

“Aiai... este professor é engraçado!”: narrativas de um pibidiano homossexual acerca das impressões sobre seu corpo estranho no ambiente escolar

Geovano Morgado da Silva¹

Resumo

Este texto tem por objetivo analisar as experiências que tive enquanto homossexual e estando na formação de professores(as), desenvolvendo atividades com o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Metodologicamente, ele se fundamenta no campo das narrativas autobiográficas, costurando vivências da homossexualidade no contexto educacional com o conhecimento historicamente produzido por: Chizzotti (2018); Freire (1996, 2011); Fry e Macrae (1985); Laiara (2001); Louro (1997, 2000a, 2000b); Minayo (1993); Santos (2008, 2010); Vainfas (2010). Este artigo analisa experiências vividas no PIBID, expondo as representações que são feitas pelos atores escolares a respeito da diversidade LGBTTTQIA+. Ele vem a somar com as demais pesquisas que discutem as questões de gênero e sexualidades na educação, tema que é relativamente recente, mas que, por diretamente trabalharem em foco de uma desconstrução dos cis-heteronormativismos que culminam nas violências às mulheres e à população LGBTTTQIA+, possuem enorme relevância. Apesar dos alarmantes índices de violência, o Estado e a escola se fazem omissos no combate e enfrentamento às práticas que culminam nos preconceitos e mortes da população LGBTTTQIA+. Concluímos que, por deixar de trabalhar as questões de gênero e sexualidades dentro de seu espaço, a educação e a escola acabam por tornarem-se instrumentos de produção e manutenção da violência contra a população LGBTTTQIA+ da sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores(as); PIBID; Cis-heteronormatividade; Diversidade LGBTTTQIA+; Narrativas.

Recepción: 08/03/2021

Evaluación 1: 19/03/2021

Evaluación 2: 20/03/2021

Aceptación: 09/04/2021

Introdução

Este artigo nasce com o objetivo de analisar as experiências que tive enquanto homossexual e estando na formação de professores(as), desenvolvendo atividades com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, e tem por objetivo dar subsídios ao aumento da qualidade dos cursos de licenciatura, antecipando o contato dos(as) professores(as) em formação com o exercício da profissão (Brasil, 2019b).

Me debruço a reler o diário de bordo que me acompanha em prática, no exercício de analisar os registros que nele fiz e de filtrar as partes que contribuem para a construção que se objetiva com este texto. Costuro-as com o conhecimento construído por Chizzotti (2018); Freire (1996, 2011); Fry e Macrae (1985); Laiara (2001); Louro (1997, 2000a, 2000b) ; Minayo (1993); Santos (2008, 2010); Vainfas (2010), no âmbito das pesquisas sobre formação de professores(as), de gênero e sexualidades e das pesquisas qualitativas com foco nas narrativas de vida.

As pesquisas em gênero e sexualidades, conforme apontam Louro (2000a) e Fry e MacRae (1985), são muito recentes, meados de 1960-1980, final do século XX, e ganharam maior efervescência com a formação de grupos de enfrentamento ao sistema patriarcal e cis-heteronormativo, como é o caso do movimento homossexual e feminista. O fato de serem pesquisas ainda recentes dá luz à compreensão de que há muito que se descobrir, bem como justifica a relevância desta pesquisa.

Se forem unidos o movimento de pesquisas em gênero e sexualidades com o das pesquisas em educação, como é o caso deste texto, este então toma grande potencial, visto que na atual conjuntura político-social, no Brasil, o discurso que está à frente das decisões de governo do país tende a descaracterizar estas temáticas enquanto problemas pedagógicos, portanto da escola. Prova disso é a imposta Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Com ela omite-se a abordagem de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades na educação, apesar do Brasil vergonhosamente liderar o ranking mundial de assassinatos de pessoas transgêneras, segundo relatório da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais - ANTRA (ANTRA, 2018), e de neste país morrer 1 LGBTQIA+ a cada 20 horas, dados levantados pelo Grupo Gay da Bahia - GGB (GGB, 2019).

Metodologicamente, este texto se orienta a partir do paradigma das pesquisas qualitativas e trabalha com as narrativas autobiográficas. Com esta pesquisa, e a partir de minhas outras experiências com o processo de educação, chego à temporária consideração de que a educação, por silenciar e omitir o trato das questões de gênero e sexualidades em seu fazer, acaba por se tornar instrumento de manutenção da LGBTTQIA+fobia.

Metodología

Apoiado em Chizzotti (2018) percebo que, para atender ao objetivo desta pesquisa, o paradigma qualitativo se torna indispensável e insubstituível. Este constitui-se num conjunto de “[...] pesquisas que usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem [...]” (Chizzotti, 2018, p.28).

Dentre as pesquisas de caráter qualitativo, aqui foi priorizada a história de vida, como nomeia Santos. Ela “tem sua origem na Escola de Chicago, no bojo da crise do funcionalismo e do positivismo” (Santos, 2008, p.192-193), e, segundo o autor, acabou por permitir que as vozes que tiveram historicamente negado o direito de ter vez, como é o caso das diversidades LGBTTQIA+, pudessem a partir de então reivindicá-los, descentralizando a produção do saber.

Consciente desse movimento, me propondo (o eu homossexual) conjuntamente ser objeto de pesquisa e auto pesquisador. Passo então a recusar a maneira como injusta e violentamente disseram e escreveram a respeito de mim, pois os que o fazem, por desmerecer uma coexistência entre nossos saberes, fazem na credulidade de representarem uma existência naturalmente superior, separando a sua “realidade relevante” de outras formas “menos valorizáveis de ser” (Santos, 2010).

Articulo o tema da formação de professores, e faço um recorte para evidenciar as experiências vividas no PIBID, conjuntamente com as concepções que se têm da diversidade LGBTTQIA+ no espaço escolar. Neste exercício, recorro ao diário de bordo que me acompanha nas ações que desenvolvo por intermediação do PIBID. Nele escrevi os eventos que me despertaram curiosidade em minhas visitas regulares à escola. Lapido estas memórias com o conhecimento historicamente construído, me propondo estar “parte integrante do processo de conhecimento” (Chizzotti, 2018, p.79).

A importância do pibid na formação de professores

Estando na formação de professores(as) reconheço que aprendo muito com as experiências que advêm das atividades que desempenho para além do currículo. Paralelamente ao conteúdo do currículo, os aprendizados que adquiro fora dele contribuem significativamente à minha formação enquanto professor. Atribuo significativa carga de importância à minha formação às atividades que desenvolvo com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

O programa é uma ação financiada pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e tem por objetivo dar subsídios ao aumento da qualidade dos cursos de licenciatura, antecipando o contato dos(as) professores(as) em formação com o exercício da profissão (Brasil, 2019b). Isto é, os estudantes cadastrados no programa têm a oportunidade, logo no início da graduação, de conhecer os aspectos ligados à cultura escolar, desenvolvendo ações na escola e convivendo com seus atores. Ele permite-os experimentar, com a orientação de professores(as), o que é ser professor.

Com o PIBID tive e tenho a oportunidade de idealizar, escrever e aplicar projetos temáticos, oficinas e mais atividades ligadas à prática docente, e, estudando Freire (2011), procuro sempre autocriticar minha prática, que não é puramente prática, mas que é práxis, um processo indissociável de diálogo entre teoria estudada e prática aplicada, engajado nesse modelo de educação comprometido com a luta pela libertação e humanização dos homens e mulheres, e pessoas que fogem destas construções.

Na perspectiva de que educar é educar-se em concomitância (Freire, 1996), procuro perceber os ensinamentos que os(as) estudantes da escola que nos acolheu me dá. Cada nova situação é registrada em meu diário de bordo, e a ele corriqueiramente recorro a fim de refletir sobre a prática. Nele escrevi as emoções que me tomaram o corpo na primeira vez que um dos estudantes me chamou de professor. Nesse diário também estão registradas as situações que analiso neste texto: as impressões que os estudantes tiveram de meu corpo, estranho por ser homossexual, ocupando espaço em sua escola.

Escola vs diversidade: manutenção da LGBTfobia

Como foi anteriormente discutido, o PIBID me traz experiências únicas de aprendizado e desenvolvimento enquanto professor em formação. Dentro deste espaço de boas experiências e convivência também existem as situações que me fazem perceber que a escola muito pouco faz para não produzir sujeitos com o mesmo pensamento que violenta a diversidade LGTBTTQIA+.

Louro (2000a), falando das representações que permeiam os papéis das diferentes sexualidades, aponta que houve a definição e construção de uma sexualidade referência, a heterossexualidade. Por assim ser, esta é expressa como natural, normal, sem que maiores debates sejam feitos, enquanto as outras maneiras diferentes de expressar sexualidade são tenazmente combatidas. É neste sentido que:

Causaria estranheza se alguém, ao se apresentar diante de um grupo, afirmasse: "eu sou heterossexual". A estranheza advém exatamente do fato de que se espera que todos sejam (ou pelo menos devam ser) heterossexuais, daí que a notícia relevante seria uma afirmação distinta: "eu sou homossexual" ou "eu sou bissexual" (Louro, 2000a, p.68).

Naturalmente, se existem as formas hegemônicas e normais de se viver a sexualidade, também existem as “subalternas e esdrúxulas”. A educação, como defendo a partir das minhas experiências com o processo de escolarização, pouco tem feito para trabalhar a desconstrução dessas inverdades. Dentro da escola, enquanto ainda menino, me deparei com muitas situações onde fui punido por uma homossexualidade com a qual havia sequer tido experiências. De alguma maneira, meus jeitos e trejeitos denunciavam uma inquestionável homossexualidade à meus/minhas professores(as) e colegas de sala. Os atores que compunham as escolas pelas quais passei, foram duas, observaram meus comportamentos e atitudes, e, tendo como referencial o “natural” modelo cis-heterossexual, notavam as marcas que em mim evidenciavam uma indiscutível homossexualidade.

Agora, enquanto professor em formação, noto que estão sendo reproduzidas na escola as mesmas combatividade e patologização do ser homossexual, de quando estava inserido neste mesmo contexto sendo estudante. Há um movimento dentro da educação que tende a homogeneizar os atributos de gênero e de sexualidade em modelos que seguem uma lógica binária de adequação (Louro, 1997). Tão forte é este movimento que estes atributos são invariavelmente articulados, como se gênero e sexualidade fossem determinantes um do outro. Como se usar rosa te fizesse mulher em papel social e sexual. Como se fosse possível prevenir que “homens desempenhem sexualmente papéis femininos”, ceifando deles até mesmo a possibilidade de utilizar brinquedos, gostar de cores e brincadeiras atribuídas ao sexo feminino.

Foi assim na Educação Básica, onde as regras de como ser um homem eram ditadas imperativamente à mim, e onde as agressões cometidas pelos(as) colegas de classe, agora percebo, eram instrumentos de correção dos meus comportamentos “subalternos e anormais” que indubitavelmente “me levariam à querer ser mulher sexualmente”.

Assim também foi adentrar a Universidade. Chegando nesse espaço encontrei nos olhares, nas falas, as mesmas reproduções com as quais tive contato na Educação Básica. Além das agressões que já não me eram novidade, me deparei com o fato de haverem poucos LGBTTQIA's ocupando as cadeiras das salas de aula de cursos superiores, e os que lá estão se aproximam fortemente ao ideal cis-heteronormativo socialmente definindo de se comportar. Vítimas do mesmo processo regulador das características (sexuais e de gênero) femininas que vivi na escola, percebo que nós, me referindo aos homens homossexuais que transitam os corredores da mesma instituição a qual faço parte, de certa forma obedecemos as regras para fugir do preconceito e exclusão.

Quem sabe por este motivo estejamos ocupando espaço na Universidade, enquanto a realidade da exclusão na educação e no mercado de trabalho, faz com que 90% das travestis tenham apenas a prostituição como modo de “ganhar a vida” (ANTRA, 2018). Eu, na medida em que despertei consciência para este problema, passei a pesquisar estas questões na educação, e, após um período de autoconhecimento, me desviei de alguns aspectos que a norma impõe. Contudo ainda hoje me pego a questionar os traços que compõe o meu estar no mundo, por exercício do processo educativo homogeneizador pelo qual passei e que continuam a passar milhares de meninos e meninas.

“Aiai... este professor é engraçado!”: a percepção das minhas “transgressões” pelos(as) alunos(as) do pibid

Durante as ações necessárias ao/à bolsista do PIBID, encontrei situações que expuseram minha condição “estranha” de ser, estranheza vista a partir do olhar cis-heteronormativo adquirido

pelos atores que compõe o espaço da escola parceira ao projeto. Adentrando nele, após cerca de 4 anos sem contato com a escola, percebi estar em meio a crianças que estão no mesmo processo de domesticação de seus comportamentos pelo qual passei, mas que transgredi, num processo de desconstrução dos normativismos que a mim foram impostos.

Eles(as), crianças de Ensino Fundamental, uma vez estando vítimas deste mesmo processo pelo qual passei, estão a todo momento se auto vigiando, e fazendo-o, vigiam também os(as) colegas e professores(as). Quando afirmo isso não quero responsabilizá-los(as) pelas repreensões que me fazem, ou pelos constrangimentos que me causam, sabendo eles e elas ou não que estão causando. Ao invés, responsabilizo o processo de educação pelo qual eles(as) passam, pelo qual também passei, que os põe neste constante ciclo de vigília.

Vítimas da cis-heteronormatividade, como eu também fui e sou, eles, e agora me refiro em específico as crianças do sexo masculino, têm de prestar atenção na maneira como sentam, para não cruzar as pernas porque não é coisa de menino. Têm, como também tive, de se afastar das meninas na hora da recreação, e escolher brincadeiras que instiguem a força e violência, pois são as que representam e reforçam o ideal de masculinidade social/culturalmente difundido (Louro, 2000b).

Nisto tudo fomos e estamos sendo coagidos a assumir papéis cis-heteronormativos, e a recusar/combater os que fogem e são distintos. A fim de que comportemo-nos como foi delimitado pela norma, cabe que sejam aplicadas punições, em que a ridicularização e exclusão se tornam instrumentos. Caça-se homossexualidade nos jeitos dos coleguinhos, e em si, ao tempo em que se aprende história e matemática. O objetivo é cumprir o padrão, não estar alvo das chacotas e demais violências que são “típicas a serem direcionadas aos que fogem dele”. Foge-se da possibilidade de rompimento com essas regras, pois ninguém quer ser considerado “menos homem”, ser chamado de “viado”, “bicha”, “fresco”, “boiola”. Ninguém quer ser “engraçado”.

Adentrei a escola pela primeira vez, estando professor em formação, tomado por medos. As violências das quais fui vítima nesse espaço, há poucos anos atrás, eram marcas profundas em minha memória, e a ideia de ter que passar por tudo novamente, estando agora enquanto professor, é que me causava todos esses medos. Eu, que achava estar bem resolvido quanto à minha sexualidade, temi por voltar à sala de aula. Eu, homem efeminado, rosto maquiado, unhas pintadas, calçado feminino. Um corpo mais estranho do que fora há anos atrás ferido na escola, e que dela saiu odiando-a, não mais a ela querendo voltar.

Lembro que, estrategicamente, fui apresentando minhas características “estranhas” aos poucos. Durante a primeira semana calça, camiseta e tênis. Depois de um tempo foram acrescentados os brincos, o esmalte nas unhas, o tênis foi substituído por uma rasteirinha, as camisetas iam variando entre masculinas e femininas, em um processo paulatinamente cauteloso.

Lembro da vez em que ouvi um “hmmmmmm” de um menino de 13 anos, depois dele ter-me visto com as unhas pintadas de esmalte azul, burlando as regras que aprendeu a seguir e vigiar. O que esteve implícito na onomatopeia deste estudante, foi, mais tarde, exposto por outro de aproximadamente 7 anos. Este chegou a mim, enquanto eu caminhava pelo corredor que dava acesso à biblioteca do colégio e me interpelou perguntando: “-Professor, porque o senhor pinta as unhas?”. Aproveitei a oportunidade para dizer ao menino que existiam pessoas diferentes, mulheres que não vestem saia, homens que pintam as unhas. Mas fiquei sem palavras quando ele em respostas me disse: “-Eu que não pinto as minhas unhas! Não sou viado!”.

A maneira negativa como este menino de 7 anos fala a respeito do diverso à norma de maneira alguma diz respeito a um juízo próprio, construído fora das influências que a todo momento

recebe dos meios e espaços pelos quais transita. Laiara (2001) diz que o modo como vemos o mundo, como construímos valores e que nos comportamos, diz respeito às heranças que são advindas da ação da cultura a qual fazemos parte.

A aversão à diversidade expressa por meio da fala dele, anteriormente foi produzida por intermédio da família, comunidade ou escola, para então poder ter sido reproduzida por ele. Uma vez aprendido que havia padrões de ser um homem, estes(as) meninos(as) passam a, na melhor das hipóteses, surpreender-se com o que vai além deles. Corriqueiramente o que se vê é a tendência em tornar ridículo e, portanto, zombar da figura que foge do “normal”.

Em um outro momento, uma menina me perguntou porque eu usava “calças de mulher”. O motivo pelo qual a criança presumiu que o *jeans* que eu estava usando era feminino, eu acredito que ter sido o fato de ele estar associado à minha imagem. O fato curioso que quero destacar é a maneira como o *jeans* masculino deixou de o ser a partir do momento em que estive ligado a mim.

Mas a situação que mais me incomodou, enquanto atuando na escola parceira, por intermediação do PIBID, e que leva o nome deste artigo, foi da vez que um menino, ele não tinha mais que 10 anos, encontrou comigo na biblioteca enquanto eu estava preparando um material para um projeto que iria desenvolver, com uma tiara segurando o volume do meu cabelo, e me disse: “Aiai... este professor é engraçado!”. O que me fez engraçado para este menino, levando em conta que na dada situação não o contei uma piada, nem tampouco o ouvi rir? O fato de eu ser diferente dos demais homens que são referências àquele menino, mais precisamente o fato de estar “menos homem” utilizando uma tiara nos cabelos (objeto muito utilizado pelas pessoas do sexo feminino) é que o fez julgar-me engraçado.

Essa ridicularização, a do ser homossexual, é mais um meio de combate aos “modos subalternos” de se expressar os gêneros e sexualidades. A fim de que os demais homens não fujam da ordem imposta é que existe a personificação do homem “engraçado”. Levando em conta o fato de que nenhum homem queira ser definido como “engraçado”, os “homens normais” procuram se afastar dos signos que definem a diversidade LGBTTTQIA+. É nesse sentido que “homem não chora”, “isso é coisa de mulherzinha”, “homem veste azul, e não rosa”, se tornam leis e ganham força. Ridicularizando!

A violência expressiva contra a diversidade LGBTTTQIA+ e a omissão da educação

O sistema educacional atual tem se mostrado alheio a essas questões. Mais que isto tem contribuído para a manutenção do preconceito e da LGBTTTQIA+fobia. Afirmo a partir das minhas vivências, estando vítima deste processo que se faz presente nos espaços formais de educação, e sobretudo, vendo o quão pouco é feito pela escola, tanto para trazer discussões a fim de desconstruir os preconceitos carregados por seus atores, quanto para de fato defender a dignidade e vida de quem produz sua sexualidade e gênero de maneira diversa à cis-heteronormatividade.

De mesmo modo também afirmo o silêncio da educação face a LGBTTTQIA+fobia. A partir das minhas vivências. Estando na formação de professores, percebo indiferença por parte da escola quanto à violência à comunidade LGBTTTQIA+. Muito pouco, para não dizer nada, era feito quando, há anos atrás, adentrei no espaço escolar e fui vítima da LGBTTTQIA+fobia, e, em concomitância, percebo muito pouco sendo feito, atualmente, para que sejam formados(as) cidadãos(ãs) que convivam respeitosamente com aquele(a) que foge à cis-heteronormatividade.

Dizendo de outra forma, percebo muito pouco sendo feito para que a escola não produza potenciais ceifadores(as) de sonhos e vidas. Para que tomemos noção do produto que advém da omissão e silêncio da educação para com as vidas LGBTTTQIA's podemos analisar os alarmantes números que são levantados, anualmente, pelo GGB (2019), acerca da violência contra essa parcela da população.

Nos últimos 10 anos foi notificada uma expressiva quantidade de mortes de pessoas LGBTTTQIA's em território nacional. De 2008 a 2018 três mil quatrocentos e vinte LGBTTTQIA's tiveram o direito à vida negado. Em 2018, ano anterior à escrita deste texto, quatrocentos e vinte morreram, assassinados(as), ou por suicídio, vítimas da homotransfobia (GGB, 2019). Se comparado a média dos últimos 9 anos anteriores a este, 300 mortes, com os números contabilizados, 420, percebe-se um aumento de 40%, ou seja 120 casos.

Esses dados levam a compreensão de que a cada 20 horas um/uma LGBTTTQIA+ é assassinado(a) ou comete suicídio neste país que pouco tem feito para resguardar estas vidas. “Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT” (GGB, 2019, p.1).

Este ano, 2019, em decisão histórica, por 8 votos a 3, o Supremo Tribunal Federal - STF, decidiu, após anos de tramitação da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão - ADO 26 e do Mandado de Injunção - MI 4733, que o Brasil foi omissos em criar leis que garantem a criminalização da LGBQTTIA+fobia, devendo essa, portanto, ser julgada conforme a Lei do Racismo (Lei 7.716/1989) até que o Congresso Nacional legisle para garantia de direitos e seguridade das vidas LGBTTTQIA+'s (Brasil, 2019a).

Por outro lado, a implementação da BNCC (Brasil, 2017) não assegura que nos currículos das escolas do país sejam levadas em conta as questões de gênero e de sexualidades, que, ao meu ver, abarcam um aporte teórico fundamental para a superação do desconhecimento ao universo LGBTTTQIA+, e consequente diminuição da quantidade de corpos lésbicos, gays e bissexuais, cis e transgêneros, +, mortos(as) pela violência, alimentada pelo silenciamento e omissão.

Diante dos dados, e do silêncio da educação, percebo que existe um movimento contrário à vida destas pessoas, e que faz um esforço tremendo para que estas vozes não mais falem, e que estes corpos não mais respirem. Em contrapartida, percebo um Estado que afirma que têm por fundamentos o direito à vida, segurança, igualdade e liberdade (Brasil, 2016), mas que se faz omissos à violência sofrida pela população LGBTTTQIA+. Enquanto omissos pelo Estado, os números de violência crescem no *ranking* mundial.

Considerações finais

Diante dos argumentos expostos considero que a escola, por deixar de trabalhar as questões de gênero e sexualidades dentro de seu espaço, acaba por se tornar uma instituição mantenedora da violência contra a população LGBTTTQIA+. A partir das minhas vivências, enquanto homossexual e professor em formação atuando com o PIBID, levanto uma breve ilustração do que se reserva à população LGBTTTQIA+ quando esta adentra aos espaços de educação do país, seja como estudante ou professor(a).

O problema é político, social e histórico, profundamente enraizado, sistêmico, e inclui uma rede de complexas relações, em casa, na comunidade, dentre outros mais espaços, onde são ensinados e aprendidos os comportamentos cis-heteronormativos, de modo que o trabalho se

torna responsabilidade não somente da escola, apesar dela possuir densa potencialidade para a efetivação de ações que visem mudar o atual cenário. A notável presença de atitudes LGBTTQIA+fóbicas nos espaços escolares, me levam à compreensão de é urgente que se discuta gênero e sexualidades nestes espaços.

Após tomada de consciência frente ao problema, que adveio de uma série de inquietações, pretendo trabalhar a temática com a comunidade escolar, ainda antes de encerrar as minhas atividades com o PIBID. Penso em um pequeno ciclo de conversas sobre os papéis sociais elegidos como masculinos e femininos, e que parta de situações que são típicas de nossa realidade, como, por exemplo, o caso de ser responsabilidade apenas da mulher toda a rotina de cuidado com os(as) filhos(as) e do lar. O espaço construído pela roda de conversa, pretendo, levará à compreensão do termo “gênero”, à problematização destes papéis atribuídos à um e outro, em uma tentativa de gerar conscientização às prejudicialidades destas construções.

Referências

- Associação Nacional de Travestis e Transsexuais - ANTRA. Mapa dos assassinatos de travestis e transsexuais no Brasil em 2017. 2018. Disponível em: < <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> >. Acesso em: 12/08/2019.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC., 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf >. Acesso em: 20/08/2019.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 13/08/2019.
- Brasil. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: FUNDAÇÃO CAPES, 2019b. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> >. Acesso em: 22/08/2019.
- Brasil. STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. Brasília, 2019a. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=403689> > Acesso em: 15/07/2019.
- Chizzotti, A. (2018) Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011) Pedagogia do Oprimido. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Grupo Gay da Bahia - GGB. MORTES VIOLENTAS DE LGBT+ NO Brasil RELATÓRIO 2018. 2019. Disponível em: < <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf> >. Acesso em: 12/08/2019.
- Louro, G. (2000a) Corpo, Escola e Identidade. Em: Educação e Realidade, v.25, n. 2, p. 59-76, jul.-dez.. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119> >. Acesso em: 12/08/2019.
- Louro, G. (1997) Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.

Louro, G. (2000b) Pedagogias da sexualidade. Em: Louro, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, B. (2010) Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em: Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. Cap 1, p.23-73. São Paulo: Editora Cortez.

Santos, B. (2010) A trama do conhecimento: teoria, método e pesquisa em ciência e pesquisa. Campinas, SP: PAPIRUS.

Notas

¹ Universidade do Estado da Bahia, geovano.morgado@gmail.com