

Corpos LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

LGBTQIAPN+ bodies shaking normal(t)izations: gender, sexualities and youth subjectivities in everyday school life

Ivan Amaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro

Mariana Paixão
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)
Rio de Janeiro

Resumo

Discursos de ódio dirigidos, principalmente, contra mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+ têm sido uma constante, atualmente. Neste contexto anti-gênero e neoconservador, refletimos sobre os modos nos/pelos quais corpos LGBTQIAPN+ abalam as estruturas normal(t)izadas cisheteronormativas de uma escola de ensino médio da/na baixada fluminense. Problematicamos os modos como estes corpos enfrentam estas violências por meio da performatividade desviante em movimento na escola. Tendo o método cartográfico como eixo, realizamos oficinas e conversas para costurar os fios em uma tessitura de reflexões com jovens, compreendendo como performatizam/produzem identidades de gênero na escola. Discutem-se, aqui, alguns achados de pesquisa realizada na/com/pela escola para enfrentar a violência de gênero e a LGBTIfobia. As vozes potentes dos jovens são basilares no protagonismo para construir uma escola acolhedora, democrática, não-sexista e não-lgbtifóbica.

Palavras-chave: Gênero; Juventude; Performatividade de Gênero

Abstract

Hate speech directed mainly against women and the LGBTQIAPN+ community has been a constant today. In this anti-gender and neoconservative context, we reflect on the ways in/through which LGBTQIAPN+ bodies shake the cisheteronormative normal(t)structures of a high school in the Baixada Fluminense. We problematize the ways in which these bodies face these violences through deviant performativity in movement at school. With the cartographic method as the axis, we held workshops and conversations to sew the threads in a weave of reflections with young people, understanding how they performatize/produce gender identities at school. Some findings of research carried out in/with/by the school to face gender violence and LGBTIphobia are discussed here. The powerful voices of young people are fundamental in the protagonism to build a welcoming, democratic, non-sexist and non-LGBT school.

Keywords: Gender; Youth; Gender Performativity.

Contextos de ofensivas anti-gênero: guinada à direita?

Vivemos momentos de grandes retrocessos nos direitos que temos conquistado desde a retomada da democracia em fins dos anos 1980, especialmente, em relação às questões de gênero e sexualidades, pautas históricas do movimento feminista e LGBTQIAPN+ⁱ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Pansexuais, Não-Binários e demais identidades).

Como um dos mais recentes exemplos dessas ofensivas anti-gênero, em 2024, o deputado Sóstenes Cavalcante, pastor evangélico filiado ao PL/RJ (Partido Liberal, Rio de Janeiro), juntamente com outros deputados, apresentou o Projeto de Lei nº 1.904/2024 (Brasil, 2024) que prevê a alteração do Código Penal Brasileiro para equiparar o aborto realizado após 22 semanas de gestação ao crime de homicídio simples, em todos os casos. O requerimento de urgência, encabeçado pelo deputado federal Eli Borges do PL/TO (Partido Liberal, Tocantins), foi apresentado em 04 de junho de 2024. O pedido foi assinado por mais 26 deputadosⁱⁱ. No dia 12 de junho, a Câmara dos Deputados aprovou o requerimento de urgência para tramitação do projeto. Um requerimento para a realização de uma audiência pública para debater o projeto foi aprovado em 14 de junho.

O debate, no entanto, não aconteceu e manifestações se desencadearam por todo o Brasil e, mais intensivamente, nas redes sociais. Uma onda de protestos tomou conta das ruas em todo o país, liderada por movimentos feministas e pela sociedade civil, contra a aprovação em regime de urgência do PL. O texto buscava retroceder nas três possibilidades legais de aborto: em caso de risco à vida da mãe, em caso de estupro e gestação de feto anencéfalo. Dessa forma, o Projeto outrora intitulado pela bancada evangélica como “PL do Aborto” ganhou nova denominação nas redes: “PL do Estupro”, “PL da Gravidez Infantil”, “PL do Estuprador”, ganhando uma visibilidade relevante. Diversas entidades se posicionaram contrariamente. O Conselho Pleno da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) aprovou parecer definindo o projeto como inconstitucional, inconveniente e ilegal. Assim, com a intensa repercussão negativa, o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira do Partido Progressista, Alagoas (PP-AL) foi forçado a anunciar a criação de uma comissão para debater o projeto e a adiar a discussão para o segundo semestre do ano.

Mais uma vez o debate não aconteceu e a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) da Câmara aprovou, em novembro de 2024, o PL nº 1.904/2024 (Brasil, 2024)

que acaba com quaisquer possibilidades de abortos autorizados no Brasil, incluindo os casos de estupro. Foram 35 votos a favor e 15 votos contrários à PEC 164/2012 (Brasil, 2012). A aprovação na CCJ ocorreu, não sem resistências. Protestos e manifestações contrárias foram protagonizadas por ativistas gritando frases como "*criança não é mãe, estuprador não é pai*" e parlamentares da bancada mais progressista. A presidente da CCJ, deputada Caroline de Toni, do Partido Liberal, de Santa Catarina (PL-SC), chegou a pedir a retirada dos manifestantes, mas a sessão foi interrompida e transferida para outro plenário.

Este é apenas mais um exemplo de como os movimentos anti-gênero vem atuando em dimensão global e, nos últimos anos, mais detidamente, em nível nacional, com a ascensão de um governo de direita no período 2019-2023 e com o aumento da bancada evangélica no Congresso Nacional. Mesmo com a eleição do Presidente Lula da Silva para o período 2024-2026, essas ofensivas ganham maior visibilidade, principalmente, no jogo político entre o Legislativo, com maioria conservadora, e o Executivo. Nos últimos anos, uma crescente visibilidade dos discursos de ódio, ganhando um espaço significativo e criando um cenário de tensões, embates, disputas e conflitos. Esses discursos situam mulheres, indígenas, quilombolas e a comunidade LGBTQIAPN+ como principais alvos. Nesse sentido, as ofensivas anti-gênero se colocam como estratégias de enfrentamento às lutas feministas e da comunidade LGBTQIAPN+.

Este texto analisa, a partir de uma reflexão sobre as políticas e movimentos anti-gênero, como os corpos LGBTQIAPN+ vêm abalando as estruturas normal(t)izadas cisheteronormativas em uma escola de ensino médio na periferia de um município da Baixada Fluminense, como processo de resistência e enfrentamento dos movimentos conservadores. Na primeira seção, faremos uma reflexão sobre estes avanços anti-gênero. Em seguida, trataremos de achados da pesquisa que temos desenvolvidoⁱⁱⁱ em uma escola de Ensino Médio, localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Contexto de Ofensivas Anti-Gênero: entre disputas e reações conservadoras

Em um contexto marcado pela precariedade das vidas humanas, das subjetividades juvenis e das disputas narrativas, inicialmente, faremos uma breve retomada da trajetória das políticas que envolvem as questões de gênero e sexualidade no Brasil, situando-as a partir da redemocratização e das reações conservadoras mais recorrentes nos anos 2000. Não pretendemos ser exaustivos, mas apresentar um contexto em que nossas reflexões se

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

concentrem nas ofensivas anti-gênero, em suas nuances neoconservadoras, definindo, assim, uma pauta de lutas e enfrentamentos aos movimentos contrários aos direitos humanos. Tais ofensivas tentam reforçar estruturas cisheteronormativas que combatem a pauta histórica dos movimentos feministas (Heiborn, Sorj, 1999), excluem e marginalizam corpos dissidentes, portanto, sujeitos LGBTQIAPN+ (Seffner, 2017). No entanto, é precisamente nesses contextos adversos que os corpos LGBTQIAPN+ emergem como agentes de transformação e desobediência desafiando as normas estabelecidas através da performatividade desviante.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que, no Brasil, as reivindicações por direitos reprodutivos, a partir da criação e dos avanços das lutas feministas, encontram terreno fértil no espectro da redemocratização em fins dos anos 1980 e da Constituição Federal de 1988. A Constituição Cidadã estabeleceu, dentro das disputas da época, elementos sólidos fundamentais de respeito e promoção da liberdade e igualdade, envolvendo as questões de igualdade sexual e racial, direito à privacidade e proteção contra as diversas formas de discriminação. Há, também, indicações evidentes de incorporação de normas internacionais de direitos humanos nos marcos legais e jurídicos nacionais. O país, portanto, compõe o conjunto de países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e segue suas normativas em torno dos direitos humanos universais.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, temos constituído constantes e recorrentes lutas relevantes na perspectiva da garantia de um estado democrático de direitos, de amplo exercício de nossa cidadania e de respeito às diferenças. No processo da redemocratização, além do grande movimento das “Diretas Já”, houve uma grande movimentação no sentido de construir e consolidar os auspícios democráticos em nosso país. Claudia Vianna (2018) nos informa que havia todo um cenário caracterizado pela “revitalização dos movimentos sociais, mobilizações populares, associações sindicais” que apontava para uma reivindicação de grupos organizados por ampliação dos espaços democráticos. A promulgação da Constituição Federal de 1988 contribuiu para um sentimento de esperança no sentido de superar os “anos de chumbo” e prospectar uma sociedade com mais democracia. Neste contexto, uma das demandas estava fundamentada na perspectiva de ampliação do acesso e permanência à educação pública e de qualidade (Vianna, 2018).

No entanto, nossa recente democracia tem sofrido ataques subsequentes que ganharam um delineado mais substancial a partir das eleições presidenciais e da eleição de alguns governos estaduais em 2018 e que parecem se acirrar nas eleições de 2022. Este grupo, amparado numa onda mundial de avanço de ideias conservadoras (Levitsky; Ziblatt, 2018), vem buscando incessantemente, num amplo espectro discursivo, hegemonizar um conjunto de políticas de desmonte dos direitos humanos, da democracia e da cidadania. Inequivocamente, nos apercebemos de uma triste constatação: “o ódio à democracia não é novidade. É tão velho quanto a democracia, e por uma razão muito simples: a própria palavra é a expressão de um ódio” (Rancière, 2014, p. 8).

Neste cenário de ataques antidemocráticos, as ofensivas dirigem-se, principalmente, à caça dos direitos daquela(e)s^{iv} que não se encaixam no padrão da heterossexualidade estrutural: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Não-Binários, Intersexuais. Essas ofensivas são constituídas majoritariamente por pessoas brancas, *heterossexualiscisgêneras*, que “lutam para manter seus privilégios, em nome da moral, dos valores, dos costumes e da família tradicional” (Carvalho; Pocahy; Santos, 2017, p. 756). Estes ataques, configurados como interdições, censura e regulação ao caráter democrático da sociedade atingem, também, a escola e impõem a nós, educadora(e)s e pesquisadora(e)s^v, a necessidade de consolidar maiores práticas de resistências em defesa da produção de conhecimentos contrários aos obscurantismos de discursos religiosos e teoricamente infundados. Pensando no caráter propositivo, nos deteremos na narrativa que nos encaminha para a busca de espaços de fuga, brechas, fissuras, para intensificar e promover a discussão de gênero e de sexualidades nos cotidianos escolares. Ao focalizarmos estas temáticas, contribuiremos para a formação de sujeitos cidadãos mais solidários, mais respeitosos, menos preconceituosos e que, sobretudo, reconheçam e legitimem a multiplicidade de formas de ser/existir. Concordamos com Guacira Lopes Louro (2014, p. 47) quando afirma ser “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Neste sentido, o combate à vulnerabilidade a que estamos exposta(o)s exige estratégias outras no reconhecimento das violações a que estamos submetida(o)s e de como podemos enfrentar tais violações.

As motivações de medo e luto se consubstanciam à medida em que nos percebemos violados e de que outros corpos podem também ser violados. Há um conjunto de meios

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

diversos que instauram o cenário de vulnerabilidades, de violência e “se estivermos interessados em deter esses ciclos a fim de produzir resultados menos violentos, é sem dúvida importante nos perguntarmos o que pode ser feito como política de luto além de uma guerra” (Butler, 2019, p. 10). O breve panorama apresentado acima caracteriza o triste cenário social experienciado no Brasil e se constitui como o pano de fundo das pesquisas produzidas pelo nosso grupo de pesquisa. Para situarmos de que forma as práticas pedagógicas se articulam com as políticas públicas e a produção acadêmica relativas às temáticas de gênero e sexualidades no campo da educação, procedemos ao levantamento de teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2020. Estes trabalhos são orientadores para ampliarmos nossas perspectivas sobre o que a universidade pública brasileira vem produzindo, como vem se dando esta produção, em que contexto e que desafios se colocam a partir das duas primeiras décadas do século XXI no campo dos estudos de gênero e no campo da educação.

O movimento feminista influenciou, sobremaneira, na organização das lutas LGBTQIAPN+, em fins da década de 1980 e início da década de 1990. A articulação entre movimentos sociais feministas e LGBTQIAPN+ impulsionou transformações profundas em relação às questões de gênero e sexualidade e dos direitos reprodutivos. A luta por políticas de combate e enfrentamento ao HIV/AIDS, a luta por políticas de saúde da mulher, a luta por prevenção e punição da violência de gênero foram essenciais para a robustez das políticas públicas criadas a partir dos anos 1990 e fortalecidas nos anos 2000. Importante assinalar a criação da Secretaria Nacional de política da Mulher e da Coordenadoria LGBT, no Ministério dos Direitos Humanos, em 2003; a criação da Lei Maria da Penha, aprovada em 2006; a criação de Lei do Feminicídio, em 2015.

O Brasil tem avançado, desde o ano 2000, mesmo que de forma desigual e com desafios constantes, na criação de políticas públicas voltadas para a população LGBTQIAPN+. Alguns marcos legais voltados para essa comunidade: criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT em 2004; criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH) e da Coordenação -Geral, em 2008; reconhecimento do direito de adoção por parte de casais homoafetivos, em 2010, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), consolidando-se por decisões judiciais e resoluções do CNJ subsequentes; reconhecimento, em 2011, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), da união estável entre pessoas do mesmo sexo com equivalência à união estável heterossexual, assegurando, assim, direitos civis à

comunidade LGBTQIAPN+; decisão do STF, em 2013, de equiparar o casamento civil entre pessoas de mesmo sexo, ampliando o espectro de direitos aos casais LGBGQIAPN+; criação da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, focalizando as necessidades específicas da comunidade, em 2013; criação da Lei 13.104/2015 (Lei do Feminicídio); em 2018, o STF determinou a possibilidade de retificação do nome para as pessoas transexuais, alterando, assim, seus nomes em documentos oficiais conforme sua identidade de gênero sem a necessidade de cirurgia de redesignação sexual, garantindo maior autonomia e respeito à identidade de gênero; criação da Lei de Identidade de Gênero no Registro Civil, em 2019, permitindo a alteração de nome e gênero em registros civis de modo simplificado, com base na autodeclaração da pessoa, sem a exigência de cirurgias ou outros procedimentos médicos; ainda em 2019 o STF considerou o crime de homofobia e transfobia como crime equivalentes ao crime de racismo; o STF considerou, em 2021, a LGBTfobia como injúria racial; inserção, em 2019, de algumas diretrizes para a educação em defesa da diversidade e respeito às diferenças de gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De modo geral, essas políticas públicas foram implantadas e implementadas não sem disputas acirradas e reações dos movimentos conservadores. Desde o início da década dos anos 2000, as ofensivas anti-gênero vêm se intensificando por meio de diversas estratégias tanto por grupos conservadores religiosos quanto por atores políticos que, ideologicamente, se contrapõem aos direitos das mulheres, LGBTQIAPN+, e de sujeitos de outros movimentos sociais. Os movimentos políticos, de caráter religioso e conservador, têm intensificado sua ofensiva contrária com o objetivo de enfraquecer, se não reverter os avanços conquistados no reconhecimento e garantia de direitos, principalmente, em relação à equidade de gênero e aos direitos sexuais reprodutivos. Tais estratégias envolvem, também, a contraposição insistente acerca da inserção dessas temáticas nas práticas escolares. Dessa forma, é de fundamental relevância que construamos estratégias “capazes de minar os pilares que sustentam crenças e valores pessoais ainda muito balizados no (entre)cruzamento da religião com o agir político” (Teixeira; Couto Junior, 2021, p. 212).

Os ataques conservadores definiram como principais vítimas, além das mulheres, principalmente, as pessoas que não se encaixam no padrão da heterossexualidade estrutural. No protagonismo destes ataques, se colocam, majoritariamente, homens brancos,

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

heterossexuais cisgêneros e que defendem seus privilégios e a manutenção da estrutura moral cristã de família tradicional. Tais ofensivas, interdições, censura e regulação fere diretamente os princípios de uma sociedade democrática e atingem, também, o cotidiano escolar. Desta forma, nos impõe a tarefa de produzir e fazer produzir práticas de resistências em defesa destes direitos e de sua ampliação no sentido de corrigir desigualdades e violências históricas contra a comunidade LGBTQIAPN+.

Dentre outras, uma relevante estratégia conservadora de combate às discussões de gênero na escola ganhou força a partir de 2016. O Projeto de Lei que criava o “Escola Sem Partido” foi uma das principais iniciativas contra a educação inclusiva e de enfrentamento das discriminações e preconceitos envolvendo as questões de gênero. Diversos projetos foram encaminhados ao Congresso Nacional e às Assembleias Legislativas estaduais e municipais com o intuito de limitar a atuação docente, impedindo professores e professoras de discutirem “gênero e sexualidade” na escola, sob o argumento de defesa dos direitos de pais e mães escolherem a educação moral que consideram adequadas a seus filhos. Segundo Mauro Sérgio Santos da Silva (2021), que teve menção honrosa de sua tese de Doutorado em Educação no Prêmio CAPES de TESE 2022, o Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004, com iniciativa do advogado Miguel Nacib, com a intenção de contrapor-se ao que denomina como “doutrinação ideológica em sala de aula”. O MESP tem como estratégia judiciar a relação entre professores e alunos estabelecendo uma lógica autoritária de censura sobre a ação docente. Alguns estados e municípios aprovaram leis com este viés do MESP. Em alguns desses casos, o STF considerou inconstitucional. De acordo como Mapa que registra projetos do “Escola Sem Partido” no país, em 2017, havia projetos em tramitação em 15 entes da federação e em 66 municípios.

O Estado de Alagoas foi o primeiro estado a aprovar uma lei baseada nos princípios desse movimento. O Governador vetou o projeto, mas a Assembleia legislativa do estado derrubou o veto. Como reação, a lei foi alvo de três Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI). A lei dispunha que a “neutralidade política, ideológica”, assim como o “direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”, seriam alguns dos princípios de atuação do sistema estadual de ensino. Afirmava, ainda, que “salvo nas escolas confessionais, [o professor] deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade pedagógica, conteúdos que possam estar em conflito

com os princípios desta lei”. Assim, parece apontar para que as discussões de gênero e sexualidade fiquem fora da ação pedagógica escolar. Na decisão do STF é nítida a inconstitucionalidade tendo em vista que fere o princípio de liberdade de ensino previsto na Constituição, pois além de formar sujeitos acríticos e passivos, censura o trabalho pedagógico de professores e professoras no tratamento de conteúdos atinentes à vida social como a política e a religião.

Nesta perspectiva de reações conservadoras, Flávia Biroli, Luciana Tatagiba e Débora Françolim Quintela (2024), traçam um mapa das reações assumidas como diretrizes política no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). De acordo com as autoras, um “contramovimento antifeminista” assume a gestão do país “ocupando cargos em um governo de coalizão convergente, isto é, uma aliança governista heterogênea, que não inclui grupos orientados para a promoção da igualdade de gênero” (2024, p. 1). A investigação recai sobre a atuação de militantes conservadores e os efeitos desta atuação no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH); Ministério da Saúde (MS) e no Ministério da Educação (MEC). Os resultados apontam para o protagonismo de atores conservadores evangélicos e católicos, aliados em ações para “bloquear agendas feministas e propor políticas que afirmam a ordem familiar tradicional” (2024, P. 1). O governo Bolsonaro ocupou o Estado assumindo publicamente uma posição militante e bélica em relação às causas feministas, excluindo atores do movimento feminista dos processos políticos, bem como proferiu ataques à comunidade LGBTQIAPN+, inviabilizando a ampla participação na produção das políticas públicas em prol de direitos.

No âmbito do MEC, uma das primeiras medidas foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente, criada apenas como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, acrescenta-se a temática da “inclusão” com atribuições, ações e programas que eram associados antes à Secretaria de Educação Especial (SEESP) que foram incorporados pela SECADI.

Com a eleição de Bolsonaro em 2018, a anunciada pauta do retrocesso se efetiva. No MEC, avançam o programa de militarização das escolas e a agenda fundamentalista religiosa, racista e LGBTfóbica, com nítidas inspirações no MESP. O Decreto nº 9.465/2019 (Brasil, 2019) altera a estrutura administrativa do MEC e extingue a SECADI. O Decreto 10502/2020 (Brasil,

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

2020), assinado também pelo ex-presidente, apontava para a exclusão de pessoas com deficiência, demonstrando, mais uma vez, total desprezo pelas diferenças e por políticas de inclusão e enfrentamento das diversas violências no contexto escolar. Uma das primeiras decisões do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, logo após a posse em janeiro de 2023, foi assinar o Decreto 11.370/2023 (Brasil, 2023), revogando, assim, o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020).

O Decreto nº 11.342/2023 (2023), que estabelece a nova estrutura do MEC, recria a SECADI. Foram extintas a Secretaria de Alfabetização, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares que eram vinculadas à Secretaria de Educação Básica (SEB). No Art. 2º do Capítulo II, Da Estrutura Organizacional, no inciso II, alínea f, apresenta a SECADI composta por 4 Diretorias (Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Diretoria de Políticas de Educação para as Juventudes).

Diante desse contexto de disputas e reações, compreendemos que as funções da escola pública no Brasil, conforme afirma Teresa Esteban (2007) passam pelo reconhecimento de que ela necessita estar articulada às demandas e interesses das classes populares, da população em geral e das dinâmicas que envolvem os seus cotidianos. Com as políticas públicas de educação que vão se delineando, principalmente, a partir do processo de redemocratização, é importante salientar que “novos sujeitos” adentram a escola pública, em específico, os sujeitos oriundos das classes populares, “uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar” (op.cit., 2007, p. 10). Dessa forma, atuar na escola pública exige dialogar constantemente “com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso.

Enfrentamentos e resistências no cotidiano de uma escola de ensino médio: saberes/fazeres no enfrentamento das violências contra pessoas LGBTI+

Numa direção propositiva, nossas ações apontam para a construção de propostas pedagógicas que respeitem a diversidade, enfrente as violências diversas e considere jovens e adolescentes como sujeitos de direitos. Assim, em tempos de ataques conservadores de toda ordem, atuamos nos espaços de fuga, nas brechas, nas fissuras, para intensificar e promover a discussão de gênero e de sexualidades nos cotidianos escolares. Ao focalizarmos

estas temáticas, contribuiremos para a formação de sujeitos cidadãos mais solidários, mais respeitosos, menos preconceituosos e que, sobretudo, que reconheçam e legitimem a multiplicidade de formas de ser/existir. Para Louro (2014, p. 47), é “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Dessa forma, a luta por respeito de sermos quem somos ou queremos ser exige estratégias outras no reconhecimento das violações a que estamos submetida(o)s e de como podemos enfrentar tais violações.

De acordo com Butler (2019), as motivações de medo e luto se consubstanciam à medida em que nos percebemos violados e de que outros corpos podem também ser violados. Há um conjunto de meios diversos que instauram o cenário de vulnerabilidades e de violência. Para ela, se nosso interesse em deter os diversos ciclos de violências a que os corpos dissidentes são jogados para produzirmos resultados menos violentos, é fundamental que nos questionemos “o que pode ser feito como política de luto além de uma guerra.” (Butler, 2019, p. 10).

O contexto que apresentamos acima mostra o triste cenário social vivenciado atualmente nas disputas políticas no Brasil. Tal cenário se constitui como o pano de fundo de uma pesquisa em andamento vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) (xxx)^{vi}. Partindo de uma análise do contexto de precariedade de jovens e adolescentes do ensino médio, de suas subjetividades e de um tensionamento entre ofensivas anti-gênero e as dissidências da cisheteronormatividade, este texto aborda como a escola pode enfrentar os ataques aos diferentes modos de ser/existir a partir de corporalidades em movimentos desviantes e que apresentam identidades plurais. Apresentamos, portanto, os achados de pesquisa que temos desenvolvido em uma escola pública de Duque de Caxias, Baixada Fluminense. A pesquisa se realiza numa articulação com projeto de extensão desenvolvido ao longo do ano de 2024, constituindo, assim, uma de suas ações de intervenção.

A parceria com a escola surge a partir de contato e demanda da mesma na intenção de combater à LGBTfobia e como estratégia de enfrentamento das diversas violências que vão se constituindo no cotidiano da escola. O grupo foi constituído por 20 alunos/alunas do 2º e do 3º anos do Ensino Médio e desenvolvemos quatro Oficinas no segundo semestre de 2024. As oficinas constituíram-se em espaçotempo essencial para a construção e consolidação

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

de práticas antilgbtfóbicas na escola, a partir de se constituir num lugar de fala e de escuta dos jovens e adolescentes, buscando compreender, também, quais as táticas (Certeau, 2008) e como as utilizam no processo de produção de suas subjetividades.

Os pressupostos teórico-metodológicos fundamentam-se, sobremaneira, no diálogo com o campo de estudos de gênero e sexualidade sob uma perspectiva pós-crítica como condutores do nosso *pensar/fazer* científico. Isso representa questionar constantemente a trajetória *teóricometodológica* a trilhar e seu constante movimento de desconstrução e reconstrução. Assumimos, aqui, os pressupostos e premissas de “bricolagens metodológicas” de se *pensar/fazer* pesquisa com os cotidianos, sem, no entanto, cair em armadilhas da superficialidade epistêmica e científica, conforme contribuição de Marlucy Paraíso (2012, p. 33). Entendemos que o ato de bricolar permite-nos inventar outros territórios. É, portanto, um ato político-epistêmico de desterritorialização e de descolonização dos cânones clássicos, o que exige de nós diferentes deslocamentos, desestabilizações e desconstruções que são preconizadas pelas teorias pós-críticas.

As ofensivas conservadoras que tratamos anteriormente, sob o manto de defesa da família, pretende manter a “escola no armário” e “amordaçar professora(s)”. O campo das políticas públicas educacionais é também *espaçotempo* de disputas e, portanto, de paradoxos em seus processos de implementação que não são simplesmente determinativos dos fazeres cotidianos escolares. Ademais, as políticas também são atuadas pelos sujeitos nos cotidianos da realidade social, o que pode provocar mudanças nas políticas pensadas e elaboradas nas instâncias maiores. Logo, identificamos que “há também brechas para implementar ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência em relação às diversas manifestações de gênero e de orientação sexual” (Amaro, 2017, p. 142). Com isso, precisamos identificar e desvendar *pensares/fazeres* que se desencadeiam nestas brechas, nestas fissuras, nestas microestruturas de fuga.

Como procedimento fundamental de nossa perspectiva *teóricometodológica*, definimos a “conversa” como recurso privilegiado. Nas Oficinas, as conversas são fontes relevantes de conhecimento, pois colocam em processo um conjunto de enunciados dos jovens e adolescentes, com modos próprios de ver e analisar determinados fatos do cotidiano. Para Morellet (2001), a conversação foi responsável pela cultura desenvolvida pelos homens. Ainda afirma que a conversa é “a grande escola do espírito, não só no sentido

de que o enriquece com conhecimentos que dificilmente teriam sido extraídos de outras fontes, mas também tornando-o mais vigoroso, mais justo, mais penetrante, mais profundo” (p. 127). Para Gombaud (2001), a conversa é uma organização do diálogo que acontece entre várias pessoas que se comunicam umas com as outras, seja em encontros casuais, em que se tenham apenas duas ou três palavras a trocar; seja num passeio, ou numa viagem com os amigos, ou mesmo com pessoas que não se conhece; seja no encontro à mesa com gente de boa companhia, seja ao se ir ver pessoas de quem se gosta, quando a comunicação é mais agradável; seja, enfim, quando se está em algum lugar de reunião, onde se pensa apenas em diversão, que, com efeito, é o principal objetivo das conversas.

Nos encontros com os/os alunos/as, o espaço para a conversa foi um espaço potente, diante do fato de se sentirem muito à vontade para expressarem seus pensamentos e sentimentos. Em uma das oficinas, uma aluna fez o seguinte comentário: “eu gosto muito das oficinas porque aqui a gente é ouvido, a gente se sente escutado”. Isso representa que o ato de conversar pressupõe o espaço destinado à escuta, o respeito à fala do outro, à experiência do outro como princípios formativos e de contribuição de suas experiências para a formação da subjetividade de cada um. Nas oficinas, deixamos claro que todas/os possuem saberes relevantes e que não há certo ou errado, mas formas de pensar que estejam relacionadas ao respeito às diversidades. Neste sentido, nossos encontros, muitas das conversas apresentaram a intenção de tensionar os pilares do que cada um acredita para pensarmos juntas/juntos outras formas de ver conhecimentos sedimentados e originados em perspectivas diversas. Numa das conversas, por exemplo, surgiu o tema da masturbação. Um dos alunos disse que não era normal, pois a bíblia condenava. Imediatamente, uma aluna intercedeu e questionou: “engraçado, a bíblia condena, mas as pessoas praticam mesmo assim. Igual a ideia de sexo só depois do casamento. As pessoas pregam uma coisa e fazem outra”. Isso desencadeou um debate interessante. Outra aluna falou da masturbação como relevante para o autoconhecimento de sua corporalidade, de seus desejos e daquilo que não gosta muito. Assim, as conversas foram sendo tecidas e abalando as bases que “sustentam o regime (cis)heterocentrado, colocando em debate alegrias, tristezas, sonhos etc., ou seja, suas próprias experiências” (Couto Junior, et. All., 2019, p. 1216) cotidianas na produção de suas subjetividades.

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

Nas oficinas, as conversas privilegiam o questionamento dos regimes de verdade disseminados pelos discursos que buscam regular comportamentos relativos às questões de gênero e que tentam padronizar os corpos e comportamentos em visão única cisheteronormativa. A conversa prioriza o encontro e pressupõe que a pesquisa se faz com professore(a)s e jovens e adolescentes da educação básica, superando o paradigma tradicional da hierarquia entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Entende-se que esta forma de produzir conhecimento, “ao ser cultivado pelas relações de amizade, de cumplicidade e da horizontalidade da palavra, é capaz de transformar pesquisador e sujeitos, porque cada palavra escrita torna-se um convite para que [...] novos sentidos sejam produzidos sobre as diversas experiências cotidianas” (Couto Junior; Ferreira, Oswald, 2017). Esta relação de horizontalidade e de colaboração no fazer pesquisa com outras/outros indicam que o conhecimento se faz em cruzamentos entre os *pensaresfazer*s de alunos/alunas do ensino médio e que se encontram numa fase da vida que as perguntas são muitas, assim, interpelam e interpelam-se, indagam e indagam-se sobre quem são e o que desejam ser. Dessa forma, exercitamos nas oficinas a “pedagogia da pergunta” (Freire; Faundez, 1985) em que pesquisador e participantes são produtores de conhecimento.

As experiências cotidianas compartilhadas no grupo são foco de nossas reflexões e discussões. Neste contexto, as oficinas privilegiaram reflexões sobre a violência contra a mulher, a igualdade de gênero, a identidade de gênero, o machismo, a misoginia, o *bullying*, feminismo, homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, LGBTIfobia. Estes temas foram constituindo a pauta de nossas conversas. Este movimento comunicacional dinâmico provocou uma construção de que todos são pesquisadores e, em suas experiências, produzem conhecimentos. Importante se faz nos aproximarmos do cotidiano escolar para perceber que os fios de questionamentos traçados e intrincados nele permitam “indicar os modos como são fabricados os conhecimentos, com os acontecimentos culturais neles incluídos, através dos diferentes e diversos usos que os praticantes dos cotidianos fazem dos produtos colocados para consumo” (Certeau, p. 94, 2008).

Nossas conversas buscaram, assim, problematizar a forma como as temáticas sobre as relações de gênero e as sexualidades estão demarcadas nos *fazerespensares* (Ferraço, 2007) de jovens e adolescentes de uma região periférica do Rio de Janeiro. Numa das atividades propostas em uma das oficinas, os/as participantes deveriam relacionar duas colunas. Numa

primeira coluna, havia os conceitos como racismo, xenofobia, machismo, misoginia, sexismo, bifobia, homofobia, transfobia. Um jovem de aproximadamente 17 anos fez o seguinte comentário: “desses aqui eu só sei o que é xenofobia”. Imediatamente, eu perguntei para ele: “mas, você não acha que sabe mais?”. Seguindo a conversa: “acho que não sei, por isso acho legal vocês estarem aqui. A gente precisa saber melhor destas coisas atuais”. Eu o questionei, mais uma vez: “veja, por exemplo, outros conceitos. Racismo. Você já ouviu falar?”. Imediatamente, ele respondeu: “professor, o senhor sabia que eu já sofri racismo”. Indaguei: “é mesmo? Me conta como foi”. O fio da conversa foi se estendendo. Após seu relato sobre uma abordagem policial na comunidade em que vive, eu perguntei se ele não sabia mais sobre os conceitos ali colocados. Respondeu que sabia, também, o que era racismo. Assim, seguiu-se e, ao fim, conseguiu fazer todas as correspondências.

Nossas reflexões posteriores^{vii} à oficina nos levaram a identificar como estas temáticas são compreendidas e de que forma as ações pedagógicas, por meio da conversa, podem ser estratégias poderosas para desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos calcados na perspectiva CIS-heteronormativa, por meio de astúcias e estratégias desses sujeitos que reinventam e criam outros saberes cotidianamente (Certeau, 2008). Nas análises, não partimos do pressuposto de “acertos” e “erros” no exercício de associar conceitos, mas na perspectiva de entender o que pensavam sobre os conceitos. Identificamos que muitos confundiam sexismo, machismo e misoginia. Ao aprofundarmos a reflexão, conseguimos entender que a “confusão” era normal, pois os conceitos estão imbrincados, interrelacionados. Dessa forma, apontamos para a Oficina seguinte uma atividade que esses conceitos ficassem melhor exemplificados. Levamos trechos de desenhos animados e de filmes que retratassem os conceitos. Uma outra confusão que ficou latente foi entre etnocentrismo e xenofobia. Também identificamos que o “erro” associava-se à interconexão entre os conceitos. Como síntese, identificamos que eles/elas têm uma noção bastante latente dos sentidos das violências a que estão submetidos/as cotidianamente. É neste emaranhado teórico-metodológico que compreendemos essencial fazer a conversa acontecer, pois conversar com jovens *sujeitospraticantes* das escolas significa muito mais do que apenas selecionar um procedimento diferente de pesquisa. Significa entender que “as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com

eles e não para ou sobre eles” (Alves; Ferraço, 2018, p. 52). As conversas não pressupõem um alinhamento de *pensaresfazeres*. Pelo contrário, envolve um conjunto de confrontos, explicitações, *pensares*, concordâncias, discordâncias. As conversas são acontecimentos que não preveem um fechamento concordante ou discordante. Como afirma Larrosa (2003, p. 212), “o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças.” Isso implica que as conversas puxam dúvidas, perplexidades e inquietações. Segue Larrosa (2003, p. 213), “por isso, em uma conversa, não existe uma única palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes.”

Os achados, neste texto, referem-se às conversas realizadas nas Oficinas realizadas com jovens do ensino médio sobre as questões de gênero e sexualidade. Como provisoriidades, é possível afirmar que estes jovens estão interessados em saber mais sobre as diversas formas de ser/viver suas sexualidades, suas identidades de gênero e suas identidades sexuais. Além disso, demonstram que querem ser ouvidas/os para que se fortaleçam e enfrentem as violências cotidianas *dentrofora* da escola.

Finalizando, por ora...

A escola passa a receber em seu interior toda uma pluralidade de diferentes pessoas que antes eram excluídas do processo de educação: negros, negres, negras, indígenas, comunidades ribeirinhas, filhos, filhas e filhas de trabalhadores do campo, de empregadas domésticas, de trabalhadores da indústria etc. Assim, segundo Esteban (2007), a escola pública vai se constituindo em sua ambivalência, já que ao mesmo tempo que se abre para todos, ela exclui. Ela tem como finalidade traçar um perfil humano homogêneo e, portanto, todas as suas ações concentram-se no trabalho de apagar a diferença. As práticas cotidianas da escola compõem-se por relações que se sustentam “no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos” (Esteban, 2007, p. 11). Dessa forma, articula a ideia de igualdade com a ideia de homogeneidade e, dessa forma, invisibiliza a tensão igualdade/ diferença que deveria ser própria da escola. É a partir desta reflexão que chegamos às pessoas que articulam identidades de gênero e sexuais dissidentes da norma. Ocupam o espaço escolar, não sem resistência e violência, pessoas travestis, transexuais, transgêneras, não-binárias, bissexuais, gays, lésbicas, queer. E, assim, a diferença/diferente se

faz visível e vai se incorporando às relações pedagógicas e se tornando parte importante das decisões cotidianas escolares.

A pesquisa tem nos mostrado que as abordagens de gênero e sexualidade tem acontecido na escola por força dos sujeitos que a habitam e por resistência das corporalidades em dissidência. É fundamental ressaltar que a escola está aberta para estas questões da contemporaneidade. A iniciativa de nos convocar à parceria foi feita por uma Professora, duas Coordenadoras Pedagógicas e pela Diretora da Escola.

A efetiva participação dos 20 jovens indica que os cotidianos escolares possuem rotas de fuga e potências para desestabilizar os regimes de poder e as normalizações impostas sobre corpos e sujeitos. Nos cotidianos escolares, as brechas e fissuras de escape permitem transgredir o caráter estabilizador da ordem que se coloca nos currículos e nas práticas da escola e na sala de aula. Assim, os recortes das práticas aqui apresentadas dão sinais de que há possibilidades de, a partir do currículo *pensadopracado* que materializa seus *pensaresfazeres*, promover transgressões e subversões às lógicas dominantes e hegemônicas que impõem discursos normalizadores, heteronormativos e homofóbicos.

E, inspirados nos movimentos e desejos dessa(e)s jovens é que encerramos este texto de que uma sociedade mais justa, mais respeitos das diferenças e sem violências é possível. É com este foco que jovens abalam as estruturas normal(t)izadoras da escola. Para tanto, faremos das experiências dissidentes de ser-viver nossa direção para ampliar cada vez mais nossas margens de liberdade, expondo os limites e contingências de normas que buscam precarizar corpos, gêneros e sexualidades que não se enquadram nos padrões culturalmente inventados pelo regime cisheteronormativo.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez, 2003. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967> > Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

BIROLI, Flávia; TATAGIBA, Luciana; QUINTELA, Débora Françolin. Reações à igualdade de gênero e ocupação do Estado no governo Bolsonaro (2019-2022). **Opinião Pública**, Campinas, vol. 30, p. 1-32, 2024: e3013

LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL/CNCD. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual, Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Projeto de Lei 1.904/2024**. Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2434493>

BRASIL. **Proposta de Emenda Parlamentar 164/2012**. Câmara dos Deputados, 2012.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=543252>

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 1. Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; POCAHY, Fernando; SANTOS, Edméa Oliveira. Por uma formação não fascista: experimentações docentes na cibercultura. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 752-768, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2zOukgt>>. Acesso em: 7 dez. 2024.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luíza Magalhães Bastos. Compartilhando experiências sobre o “armário”: as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 23-34, out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2zRX7KV>>. Acesso em: 26 out. 2024.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; BRITO, Leandro Teófilo; POCAHY, Fernando; AMARO, Ivan. Jovens em estado de alerta no Facebook: diálogos tecidos em/na rede como estratégia de (re-)existência à regulação das vidas precarizadas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 1210-1229, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 out. 2024.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano** - as artes de fazer. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método. Métodos. Contramétodos**. São Paulo: Cortez, p. 125 - 143, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia**: por que não? Ayvu Editora, Rio de Janeiro, 2023.

FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. Ed., Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

HEILBORN, Maria Luíza; SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”, in: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

LAROSSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP & A Editora, p. 211 - 216, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORELLET, André. et Al. **A arte de conversar**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. 1. ed. Trad. Mariana Echalar, São Paulo: Boitempo, 2014.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/2Axhld2> >. Acesso em: 20 abr. 2017.

TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. Fake news e pós-verdade na era da comunicação móvel e ubíqua: analisando as dinâmicas dos movimentos antigênero no Brasil. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 205-219, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3cBy1DK>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Notas

ⁱ Optamos pela sigla LGBTQIAPN+ em respeito à larga utilização que vem sendo feita pelos Movimentos Sociais. A sigla LGBT+ foi aprovada na última Conferência Nacional LGBT, em 2015, incluindo outras identidades e orientações que não estavam explicitamente representadas. Durante o Governo Bolsonaro, não houve convocação de novas conferências, o que, de alguma forma, impediu que nova sigla fosse reavaliada para atender demandas de outras identidades que gostariam de ser representadas no movimento. A sigla LGBTQIAPN+ vem sendo utilizada por diversos canais midiáticos, movimentos sociais, grupos e coletivos, bem como por representantes institucionais. Com a retomada das Conferências pelo atual governo, em 2025, haverá um espaço de participação para que a comunidade discuta a nova sigla, garantindo uma atualização que respeite e inclua identidades que emergiram nos últimos anos.

ⁱⁱ Dep. Fred Linhares (REPUBLIC/DF), Dep. Raimundo Santos (PSD/PA), Dep. Junio Amaral (PL/MG), Dep. Altineu Côrtes (PL/RJ) - LÍDER do PL, Dep. Dr. Luiz Ovando (PP/MS), Dep. Mario Frias (PL/SP), Dep. Simone Marquette (MDB/SP), Dep. Franciane Bayer (REPUBLIC/RS), Dep. Aureo Ribeiro (SOLIDARI/RJ) - LÍDER do Bloco UNIÃO, PP, Federação PSDB CIDADANIA, PDT, AVANTE, SOLIDARIEDADE, PRD, Dep. Delegado Paulo Bilynskyj (PL/SP), Dep. Pastor Diniz (UNIÃO/RR), Dep. André Fernandes (PL/CE), Dep. Reinhold Stephanes (PSD/PR), Dep. Julia Zanatta (PL/SC), Dep. Rodrigo Valadares (UNIÃO/SE), Dep. Luiz Philippe de Orleans e Bra (PL/SP), Dep. Silvia Waiãpi (PL/AP), Dep. José Medeiros (PL/MT), Dep. Delegado Ramagem (PL/RJ), Dep. Dr. Frederico (PRD/MG), Dep. Messias Donato (REPUBLIC/ES), Dep. Pastor Eurico (PL/PE), Dep. Padovani (UNIÃO/PR), Dep. Adriana Ventura (NOVO/SP), Dep. Helio Lopes (PL/RJ), Dep. Isnaldo Bulhões Jr. (MDB/AL) - LÍDER do Bloco MDB, PSD, REPUBLICANOS, PODE.

ⁱⁱⁱ Informações mais detalhadas serão acrescentadas para a versão final do texto, após aprovação

^{iv} Utilizaremos esta conformação na escrita para respeitar, prioritariamente, o gênero feminino em detrimento do masculino, na perspectiva de subverter a lógica também patriarcal e machista que impera na gramática normativa da língua portuguesa. Buscamos respeitar as diversas identidades que superem o essencialismo binário. Ademais, buscamos construir uma linguagem mais inclusiva, principalmente, de pessoas com deficiência visual ou cegas, que ao utilizarem softwares de leitura digital, enfrentam problemas no entendimento do uso corrente do @ e do X nos textos que tratam de gênero. Este alerta nos foi feito por mestrand(a)s cega(o)s do xxx (informação a ser inserida na versão final)

^v Optamos, aqui, por não binarizar os gêneros na linguagem estabelecendo uma tentativa de ruptura no uso combinante de *masculinofeminineuro* como categorias relacionais, interdependentes e indissociáveis, inspiramo-nos no modo como justificam Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira (2002) no uso de termos que, historicamente foram separados e postos como “oposições” em formato aglutinado (*saberesfazeres*, *currículospraticados*, etc)

^{vi} Informações detalhadas serão adicionadas na versão final.

^{vii} As oficinas foram desenvolvidas com a participação de quatro bolsistas de graduação em Pedagogia. Informações detalhadas serão adicionadas na versão final, a fim de garantir da avaliação cega.

Sobre os autores

Ivan Amaro

Doutor em Educação (Unicamp). Pós-Doutor em Educação (UFF). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UNIRIO). E-mail: ivanamaro.uerj@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8813-5510>

Mariana Paixão

Professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Mestre pelo Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (Colégio Pedro II). Licenciada em Artes Visuais Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Especialista em História da Arte e Arquitetura no Brasil (PUC/RJ). Especialista em Ensino da Arte (UERJ). E-mail: maripaixao88@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5034-4499>

Recebido em: 02/06/2025

Aceito para publicação em: 17/06/2025