, e as narrativas distorcidas que dele derivam e dificultam avanços na garantia de direitos aos corpos LGBTQIA+ nas escolas, como por exemplo as narrativas do “Kit Gay” e da “Ideologia de Gênero”.

Tanto os termos “Kit Gay” quanto “Ideologia de Gênero” são narrativas alcinhas a partir de distorções de políticas públicas e debates acadêmicos feministas, utilizando-se de um

4 De acordo com Sepúlveda, J. e Sepúlveda, D. (2019, p. 875), o conservadorismo pode ser compreendido como “um discurso contrário a ganhos e direitos sociais”, que “se sustenta na anti-intelectualidade, na antirracionalidade, na luta contra qualquer forma de revolução e contra a democracia, tornando-se uma forte narrativa em disputa no campo da cultura” (SEPULVEDA, J.; SEPULVEDA, D., 2019, p. 875) e se pauta na naturalização social das desigualdades de classes, raças, gêneros e sexualidades, assumindo em seus mecanismos de atuação discursividades articuladas à religiosidade, sobretudo à cristã no âmbito escolar (SEPULVEDA, J.; SEPULVEDA, D., 2016).



moralismo supostamente salvador da inocência infantil e dos valores da “família tradicional brasileira”. Corpos estes, os dos jovens e dos membros da “família tradicional”, que possuiriam formas e comportamentos pré-estabelecidos pelas forças da natureza e do divino. Contudo, não há como concebermos estas narrativas políticas, como as que culminam no chamado “Kit Gay” e na “Ideologia de Gênero”, como sendo criações súbitas do movimento político denominado “bolsonarismo”. Trata-se de narrativas políticas distorcidas de pautas sociais e teorias científicas, tendo como alvo o conhecimento científico, sobretudo das humanidades contestadoras da materialidade pré-discursiva absoluta do corpo, e os corpos rebeldes a essas normativas sociais (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018). São dispositivos historicamente e, portanto, espacialmente constituídos, que objetivam a manutenção da dominação e controle dos corpos.

De acordo com Maranhão Filho, Coelho e Dias (2018), o termo “Kit Gay” deriva de uma reação a uma tentativa de política pública brasileira em 2011 de combate à homofobia em escolas públicas do país, por meio do Programa Brasil Sem Homofobia. Composto por um conjunto de materiais denominado de “kit anti-homofobia”, o projeto visava fornecer informações e espaços de debates a temas como orientação sexual e gênero no ambiente escolar, e, portanto, estamos tratando de um material que se pretendia voltar-se à educação sexual escolar com fins estritamente pedagógicos e fundamentado na garantia de direitos humanos, e podemos inferir que a importância de um programa com tal finalidade se demonstra por meio de dados de violências cotidianas nas escolas brasileiras. Neste contexto, o termo “[...] ‘kit gay’ teria sido inventado para impedir que a homofobia fosse combatida nas escolas públicas, garantindo os interesses de lideranças político-religiosas conservadoras.” (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018, p. 71).

Já o termo “Ideologia de Gênero” é circundado por contradições que em muito se assemelham as que tratamos sobre o “Kit Gay”, mas sua gênese não é de uma reação a uma política pública de Estado, e sim de uma contrariedade da Igreja Católica latino-americana às teorias feministas da década de 1990, se popularizado no Brasil na segunda década do século XXI, durante os debates do Plano Nacional da Educação (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018). Novamente o que vemos, assim como no termo “kit gay”, é uma contradição entre a dicotomia social e o natural nestes discursos. Se existe gênero e sexualidade biologicamente natural, normal e imutável, como poderia uma ideologia ou um material pedagógico com a influência dos professores atuar



socialmente nessas estruturas absolutamente biológicas? Se essa ideologia e este kit poderiam atuar alterando o imutável, reconhece-se o caráter social da sexualidade, do sexo e do gênero? Agora, se não se reconhece o caráter social destas corporeidades do gênero, do sexo e da sexualidade, não se esvazia o sentido de opor-se a um suposto conhecimento ou material que seria capaz de tornar pessoas homossexuais ou incentivá-las a querer “mudar de gênero”? A contradição habita justamente nas “confusões”, ou dispositivos históricos como sugere Foucault (1999), em que as noções de sexo, gênero e sexualidade se constituem no imaginário e no discurso popular, acadêmico e político. Daí que surge o segundo elemento destacado, não havendo justificativa lógica para oposição ao combate da LGBTfobia no ambiente escolar, o objetivo da criação e popularização destes termos depreciativos (“Ideologia de gênero” e “Kit-gay”) aparenta ser o da manutenção ao direito de oprimir corpos dissidentes da heteronormatividade.

Podemos notar que o que se encontra no centro desta “confusão” contraditória, e política, relaciona-se com a dicotomia social e natural que envolve sexo, gênero e sexualidade, mas sobretudo o empenho na garantia de permanência da opressão a corpos transgressores da matriz binária no lugar escolar. Ainda, que as narrativas políticas presentes no lugar das escolas do Brasil são entremeadas por disputas e falácias, que inferem diretamente em consequências na escola, por meio das redes pelas quais a escola se liga ao mundo, considerando que dificultam o debate e o avanço sobre este tema em escolas brasileiras. A violência escolar com base em sexualidade e gênero existe e é sistemática e estrutural. A escola, sobretudo os corpos LGBTQIA+, demandam do poder público ações que visem erradicar esta prática que agora é considerada criminosa, e assim, o cumprimento dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, garantindo uma educação para todos com igualdade de acesso e permanência para os corpos LGBTQIA+ em escolas seguras que ofertem uma educação com garantia de padrões de qualidade, liberdade de aprendizado e ensino, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

CONCLUSÕES

Considerando as discussões que viemos tecendo neste ensaio, propomos algumas conclusões sobre a temática debatida. Primeiramente, podemos constatar, a partir dos dados



analisados, que nas últimas duas décadas perpetuou-se uma opressão estrutural, sistemática e violenta com base em sexualidade e gênero aos corpos transgressores da matriz binária no Brasil. Essa violência estende-se a diversos espaços vividos por estas pessoas, predominando nas relações cotidianas do lugar dos corpos LGBTQIA+, que são quase sempre regulados pelo binarismo de gênero e pela heterossexualidade compulsória.

A escola, sendo parte do lugar cotidiano das pessoas que a vivem e produzem, torna-se significativa àqueles que a frequentam. As pessoas que vivem e produzem a escola a modificam considerando suas condições, seu contexto e suas necessidades, e nesta perspectiva que o binarismo de gênero e a heterossexualidade compulsória assumem significativos papéis na vida escolar. A partir das redes que ligam a escola ao mundo, a vivência escolar é influenciada pela realidade do lugar, e quando as pessoas que produzem a escola vivem em um lugar que naturaliza a violência, seja física, psicológica ou verbal, a corpos LGBTQIA+, o espaço escolar expressa também essa realidade. Deste modo, no espaço escolar reproduzem-se as práticas discriminatórias que são vividas fora deste ambiente, e quando não há ação para resolver o problema, a opressão nas instituições de ensino atua como perpetuadora da lógica binária de gênero e sexualidade.

É nítida a necessidade de políticas educacionais que busquem erradicar a violência LGBTfóbica nas escolas brasileira, bem como de inserir estes debates de forma obrigatória nos currículos escolares. Contudo, considerando o descaso do Estado em coletar dados oficiais de violências e violações a corpos LGBTQIA+ em escolas do país, a insuficiência gritante de políticas educacionais voltadas ao problema e a escalada de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ no Brasil nas últimas duas décadas evidenciam o aval estatal para a continuidade da opressão dos corpos LGBTQIA+ em escolas e demais espaços do Brasil. Cabe destacar que se somam aos desafios já apresentados o da necessidade de um combate eficiente de narrativas distorcidas que objetivam única e exclusivamente criar ruídos em um debate que é urgente.

Por fim, destacamos a importância de a Geografia estabelecer debates ao entorno do gênero e da sexualidade, sobretudo os que envolvam a educação, considerando que para compreender como o espaço influencia a ação humana, e como a ação humana influencia o espaço, é preciso considerarmos gênero e sexualidade, pois não existe espaço sem humano, nem humano sem performatividade de gênero. Ao mesmo tempo que o espaço escolar é influenciado pelo



binarismo que chega à escola por meio das redes que a ligam ao mundo, a escola tem o potencial de modificar a realidade do lugar. Contudo, o que podemos concluir com os debates que propomos neste texto é que a escola do século XXI segue atuando como um instrumento de perpetuação da lógica binária de gênero e da heterossexualidade compulsória na sociedade brasileira, por meio da exclusão do debate e da normalização da violência aos corpos transgressores da heterocisnormatividade no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. *Pesquisa nacional sobre o ambiente escolar no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

ANDREIS, Adriana Maria. *Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica*. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2009. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/398/Adriana%20Mariana%20Andreis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2021.

ANTRA. *Relatório Completo de Assassinatos de Travestis e Transexuais da Antra*. Antra – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade Por Omissão nº 26/2019, de 13 de junho de 2019. Ação direta de inconstitucionalidade por omissão – exposição e sujeição dos homossexuais, transgêneros e demais integrantes da comunidade lgbti+ a graves ofensas aos seus direitos fundamentais em decorrência de superação irrazoável do lapso temporal necessário à implementação dos mandamentos constitucionais de criminalização instituídos pelo texto constitucional (CF, art. 5º, incisos XLI e XLII). *Ação Direta de Inconstitucionalidade Por Omissão 26*.



Brasília, Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754019240>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. Equipe da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. *Disque Direitos Humanos: Relatório 2019*. Brasília, 2020. Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

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

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em:

http://www.cepac.org.br/agentesdacidadania/wp-content/uploads/2014/04/Unesco_juventudes_sexualidade.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

CONSTANTINO, Clarice Klann; KRAEMER, Celso. Homossexualidade e homofobia: a heterossexualidade é mais correta que a homossexualidade? In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (org.). *Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero*. Rio Grande: Realize, 2016. p. 338-350.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S. l.: s. n.], 2006. Título original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEITE, Adriana Filgueira. O lugar: duas acepções geográficas. *Anuário do Instituto de Geociências*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em:

<https://revistas.ufri.br/index.php/aigeo/article/view/6197>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.



LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Cap. 1. p. 07-34.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. *Correlatio*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 65-90, dez. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/9299/6568>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos; MOTT, Luiz. *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/04/relatc3b3rio-ggb-mortes-violentas-de-lgbt-2019-1.doc>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga et al. (org.). *Observatório de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil - 2020: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTQ+ e Grupo Gay da Bahia*. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTQ+, 2021. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/02/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 141-154, out./dez. 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.24767. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767/19208>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, Bruna Camilo de Souza Lima e. *Patriarcado e teoria política feminista: possibilidades na ciência política*. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia e



Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31963>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SOUZA, José Antônio Correia de; AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. A política educacional brasileira entre 2003 e 2014 e as demandas do movimento social LGBT. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; FONTANA, Maria Iolanda; SALOMÉ, Josélia Schwanka (org.). *Políticas públicas e gestão democrática da educação: desafios e compromissos*. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 3. p. 65-94.



SOBRE A AUTORIA

Eduardo Cesar da COSTA

Licenciado em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Atualmente é professor da rede pública municipal de ensino de Chapecó - SC; mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo/UFFS) na linha de pesquisa 'Produção do espaço e dinâmicas naturais' e especializando em Metodologia do Ensino de Geografia (FATESP). Também é membro do Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE), do Grupo de Pesquisa em Geografia e Gênero, Natureza e Vida Cotidiana (GENVI), do Grupo de Estudos Lugar (UFFS) e do Grupo de Estudos em Gênero e Educação (GEGEDUC). Possui como principais áreas de interesse Geografia da sexualidade e gênero, ensino de Geografia, cartografia temática e políticas educacionais.

Alexandre Paulo LORO

Pós-Doutor pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), com estágio Sanduíche no Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade de Valência - Espanha (com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com Estágio Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC) - Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura Plena em Educação Física (UFSM). Atuou como docente e coordenador de Curso na UFMS e UFGD. Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul; Professor Credenciado como Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFFS), Curso de Mestrado. Avaliador do PNL2019 na área de Educação Física. Coordenador Adjunto no PNL2023 - Objeto 4 - Categoria 2 - Educação Física. Membro do Banco de



COSTA, E. C.: LORO, A. P.
Binarismo de gênero da escola
| Artigo

Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - BASIS/INEP/MEC desde 2018 na área de Educação Física. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Ciências Humanas e Interculturalidade (GEPECI/UFFS). Docente Orientador no Programa CAPES/EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 24/2022 - Curso de Pedagogia - UFFS - Campus Chapecó. Produções: Artigos publicados (43); Livros e capítulos (23); Trabalhos publicados em anais de eventos (70). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Física Escolar. Atua nos seguintes temas: formação docente; interdisciplinaridade; lazer; livro didático; corpo e jogos/brincadeiras.

Submissão: 01 de novembro de 2021

Avaliações concluídas: 14 de junho de 2022

Aprovação: 25 de outubro de 2023

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

COSTA, Eduardo; LORO, Alexandre. Corpos transgressores do binarismo de gênero no lugar escolar brasileiro do século XXI. Revista *Temporis(ação)*: periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 22, N. 01, p. 22, jan./jun., 2023. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>

Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >