



**RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTUDANTES LGBT+
NEGROS(AS)**

***RACE, GENDER AND SEXUALITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT:
A LITERATURE REVIEW ON BLACK LGBT+ STUDENTS***

Fernando Sousa Lima¹

Bruna de Souza da Silva²

Euclides Antunes de Medeiros³

Olivia Macedo Miranda de Medeiros⁴

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo realizar uma discussão bibliográfica acerca das opressões de raça, gênero e sexualidade (GONZALEZ, 2020; LOURO, 2014; MISKOLCI, 2014) vivenciadas por estudantes LGBT+ negros(as) no ambiente escolar de forma mais específica e no campo da educação, de forma mais ampla. No que tange à metodologia, optamos pela revisão bibliográfica (ALVES, 1992), esclarecendo que a revisão de estudo foi realizada sobre artigos de revistas científicas, bem como da plataforma Google Acadêmico, publicados entre os anos de 2017 a 2022. Concluímos que a escola opera seus processos educativos assentada em uma lógica colonial, cisgênera e heteronormativa, provocando assim a exclusão e a violência sobre os(as) estudantes LGBT+, situação essa que tende a ser intensificada sobre os corpos negros. Por fim, defendemos que a construção de uma educação plural e equitativa requer um currículo interseccional balizado em práticas que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças, bem como que questionem e combatam a inferiorização e a desumanização baseadas em critérios de raça, gênero e sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: raça; sexualidade, gênero, escola; LGBT+ negros(as).

ABSTRACT

This article aims to carry out a bibliographical discussion about the oppression of race, gender and sexuality (GONZALEZ, 2020; LOURO, 2014; MISKOLCI, 2014) experienced by black

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Imperatriz Licenciado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).. E-mail: fernando.sl@discente.ufma.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, em Araguaína Licenciada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).; E-mail: bruna.souza@mail.uft.edu.br

³ Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: eantunes@uft.edu.br

⁴ Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Professora do Programa de Pós-graduação em Cultura e Território (PPGCULT-UFNT) e do Programa de Pos-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFNT). E-mail: oliviacormineiro@uft.edu.br



LGBT+ students in the school environment more specifically and in the field of education, in a more specific way. wider. Regarding the methodology, we opted for a bibliographic review (ALVES, 1992), clarifying that the study review was carried out on articles from scientific journals, as well as the Google Scholar platform, published between the years 2017 to 2022. We conclude that the school operates its educational processes based on a colonial, cisgender and heteronormative logic, thus causing exclusion and violence against LGBT+ students, a situation that tends to be intensified against black bodies. Finally, we argue that the construction of a plural and equitable education requires an intersectional curriculum based on practices that recognize, value and respect differences, as well as question and combat inferiority and dehumanization based on criteria of race, gender and sexuality.

KEYWORDS: raça; sexuality, gender, school; black LGBT+.

INTRODUÇÃO

Ao elencar os princípios da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) afirma, no seu artigo 3º, que o ensino deve ocorrer assentado, entre outros princípios: “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “IV- apreço à liberdade e à tolerância”; e “XII- consideração com a diversidade étnico-racial”. Refletir sobre os discursos e as práticas dirigidas para questões de gênero, sexual e racial têm se tornado cada vez mais necessário para que tais princípios sejam efetivados, uma vez que a exclusão e a violência contra estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros(as) (LGBT+)⁵ faz com que estes(as) não tenham, de fato, o acesso e a permanência à escola, pois o uso dos seus espaços é, muitas vezes, uma experiência hostil; uma vez que a liberdade de existir desses(as) estudantes é cerceada. Articulando essa experiência hostil vivida por pessoas LGBT+ ao racismo, observamos se constituir um conjunto de violências e subalternizações na escola, conjunto esse que aprofunda e amplia o descompasso entre o que a lei preconiza e o que acontece no ambiente escolar.

Miskolci (2014) adverte que durante muito tempo a escola foi concebida como um ambiente sexualmente neutro, esperando, supostamente, um comportamento docente e discente assexuado. Um olhar mais crítico possibilita compreender que tal visão sobre a escola não passa da tentativa de ocultar o que essa instituição é e tem feito: um ambiente atravessado por racializações e repleto de manifestações sexual e de gênero, pois os(as) sujeitos(as) que dela participam carregam consigo identidades influenciadas por esses marcadores sociais; e de (re)produção de desigualdades baseadas nas diferenças. Dessa forma, questionar a crença na

⁵ Aqui, usamos o símbolo + para representar que existem múltiplas outras identidades de gênero e orientações sexuais.



“neutralidade” da escola frente a essas questões é caminho para a desestabilização de uma ordem social e institucional excludente. Ainda, de acordo com Louro (2014, p. 61),

[...] Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Em outras palavras: a escola, desde o seu início, tem sido um dos aparelhos ideológicos mais acessados e efetivos. Instituição de disputa entre (re)produção e superação social, de marginalização e resistência. Nesse sentido, este trabalho se propõe a discutir como as questões de raça, gênero e sexualidade são abordadas no ambiente escolar, a partir de uma análise da bibliografia que se debruça sobre estudantes LGBTQ+ negros(as), pois concebemos que esses marcadores de opressão devem ser problematizados interseccionalmente à medida que buscamos compreender como esses(as) sujeitos(as) são afetados(as) pelos processos de subalternização e controle que ocorrem no espaço escolar. Metodologicamente, baseamo-nos nas reflexões de Alves (1992), para quem a revisão bibliográfica/de literatura é o primeiro passo para se conhecer o que tem sido, como tem sido, a partir de que tem sido pesquisado as problemáticas de uma terminada área do conhecimento. Para além das reflexões advindas dos trabalhos revisados, as perspectivas teóricas de Gonzalez (2020), Louro (2014) e Miskolci (2014) orientaram as discussões realizadas neste artigo.

Para facilitar a compreensão do(a) leitor(a), concebemos a estrutura do texto da seguinte forma: na primeira seção, “Percurso metodológico”, apresentamos os procedimentos adotados para tratar o *corpus* bibliográfico analisado; na segunda seção, “A relação étnico-racial na educação”, destacamos a historicidade do primeiro marcador de opressão na educação brasileira: a raça, destacando como ele produziu a exclusão de grande parte da população brasileira do espaço educacional; na terceira seção, “A formação da identidade e suas multiplicidades interseccionais”, discutimos como as identidades de gênero e étnico-raciais são produzidas socialmente a partir de ambientes interseccionais de opressão; na quarta seção, “Violências sobre os corpos dissidentes”, adentramos no espaço da escola evidenciando como os corpos LGBTQ+, corpos dissidentes, são estigmatizados nesse espaço, o qual reproduz as opressões e as violências interseccionais construídas extramuros da escola. Na quinta seção, “Como se posicionam os(as) docentes frente a questões de gênero, sexualidade e raça?”,



discutimos qual a posição dos(as) docentes frente às exclusões e violências sofridas por estudantes LGBTQ+ negros(as) no ambiente escolar; na sexta seção, “Interseccionalidade no currículo escolar”, trazemos uma abordagem propositiva do currículo à luz dos estudos interseccionais, com vistas buscar a construção de uma educação voltada para a valorização e o combate da subalternização dos estudantes LGBTQ+ negros(as).

Percurso metodológico

De acordo com Alves (1992), a pesquisa e os estudos de trabalhos já produzidos sobre a temática abordada pelo(a) pesquisador(a) possibilitam que ele(a) conheça o estado atual do conhecimento da área de seu interesse, podendo identificar, entre outras coisas, os consensos e as controvérsias, bem como as problemáticas levantadas ou não sobre aquilo que deseja investigar. Ainda para a autora, “à exceção dos estados da arte, o pesquisador deve, sempre que possível, basear sua revisão em fontes primárias, isto é, nos próprios artigos, documentos ou livros, e não em citações de terceiros” (ALVES, 1992, p. 55). Movidos por tais reflexões, através dos descritores “educação, gênero, sexualidade, raça, estudantes LGBTQ+, inclusão e exclusão” buscamos artigos em revistas científicas, bem como na plataforma Google Acadêmico.

Reunimos seis dossiês publicados em 2017, 2018, 2021 e 2022, tendo um total de duzentos e oito artigos. A partir da leitura dos resumos, selecionamos 12 produções. Destas, após uma análise com mais propriedade (leitura da introdução e da conclusão, por exemplo), escolhemos seis para a revisão aqui realizada, haja vista que estavam mais alinhadas com a investigação proposta. Ademais, da busca na plataforma Google Acadêmico, escolhemos um artigo, pertencente ao Repositório Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, pois também atendia aos objetivos aqui pretendidos.

Como nos adverte Alves (1992), a revisão bibliográfica não consegue captar todo o conhecimento já produzido em qualquer área científica. Dessa forma, a delimitação feita neste trabalho é justificada por tal entendimento, mas sem perder o rigor científico que essa metodologia requer para a compreensão do estado da arte.



A relação étnico-racial na educação

A desigualdade social e educacional está intrinsicamente ligada à luta racial no Brasil. Nesse sentido, torna-se fundamental abordarmos a questão racial na educação, a partir da ordem colonial, para compreendermos as continuidades e rupturas dadas entre passado e presente. Desse modo, para esta discussão inicial contaremos com o apoio do artigo “A Luta do Movimento Negro pela Educação”, de Luiz Carlos Noletto Chaves, que faz apontamentos para a luta do Movimento Negro pela educação, a partir de um breve contexto histórico da educação relacionado às cotas raciais no Brasil como políticas afirmativas para a tentativa de redução das desigualdades sociais e raciais em tal país.

Sendo assim, promover uma análise ampla que abranja a estrutura colonial, cuja garantiu que essas violências continuassem se reproduzindo sistematicamente, problematizando, ao mesmo tempo, que as razões para a exclusão escolar vão além de motivos econômicos e sociais, como aponta Chaves (2021, p.130):

[...] Estas desigualdades se manifestam de variadas formas, mas a cor da pele ou raça “ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País.” Em consequência disso, “há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena” e isso “vem sendo divulgado nos últimos anos.” (IBGE, 2019, p. 1).

A educação, no Brasil, inicia-se com a ordem colonial e possui caráter cotista no qual o homem branco já era privilegiado, pois era quem possuía o direito exclusivo à educação. A educação possuía uma formação humanística e espiritual, com foco na catequização por meio da cultura cristã inspirada no modelo medieval europeu investido pelos jesuítas, atendendo “às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante.” (CHAVES, 2021, p.132). Enquanto isso, os negros(as) africanos(as) eram explorados(as) para mão de obra escrava que mantinha esse sistema desigual.

[...] Reinava um sistema produtivo dominado por uma “sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática que movia uma “economia agrícola e rudimentar” que não precisava de “pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.” (PAULO RIBEIRO, 1993, p.15 apud CHAVES, 2021, p.132).

Essa educação permaneceu desde o período colonial até a República, possuindo seus resquícios até a contemporaneidade, no sentido de ainda ser uma educação que constantemente se “apega” ao discurso cristão que está impregnado na cultura e, portanto, no imaginário social,



assim como também por não ter uma equidade racial dentro das escolas, desde a educação básica até as universidades, o que fortalece a desigualdade, levando em conta que o Brasil é o país que mais possui negros(as) fora do continente africano. Para Lélia Gonzalez (2020, p. 87):

[...] No qual essa desigualdade se estende quando se trata da equidade no acesso ao sistema educacional, e possui seu agravamento se relacionado a mulher negra: O Censo de 1980 revelava a existência de 35% de analfabetos na população maior de cinco anos. Entre os brancos, a proporção era de 25%, enquanto entre os negros era de 48%, ou seja, quase o dobro. Os graus de desigualdade educacional se acentuam ainda mais quando se trata de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. Em 1980, os brancos tinham 1,6 vez mais oportunidades de completarem de cinco a oito anos de estudos, 2,5 vezes mais de completarem de nove a onze anos de estudos e seis vezes mais de completarem doze anos ou mais de estudos. E isso significa que os negros já nascem com menos chance de chegarem ao segundo grau** e praticamente nenhuma de atingirem a universidade.

Sendo assim, “ao longo da história, o Movimento Negro vai entendendo todo esse processo de desigualdade educacional no Brasil e começa ir além da análise, passando a encampar várias lutas concretas para valer seus direitos.” (CHAVES, 2021, p. 133). Essa luta se faz específica na conquista das Políticas Afirmativas, mas especificamente as cotas raciais.

[...] Com base nos estudos de Nilma Gomes (2003), entendemos que Ações afirmativas são um “conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que tem como objetivo corrigir as desigualdades impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais com histórico comprovado de discriminação e exclusão.” Para Nilma Gomes, essas Ações devem ter “um caráter emergencial e transitório e sua continuidade dependerá de avaliação constante da comprova da mudança do quadro discriminação.” (GOMES, 2003, p. 4 apud CHAVES, 2021, p. 134).

Apesar de o Movimento Negro ter um extenso histórico de lutas por direitos do povo negro, entre perdas e ganhos, algumas dessas conquistas foram/são necessárias para promover a ascensão dos(as) negros(as) em sua prática e como equidade social. Tendo sido importante a conscientização do MN acerca dos seus direitos democráticos. A educação é compreendida como um direito conquistado pelos(as) que lutaram/lutam pela democracia, apostando no diálogo entre os(as) diferentes sujeitos(as) sociais e pela diversidade cultural, na formação do(a) cidadão(ã) que se posiciona contra qualquer forma de discriminação (CHAVES, 2021).

Nesse sentido as Leis de nº 10639/2003 e Lei de nº 12.990/2014, são parte dessas lutas por equidade, que foram significantes para a valorização do povo negro e inclusão no sistema educacional. A primeira lei diz respeito ao currículo escolar nacional e à sua inserção de conteúdo voltado para a História dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil. Esse foi um grande passo para o (re)conhecimento do povo negro a partir da visibilização da própria



história dos povos que construíram o país, e que por muito tempo sofreu a tentativa de apagamento, tendo a representação do afro e da negritude de forma estigmatizada e pejorativa.

Posteriormente, houve a instituição da segunda lei mencionada anteriormente, a Lei de Cotas raciais que tornou obrigatória a reserva, em cada instituição federal de ensino superior, de vagas da cota racial, para serem preenchidas por autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as), indígenas e quilombolas, de acordo com a proporção do Estado em que está inserido, ou seja, o número de vagas é estabelecido de acordo com a presença de população negra em cada unidade federativa brasileira. Assim, a lei tem o intuito promover a igualdade racial dentro das universidades federais, espaço institucionalizado de disputa, enquanto medida reparadora, resultante do contexto histórico de racialização da população.

A formação da identidade e suas multiplicidades interseccionais

Esta seção foi inspirada nos artigos de Maria Moreira e Breno Figueiredo, “Bicha preta favelada: os marcadores interseccionais na construção da identidade psicossocial”, e “Por que bichas pretas incomodam? Um estudo teórico-crítico sobre Masculinidades e Subjetividade Social na perspectiva Cultural-Histórica”, de Victor Meireles e Norma Ferrarini. O primeiro faz uma análise da construção da identidade psicossocial a partir da “bicha preta favelada” e como se movimentam para se reconhecerem e se manterem vivas frente ao sistema interseccional de opressão (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022). Enquanto que o segundo, articula gênero, raça e sexualidade para pensar a construção social das múltiplas masculinidades negras. Segundo Meireles e Ferrarini (2022, p. 6),

[...] Sua abordagem histórica nos ajuda a compreender como as articulações entre raça, classe e gênero na constituição do projeto colonial produziram não uma dicotomia linear entre homens e mulheres (entendidos a partir do pseudo universalismo egocêntrico da branquitude), mas uma economia de relações sociais complexas em que homens negros estão longe de uma condição de privilégio.

A interseccionalidade é um instrumento fundamental para a construção da identidade e na formulação de estratégias de resistências contra as opressões que ocorrem de forma interseccional. (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022). Desse modo, os autores acreditam que o ambiente em que se vive é fundamental para essa construção identitária, que perpassa a cultura e as estruturas em que o(a) sujeito(a) está inserido(a), sejam elas sociais ou raciais:

[...] Nos constituímos em um processo de construção histórica, marcados pela relação dialética com o mundo, no qual nossa identidade emerge a partir dos vários



personagens que assumimos, bem como, seus significados que nos são entrelaçados, sendo a partir do reconhecimento que essas identidades se mantêm estruturadas. (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022, p. 71).

Historicamente, os corpos negros, LGBTQ+ e favelados são subalternizados, excluídos e fixados em um lugar de marginalização. Sendo essa marginalização marcada pela intersecção entre a homofobia, o racismo e o sexismo, que são produzidos a partir das relações sociais e potencializam a discriminação e a violência contra esses corpos. “Em nossa sociedade, espera-se que o homem ou mulher, assim nomeados pelas características biológicas externas, seja heterossexual, ou seja, guiados pela heteronormatividade compulsória, que associa o sexo biológico à posição de gênero.” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022, p. 77). Porém, por mais que esses espaços de opressão pareçam como “dados” ou “fixados”, a identidade está em constante movimento e transformação, portanto, não deve ser reduzida aos estereótipos estigmatizados.

[...] Assim como é esperado que o negro ocupe o lugar de miséria, é esperado que a população LGBTQ+ e favelada ocupe outros lugares de subalternidade, e nunca de ascensão. Essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de maneira que é incorporado na sua subjetividade social, como pertencente à etnia/raça, gênero/diversidade sexual e territorialidade/classe dominada. A tentativa de manter-se nesse lugar gera a ideia de que identidade é atemporal, fixa, imutável e que todo sujeito negro, gay, favelado, ao nascer, ocupará a posição de inferioridade. (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022, p. 77-78).

Assim sendo, Meireles e Ferrarini (2022) nos chamam atenção para como o lugar simbólico e material do(a) negro(a) e LGBTQ+ foram produzidos a partir de diversas práticas de desumanização, que definiram a exploração e marginalização dessas identidades racialmente demarcadas e violentadas. Esse processo histórico-social-cultural nos foi dado desde a época da escravização de ordem colonial, que fixou os(as) negros(as) nos lugares de subalternidade, as pessoas pobres à margem da sociedade e a heterossexualidade como hegemônica, colocando-os(as), assim, no lugar de não humanos. (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022).

Os autores de ambos os textos nos fazem refletir sobre esses espaços normativos que nos são impostos, ao mesmo tempo que confrontam essa lógica binária cisheteronormativa racista, que tentam silenciar os(as) diversos(as) sujeitos(as) e seus modos de existência. Existência que se dá em todos os *locus* e dimensões, nos quais as subjetivações dos(as) sujeitos(as), as quais são descontínuas e múltiplas, são condicionadas e se relacionam com a totalidade da dimensão social, inclusive com a escola - um espaço social e normativo. É o que torna a vivência mais real e realizada, construída por meio de subjetividades que reivindicam



suas lutas, emoções e sentimentos e seus corpos racializados nos espaços afetivos e sociais (MEIRELES; FERRARINI, 2022).

[...] Essa conquista reflete o legado construído pelo movimento negro, pelo movimento de Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais e mais (LGBTI+) e por movimentos diversos de libertação na história. Reflete a resistência dos corpos que foram possibilitando aos corpos marginalizados continuarem ocupando esses lugares de produção intelectual: “Convido vocês a refletir não apenas sobre seu próprio tempo e seus esforços, mas também sobre a luta de seus antepassados, que tornaram possível que vocês estudassem nesta universidade.” (DAVIS, 2017, p. 155 apud MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022, p. 71-72).

“Migrar é movimentar-se para buscar vida, é buscar condensar a humanidade que nos é tirada diariamente, é reinventar maneiras de ser e estar no mundo, ou seja, de sentir-se e reconhecer-se enquanto humano.” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2022, p.75). As políticas afirmativas, os movimentos sociais, as discussões intencionadas pelas feministas negras, têm sido fundamentais para a existência e ocupação de pessoas negras, LGBT+ em espaços de exclusão, como a universidade e a escola, espaços institucionalizados de disputa, assim como para a emancipação desses(as) sujeitos(as) a partir de discussões interseccionais acerca de gênero, raça, com discussões que articule negritude, masculinidades, não mais impostas pela branquitude, mas pela articulação das epistemologias afrocentradas.(MEIRELES; FERRARINI, 2022). A luta para resistir à opressão e à marginalização dos corpos negros LGBT+ tem sido uma atribuição do movimento negro, mas não deve se resumir a ele, visto que os espaços de opressão são múltiplos, entre eles a escola, onde as pessoas negras LGBT+ sofrem, permanentemente, violências e apagamentos, como veremos a seguir.

Violências sobre os corpos dissidentes

Desde o final do século passado, os movimentos sociais feministas, *gays*, lésbicos e transgêneros vem denunciando a exclusão e a violência contra as mulheres e pessoas LGBT+. Estudos como os de Britzman (1996), Louro (2014, 2021), Miskolci (2014), Lanz (2014), entre outros, têm discutido sobre como as questões de gênero e sexualidade tem sido tratadas na escola, em um movimento de problematizar os discursos e práticas (re)produzidos, os(as) sujeitos que lhes propagam e suas consequências. Dessa forma, essa posição crítica sobre o agir escolar frente a essas dimensões traz a possibilidade da denúncia e da reivindicação de mudanças sociais e institucionais que direcionem a educação para um horizonte de equidade, valorização e respeito aos Direitos Humanos.



No seu trabalho intitulado “Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública”, Farias Júnior (2021) analisa as relações entre homofobia e o fracasso escolar dos(as) sujeitos(as) LGBT+. A partir da observação semiestruturada e de entrevistas realizadas com dez estudantes masculinos LGBT+ das duas maiores escolas públicas de ensino médio (cinco de cada instituição) do município de Moju, no Pará, identificados na fase de observação nos *locus* da pesquisa, o autor pôde identificar as principais atitudes sofridas por estes estudantes no ambiente escolar. De acordo com a pesquisa, os estudantes relataram que passaram pelas seguintes situações:

Quadro 01: Práticas homofóbicas sofridas na escola

Discente	Tipo de prática homofóbica
Florzinha	Insultos, xingamentos, piadas, agressão física
Melzinha	Apelidos, humilhação, agressão física
Doçura	Xingamentos e agressão física
Fofura	Piadas, apelidos e agressão física
Pancadão	Humilhação, agressão física
Cremosa	Insultos, xingamentos, piadas
Elegância	Agressão física, piadas
Sofisticada	Piadas, apelidos
Cheirosa	Apelidos, agressão física, humilhação
Delícia	Humilhação, xingamentos, agressão física

Fonte: FARIAS JÚNIOR (2021).

Segundo Louro (2014, p. 65), na escola “todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)”. Olhando os relatos, percebemos quem tende a ser vistos(as) como os(as) indecentes: os(as) estudantes LGBT+, que têm suas formas de se expressar, vestir, falar, demonstrar afeto e desejar colocadas no campo da “anormalidade”, do “errado”, daquilo que se deve ser desincentivado e reprimido a qualquer custo, nem que para isso seja necessário o uso da violência física – situação vivenciada por 90% dos interlocutores da pesquisa. Os(as) estudantes LGBT+ são relegados(as) à condição de extrema vulnerabilidade em um ambiente que, em tese, deveria prezar pela liberdade e pela segurança de seus(suas) participantes. Desse modo, existe a precarização da igualdade de acesso e permanência à escola por parte desse público.



Outro ponto que merece ser destacado é a agressão verbal, que, por sua vez, assim como a violência física, gera impactos psicológicos nesses(as) discentes. Socialmente é comum acreditar que o “humor”, por não ser um discurso oficial, não tem a intenção e o poder de violentar as pessoas, o que não é verdade, haja visto que a “piada” – ou melhor, a homofobia disfarçada de humor – mexe com a identidade sexual e/ou de gênero dos seus alvos, busca retirar deles a possibilidade de uma existência dignidade, marcá-los como inferioridades, abjetos. As consequências disso são estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros(as) com pensamentos suicidas, que, muitas vezes, se materializam, excluídos(as), marginalizados(as) nos processos educativos, resultando, como coloca Farias Júnior (2021), em evasão e fracasso escolar por parte desse público.

Quadro 02: Insultos e xingamentos de cunho homofóbico

Discente	Tipo de prática homofóbica
Florzinha	Viadinho de bosta, fresquinho de bosta
Melzinha	Sua putinha, bichinha
Doçura	Bicha de bosta, putinha
Fofura	Mariquinha, viadinho
Pancadão	Sua bostinha
Cremosa	Viadinho
Elegância	Fresquinho, viadinho
Sofisticada	Rosca piscante, fresquinho, viadinho
Cheirosa	Viadinho de bosta, bichinha
Delícia	Putinha, viadinho, mariquinha

Fonte: FARIAS JÚNIOR (2021).

Ainda na esfera da agressão verbal, o quadro 02, acima, deixa algo claro: há o entrecruzamento entre gênero e sexualidade, ao se observar que os adjetivos são colocados, em boa parte, no âmbito do feminino – viadinho, putinha, bichinha, mariquinha -, sendo o estudante *gay* visto como um “não homem”, ou seja, uma mulher. No entanto, como bem frisa Miskolci (2014, p. 103), “graças à compreensão de que os gêneros são socialmente criados, sabemos que não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por mulheres, assim como não há entre feminilidade e interesse sexual por homens”. Assim, um *gay*, sobretudo um *gay* afeminado, e uma lésbica, principalmente uma lésbica masculina, não perdem o gênero ao



qual ele ou ela se reconhecem simplesmente por sentirem atração afetiva e sexual por pessoa do mesmo gênero. Concordamos com Miskolci (2014) sobre o caráter social e historicamente construído dos gêneros, não crendo, conseqüentemente, na existência de um homem verdadeiro ou uma mulher verdadeira, pelo contrário, defendemos a multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, todas possíveis e legítimas.

Como se posicionam os(as) docentes frente a questões de gênero, sexualidade e raça?

Ao investigarem, por meio de discussões com dez estudantes, de 15 a 17 anos, de uma escola de ensino médio de ensino integral, no Estado de São Paulo, a importância dos(as) professores(as) terem acesso, durante sua trajetória formativa profissional, à discussões sobre gênero e sexualidade, Pessôa, Pereira e Toledo (2017) apontam, no artigo “Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores”, algumas respostas para a indagação acima. Ao perguntarem aos(as) discentes se: “Há espaço para se discutir gênero na sua escola? Vocês consideram importante discutir esse tema? Vocês consideram que essa discussão traria prejuízos ou seria importante para a sua formação? Por quê?”, a autora e os autores concluem, primeiramente, que há um silenciamento escolar sobre o tema. O silêncio é usado, mesmo que em vão, como uma tentativa de fazer com que gênero e sexualidade não estejam presentes na escola.

Para os(as) interlocutores(as) da pesquisa: “*A escola não fala desse assunto. Se tivesse mais momentos como esses, acho que ia ser muito bom. Pra gente entender...*”; “[...] *outro dia perguntei pra professora e ela disse que isso não tinha nada a ver com o assunto da aula e que não interessava*”; “*Fico pensando que a escola poderia ajudar as pessoas a sofrerem menos. Por exemplo, como fazer para uma família muito religiosa aceitar seu filho?*”; “*Aqui na escola, tem gente, assim, de todo tipo. Por que no resto do mundo não pode ser assim?*” (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017, p. 25). Diante disso, a autora e os autores defendem que é preciso repensar a formação inicial e continuada docente, para que tais discussões façam parte do arcabouço teórico desses(as) profissionais. Sua ausência, pontuam Pessôa, Pereira e Toledo (2017), faz com que o trabalho docente não desenvolva com o corpo discente uma formação crítica e reflexiva sobre gênero e sexualidade. Segundo a investigação, isso exige que os(as)



professores(as) sejam concebidos(as) como protagonistas de seus processos formativos, com o intuito de criar vínculos de pertença e identidade com sua formação.

Concordamos sobre a importância dessas discussões na formação inicial e continuada docente, bem como com o compromisso e a sensibilidade que os(as) professores(as) precisam assumir para com elas. Porém, ressaltamos que para além do conhecimento teórico, faz-se necessário, principalmente no atual momento de ataques constantes à educação e à autonomia docente, que a política seja considerada e refletida no que tange à sua influência sobre a presença - ou não - de discussões acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Isso é importante para não se cair no reducionismo e culpabilização apenas dos(as) professores(as). Estes(as), por sua vez, têm a tarefa de apontarem, apesar dos obstáculos, os caminhos da esperança (FREIRE, 2021). Ou seja, os caminhos de combate à exclusão e às violências direcionadas sobre os(as) estudantes LGBT+.

A negação sobre a existência de gênero e sexualidade na escola requer, afirmam Pessoa, Pereira e Toledo (2017), que o corpo docente lide tanto consigo próprio, como com a família dos(as) estudantes. Repensar sobre o caráter social e historicamente construídos de suas visões sociais de mundo e valores é necessário para que os(as) professores(as) tratem as diferenças com respeito e dignidade, sem impor, assim, seus esquemas morais, religiosos ou qualquer outro que atente contra a liberdade, a igualdade de condições, ao acesso e à permanência dos(as) sujeitos(as) LGBT+ na escola. Ainda, o dilema sobre como tratar as questões de gênero e sexualidade sem criar conflitos com as famílias é outro enfrentamento com o qual têm se deparado os(as) docentes e para o qual, pontuam a autora e os autores, a formação teórica é caminho para um trabalho que preze, independente das crenças, pelo debate, pela reflexão, pelo esclarecimento e, sobretudo, pelo respeito ao(à) outro(a).

No artigo “Gênero, sexualidade e educação: discussões contemporâneas”, Lima e Nakashima (2020) defendem que os(as) professores(as) precisam superar o medo de terem suas identidades sexual e/ou de gênero questionadas ao falarem sobre essas temáticas e que tal superação é uma atitude docente fundamental para a luta contra as opressões. Nesse sentido, entendemos que o silenciamento educacional sobre gênero e sexualidade embora venha evitar certos conflitos, produz perigos muito mais graves: a evasão escolar; experiências estudantis marcadas pelas violências (física, verbal, psicológica, simbólica) e pela exclusão; desenvolvimento de negação sobre suas identidades, que passam a ser vistas como “anormais”,



“impossíveis” e “abjetas”; cerceamento da liberdade e não efetivação da educação para os(as) estudantes LGBTQ+. Dessa forma, é necessário uma educação e um trabalho docente que sejam, sobretudo, políticos e problematizadores sobre as desigualdades, sejam elas quais forem.

Quando às questões de gênero e sexualidade somam-se as de raça e racializações, os marcadores de opressão são aprofundados. Hiram Campos Brasil no artigo “Jovens Negros LGBTQ’s no ambiente escolar: como trabalhar a sexualidade na escola na perspectiva das relações étnico-raciais?”, destaca que na escola essas questões são muitas vezes invisibilizadas, pois

Uma das primeiras dificuldades para a identificação da discriminação no ambiente escolar é o fato de a mesma ser, constantemente, negada e muitas vezes ser considerada brincadeira “normal” entre colegas. As crianças acabam não enxergando suas atitudes na escola como racistas e os professores, em sua maioria, não possuem formação para trabalhar com os comportamentos de exclusão étnico-raciais ou de gênero. (2018, p. 88)

A invisibilização, no caso, resulta de uma dupla situação: por um lado, o fato, já destacado nesse texto, de que a discriminação é tratada como brincadeira; por outro lado, a ausência de formação da maioria dos(as) professores(as) para lidar com situações de violência e/ou exclusão de gênero, sexualidade e étnico-raciais no âmbito escolar. Brasil (2018), nesse mesmo texto, traz um elemento importante quando pensamos nas interseccionalidades dessas opressões, segundo ele, quando se trata de estudantes homossexuais negros a discriminação e o racismo vem calcado no imaginário de que o negro deve ser másculo; assim, quando uma pessoa LGBTQ+ é afeminada ela experimenta, no ambiente escolar, o aprofundamento, não apenas da violência e da exclusão, mas também da solidão, pois habitando dois mundos, acaba não sendo aceito em nenhum:

Os LGBTQs negros são habitantes de dois mundos distintos, que são, ao mesmo tempo, dois tabus da sociedade brasileira, a homossexualidade e a raça. Além de serem mundos tabus, são face de uma sociedade fraturada e descontínua para o homossexual negro que existe de formas diferentes em cada um deles. (2018, p.89)

Existir em dois mundos descontínuos, é uma existência que se reproduz na escola para todas as pessoas LGBTQ+ negras, à medida que as subjetividades produzidas a partir desses marcadores sociais permanecem descontínuas nesse ambiente. Contudo, conforme nos ensina Louro, é preciso superar essa descontinuidade desde a escola, pois “homens e mulheres não se



constituem, apenas por sua identidade de gênero, mas também por sua identidade de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade.” (LOURO apud BRASIL, 2018, p. 88)

Na mesma senda que os demais pesquisadores analisados nessa seção, Brasil (2018) defende que o caminho para avançar no combate à inferiorização e à estigmatização das pessoas LGBTQ+ negras passa pela formação continuada dos docentes, pelo diálogo qualificado sobre esses temas, articulados interseccionalmente no âmbito da gestão escolar, e principalmente pela construção de um currículo que promova o fortalecimento das identidades dos(as) estudantes LGBTQ+ negros(as).

Interseccionalidade no currículo escolar

O currículo escolar nacional é, antes de tudo, entendido como um espaço de negociação e disputa, o que pode ser traduzido na compreensão da escola e do currículo como instâncias em construção, resultado das relações de poder-saber que em última análise, constrói sujeitos. (OLIVEIRA; FERRARI, 2018). Nesse sentido, a partir das produções de feministas negras que propuseram o conceito de interseccionalidade, Danilo Araújo de Oliveira e Anderson Ferrari analisam em “Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos”, as possibilidades dessa discussão numa sala de aula (OLIVEIRA; FERRARI, 2018).

As feministas negras, especialmente, contribuíram para o debate sustentando a necessidade de trabalharmos com três grandes marcadores sociais que constituem os modos de subjetivação: classe, gênero e raça. De forma geral, o conceito de interseccionalidade busca levar em conta as diferentes e múltiplas possibilidades de identidades e suas formas de constituição. A interseccionalidade contribui para o rompimento com a hierarquização das formas de opressão. (OLIVEIRA; FERRARI, 2018, p. 25).

Nesse sentido, buscamos suporte em uma análise interseccional, do estudo que envolve gênero, raça e classe, em uma abordagem ampla de uma sociedade capitalista que a partir do sexismo, do racismo e da LGBTQfobia, promoveu uma especificação das relações de classe, transformando-se em uma ferramenta dos espaços educacionais e consequentemente das funções de trabalho. Como resultado, observamos que os padrões racistas, classistas e de gênero foram mobilizados pelas estruturas de opressão como instrumentos para a exclusão das minorias.

[...] A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da



subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, 177).

Kimberlé Williams Crenshaw é uma advogada norte-americana conhecida por ter desenvolvido a teoria interseccional, tendo o apoio em outras feministas negras que foram precursoras da discussão na América Latina, tendo como destaque no Brasil, autoras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro que já discutiam a interseccionalidade mesmo sem mencionar o conceito supracitado.

[...] A vasta literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês, aponta o uso do termo “interseccionalidade”, pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, no texto da jurista afroamericana Kimberlé W. Crenshaw (1989). Embora o uso do termo a ponto de se tornar hit concept, como denomina Elsa Dorlin (2012), e o franco sucesso alcançado por ele datem da segunda metade dos anos 2000, pode-se dizer que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970 conhecido como Black Feminism (cf. Combahee River Collective, 2008; Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo. Com a categoria da interseccionalidade, Crenshaw (1994) focaliza, sobretudo, as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que “podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)” (Idem, p. 54). A interseccionalidade diz respeito à necessidade de estudar as sobreposições entre raça e gênero para compreender adequadamente certas formas de discriminação e opressão que as teorias, até então não tratavam bem. (RAMOS, 2021, p.6,7.).

Nessa lógica, o autor Leni Rodriques Ramos, em *A interseccionalidade na educação Inclusiva: marcadores sociais da diferença*, de 2021, teve como objetivo utilizar a interseccionalidade enquanto método para compreender o cenário de preconceito e racismo educacional, nas escolas brasileiras. De acordo com esse autor:

[...] Segundo a pesquisa, no âmbito nacional, apesar de muita recusa voltada a temática na educação, uma leitura mais interseccional de gênero hoje, sem excluir as opressões de classe e raça, se faz possível para a melhoria de uma educação inclusiva graças ao movimento de debates e resistência das ciências humanas, com isso grande número de produções sobre a questão, as relações sociais e as nuances que as envolve, mesmo sob restrições, podem ser realizadas. [...] As discussões acerca do tema gênero proporcionam diversas reflexões acerca do posicionamento dos indivíduos na sociedade. Considerando o espaço educacional, um ambiente privilegiado para a sistematização do conhecimento científico e de formação cidadã, entendemos que ela deve viabilizar projetos que privilegiem a igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens, mulheres e outras identidades de gênero na sociedade (BRASIL, 2009; BRITO, 2017 apud RAMOS, 2021, p. 9).

O problema do preconceito de gênero e raça, nos espaços educacionais, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de distinção de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparecem até mesmo nos livros, nas artes



didáticas e nas relações escolares (RAMOS, 2021). Segundo o autor, gênero e raça têm sido um dos maiores marcadores da discriminação no espaço educacional, muitas vezes constituído com um viés ideológico cristão, partindo muitas vezes do próprio corpo docente. Mas ainda assim, é no espaço educacional que se deve buscar o diálogo e a promoção das diferenças, por meio da interlocução das discussões a partir de gênero, raça e classe, como formação educadora humanizada para a construção de uma consciência crítica da ideologia dominante racista e heteronormativa.

[...] Estudos no campo do currículo têm mostrado como ao longo da história ele tem se constituído como masculino e branco. As inclusões, exclusões, jogos de verdade inventadas por esses currículos ao passar por tensionamentos podem fazer pensar práticas generificadas, racistas e heteronormativas. Problematizar os currículos significa, portanto, criar outros vínculos entre esses grupos que não exercem poder e são silenciados e negados nesses artefatos. (OLIVEIRA; FERRARI, 2018, p.28).

Sendo assim, o currículo é um produto de discussões com os artefatos culturais que o envolve, portanto não é neutro, está em constante movimento, em que essas relações se modificam e se reconstruem. “O peso das imagens e da linguagem visual no currículo é de importância singular, pois eles dizem de um potencial pedagógico que nos constituem enquanto sujeitos de determinadas maneiras.” (OLIVEIRA; FERRARI, 2018, p.26). Nesse sentido, a própria construção do currículo passa pelos princípios morais atribuídos por uma sociedade a seus valores culturais, que estão sistematizados no padrão homem, hétero, cis, branco, enquanto hegemônico.

[...] Nossas aproximações com a interseccionalidade se dão no campo do currículo escolar, entendendo que podemos estabelecer relações outras para pensar modos de vidas inventivos, que escapam das normatizações, dos padrões e dos enquadramentos. Partimos dessa “prática-conceito feminista produzida na agonística deste campo preciso de luta, reivindicações e produção de saberes” –a interseccionalidade – (POCAHY, 2011, p. 18), para questionar os currículos escolares e não escolares, diretamente implicados nos processos de subjetivação. (OLIVEIRA; FERRARI, 2018, p.22).

Portanto, as categorias de análise que envolvem o conceito da interseccionalidade são essenciais para refletirmos as opressões de modo interseccional, não com a intenção de hierarquizar as exclusões, mas como forma de propormos as múltiplas identidades e existências do ser humanizado, que não se limita a gênero ou sexualidade ou vice e versa, por exemplo, mas sim a uma infinita diversidade de possibilidades. Se tornando muito mais complexa do que essa visão dual da realidade. Desse modo, esse conceito, apropriado pelos estudos do currículo, pode contribuir para pensar um currículo escolar capaz de construir instrumentos de combate à inferiorização e a estigmatização das pessoas LGBTQ+ negras, pois



pensar de modo interseccional é refletir a relação que se dá entre essas categorias que se entrecruzam afim de repensarmos novos modos de existir e resistir, inclusive na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, fica evidente que a educação ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que muitos de seus princípios sejam usufruídos, de fato, por muitos(as) que dela fazem parte, tais como os(as) estudantes LGBTQ+ negros(as). É preciso entender de forma histórica e contextualizada, valorizar e respeitar as múltiplas masculinidades, feminilidades, orientações sexuais e identidades étnico-raciais e de gênero presentes no espaço escolar; combater as violências que atentam contra a dignidade e os direitos desses(as) discentes; questionar e desconstruir discursos e práticas que favorecem a manutenção de desigualdades baseadas no racismo e nas diferenças de gênero e sexualidade. Construir uma escola plural se faz cada vez mais urgente frente aos(as) diferentes sujeitos(as) que nela adentram, que são incapazes de serem compreendidos(as) tendo como base um olhar racista, heteronormativo e colonial.

Por outro lado, podemos compreender que a educação, em geral, assim como o currículo escolar, em particular, são campos de disputas históricas. Nessas disputas, pessoas negras, especialmente, tiveram seus direitos negados ainda no período colonial, onde pessoas brancas, sobretudo o homem branco, cisgênero e heterossexual, já se utilizavam de cotas para usufruir do próprio privilégio da branquitude. A lógica racista não só permaneceu como se transformou ao longo do contexto histórico e cultural, do modo mais cruel, enraizado na cultura brasileira, e agora assumindo um posicionamento “sútil”, em que se nega sua existência. E o que “não existe”, logicamente, não precisa ser combatido.

Na contemporaneidade, as opressões de raça, gênero e sexualidade operam interseccionalmente e constroem mecanismo de dominação e subalternização que atuam em diversos âmbitos de poder na sociedade, entre eles a escola. Contudo, na realidade brasileira recente, os estudos da interseccionalidades têm sido um campo de investigação que tem contribuído para que diversos pesquisadores, entre eles os da área educacional, construam estratégias que visam combater o avanço das opressões constituídas a partir dos marcadores de raça, gênero e sexualidade. Nesse sentido, entendemos que embora a educação, muitas vezes, (re)produza discriminações e desigualdades, constitui-se como espaço propício para promover



a diversidade e a inclusão, reivindicação feita há muito pelos movimentos sociais das mais diferentes lutas. A construção de uma educação plural e equitativa requer, entre outros avanços, um currículo e práticas que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças, bem como que questionem e combatam à subalternização e à inferiorização das pessoas LGBTQ+ negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL, Hiram Campos. “Jovens Negros LGBTQ’s no ambiente escolar: como trabalhar a sexualidade na escola na perspectiva das relações étnico-raciais?” **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**. V. 2 n. 2. p. 86-96, maio/agosto, 2018. <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/65> Acesso em 11. out.2022.

AVES, L.C. A luta do movimento negro pela educação. Kwanissa- **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, São Luís, v. 04, n. 11, p. 129-146, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/issue/view/759>. Acesso em: 23. out. 2022.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 01-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4413>. Acesso em: 23 out. 2022.

FERRARI, A; OLIVEIRA, D. Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 1, jan.-jun., p. 21-29, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/issue/view/621>. Acesso em: 23. out. 2022.

FERRARINI, N.; MEIRELES, V.H. Por que bichas pretas incomodam? Um estudo teórico-crítico sobre Masculinidades e Subjetividade Social na perspectiva Cultural-Histórica. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, vol. 05, N. 16, p. 171-200, jan.-abr., 2022. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso em: 23. out. 2022.



FIGUEREDO, B.S.; MOREIRA, M.I. “Bicha preta favelada”: os marcadores interseccionais na construção da identidade psicossocial. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, vol. 05, N. 16, p. 70-96, jan.-abr., 2022. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso em: 23. out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LIMA, Fernando Sousa; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. Gênero, sexualidade e educação: discussões contemporâneas. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2155>. Acesso em: 23 out. 2022.

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

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PESSOA, Lilian Correia.; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. REAe – **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3. jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729/2234. Acesso em: 23 out. 2022.

RAMOS, Leni Rodrigues et al. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. 2021. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Gênero na Educação) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6131>. Acesso em: 23. out. 2022.

Artigo recebido em: outubro/2022

Artigo aceito em: dezembro/2022